

AMERICANÍA

REVISTA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA
NÚMERO 21 ENERO - JUNIO 2025 NUEVA ÉPOCA

Diálogo horizontal: una forma de acompañar la práctica pedagógica en territorio¹

ingridpcalderon@gmail.com
esnchez@uniguajira.edu.co
dianacarolina.pulido@uptc.edu.co

Ingrid Paola Calderón Ramos²

Secretaria de educación de Bogotá, CEDID Ciudad Bolívar, Colombia

Emilce Beatriz Sánchez Castellón³

Universidad de La Guajira, Colombia

Diana Carolina Pulido Huertas⁴

Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia -UPTC-, Colombia

Resumen

Se presenta una experiencia del Programa Todos a Aprender (PTA) en La Guajira, Colombia, el cual tiene como objetivo mejorar la práctica pedagógica en la educación básica primaria a través del acompañamiento situado. Este enfoque metodológico busca adaptar la formación docente a contextos específicos y locales, promoviendo un diálogo horizontal con maestras etnoeducadoras indígenas. La metodología desarrollada incluye la etnografía educativa, observación participativa y grupos focales para identificar desafíos y oportunidades en la educación ancestral. Los hallazgos destacan la importancia de validar y fortalecer los procesos etnoeducativos, promover la educación bilingüe y asegurar la calidad educativa en territorios rurales dispersos y étnicos. Esta propuesta va en armonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Plan Nacional de Desarrollo, enfocándose en la pertinencia educativa y en mejorar su calidad en aulas rurales y multigrado, desde la política pública educativa para Colombia, potencia mundial de la vida.

Palabras Clave

ancestral, acompañamiento situado, etnoeducadoras, diálogo horizontal, calidad educativa.

¹ Este artículo es uno de los productos de los proyectos de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", SGI 3140, UPTC, Convenio en Cooperación con la Universidad del Quindío N.º 00023 RUDECOLOMBIA y "Maestras, identidad, resiliencia e invisibilidad". -Historias de vida- en La Guajira y el Caribe Colombiano 2022-2023, registrado en la dirección de investigación de Uniguajira. Acta No. 007, agosto 09 de 2022.

² Estudiante Generación 2021, Doctorado Interinstitucional en Educación ITESO-Universidad Jesuita de Guadalajara. Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Docente secretaria de educación de Bogotá, docente catedrática Universitaria Monserrate, Colombia. Grupo de investigación Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) y Red de investigación para reducir las desigualdades lingüísticas (ReDes_Ling). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4765-8956>

³ Doctoranda en Ciencias de la Educación. Rudecolombia, CADE, Universidad de Cartagena, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales. Universidad de La Guajira, Colombia. Magíster en Ciencias de la educación Superior, mención docencia universitaria e investigación educativa, Universidad de Matanzas, Cuba. Especialista en: Gestión gerencial, Evaluación escolar, Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Docente T.C. Universidad de La Guajira. Editora y directora general, revista Entretextos. Grupo de investigación. Aa'in. Principio motor de vida. Coordinadora, Semillero de Investigación Historias de vida de maestras. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0229-9806>

⁴ Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magíster en Educación modalidad investigación, UPTC. Docente catedrática, UPTC. Investigadora, Grupo de Investigación Historia y Prospectiva, Universidad Latinoamericana (HISULA), coordinadora semillero de investigación Educación y practica pedagógica: Una mirada desde la Ruralidad (EPPIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2797-2446>

AMERICANÍA

REVISTA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA
NÚMERO 21 ENERO - JUNIO 2025 NUEVA ÉPOCA

Horizontal dialogue: a way of accompanying pedagogical practice in the field

ingridpcalderon@gmail.com
esnchez@uniguajira.edu.co
dianacarolina.pulido@uptc.edu.co

Ingrid Paola Calderón Ramos
Secretaria de educación de Bogotá, CEDID Ciudad Bolívar, Colombia
Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Universidad de La Guajira, Colombia
Diana Carolina Pulido Huertas
Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia -UPTC-, Colombia

Abstract

An experience of the Todos a Aprender Program (PTA) in La Guajira, Colombia, is presented, which aims to improve pedagogical practice in primary basic education through situated support. This methodological approach seeks to adapt teacher training to specific local contexts, promoting a horizontal dialogue with indigenous ethnoeducator teachers. The developed methodology includes educational ethnography, participatory observation, and focus groups to identify challenges and opportunities in ancestral education. The findings highlight the importance of validating and strengthening ethnoeducational processes, promoting bilingual education, and ensuring educational quality in dispersed rural and ethnic territories. This proposal aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs) and the Colombian National Development Plan, focusing on educational relevance and improving its quality in rural and multigrade classrooms, from the perspective of public educational policy for Colombia, a global powerhouse of life.

Key Words

ancestral, situated accompaniment, ethnoeducators, horizontal dialogue, educational quality

Introducción

El PTA es la línea base para la mejora de las prácticas docentes y en busca de aprendizajes más significativos en los estudiantes de la básica primaria (transición a quinto), ha liderado acciones que pretenden transformar la práctica pedagógica de los maestros, a partir de los cambios paradigmáticos y visiones de educación.

En Colombia, acompañar a los maestros en su espacio de trabajo o en su territorio ha permitido conocer su praxis y sus aportes, mediante el desarrollo de ejercicios a partir de la etnografía educativa, en los que los actores del programa (formadores, tutores y docentes focalizados) reflexionan en torno a los procesos de formación y acompañamiento. Con esto se han generado reflexiones para plantear retos a corto, mediano y largo plazo respecto de las formas de educación propia que prevalecen en los territorios ancestrales.

En este artículo se pretende comunicar algunos hallazgos obtenidos del diálogo horizontal y bidireccional dado en las comunidades de aprendizaje (CDA) y los grupos focales, mediante entrevistas abiertas a etnoeducadoras indígenas que propician escenarios de aprendizaje a sus estudiantes, partiendo de la necesidad de privilegiar los saberes de pueblos originarios, con el propósito de validar los procesos etnoeducativos, y acudiendo a la autonomía escolar conferida por la Ley 115 de 1994⁵, así como referir la necesidad de impulsar la educación bilingüe, propia y emancipadora, desde los principios, creencias y valores que se tejen al interior de los grupos étnicos.

De igual manera, se reflexiona en torno de las prácticas pedagógicas que se suscitan en el marco del acompañamiento situado a etnoeducadoras de pueblos indígenas que desempeñan su rol en establecimientos educativos o centros etnoeducativos en la Amazonía y en La Guajira, Colombia, quienes orientan los procesos de los infantes desde transición hasta quinto grado de educación básica primaria, a la luz de la etnografía educativa, la observación participante, el diálogo abierto, bidireccional y horizontal con grupos focales.

En ese sentido, el acompañamiento situado como enfoque específico de apoyo y guía en el ámbito educativo se adapta a la situación particular de los maestros o estudiantes en un contexto específico de aprendizaje, lo cual busca

⁵ Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994, "Por la cual se expide la Ley General de Educación". https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

brindar asistencia personalizada y pertinente, teniendo en cuenta las necesidades, habilidades, conocimientos y desafíos específicos de los involucrados. El término *situado* significa que el proceso se basa en las realidades y los contextos donde ocurren los procesos de formación. Es decir, se considera el entorno educativo en el que el docente comparte e *imparte* los procesos pedagógicos o donde los estudiantes llevan a cabo sus aprendizajes. Esto incluye factores como el tipo de escuela, nivel educativo, comunidad, recursos disponibles, características de los estudiantes, modelos pedagógicos, sistemas de evaluación, entre otros aspectos.

El proceso de formación a través del acompañamiento situado

La escuela como espacio donde se tejen diversas interacciones, a partir de lo cultural, pedagógico, académico y educativo —sin desconocer lo social, comunitario, político y desde la misma esencia del ser—, se convierte en una facilitadora formal de los aprendizajes.

Por su parte, el rol de las maestras es fundamental en su comunidad, ellas también son líderes y desde ese lugar apoyan diversos temas (ambientales, de salud, sociales, identitarios, cultura ciudadana y muchos otros). Por ello, la importancia de reconocer las acciones que adelantan y los avances que pueden tener con este proceso de acompañamiento, la formación y autoformación, para atender los desafíos que emergen en lo formativo de los niños y las niñas en sus territorios, cobra cada día más significado. Ellas trabajan de la mano con las familias, la comunidad y por supuesto con los estudiantes; de esa manera, escuela y comunidad dialogan, comparten saberes y conocimientos y se armoniza la relación pedagogía por proyectos⁶ y aula-comunidad. En este contexto, la enseñanza del lenguaje adquiere relevancia⁷. Es importante reconocer que en nuestras instituciones educativas se observa una cierta reticencia cuando se propone la sistematización de las experiencias de aula. Esto se debe a que la actividad de escribir es frecuentemente percibida como una tarea ardua y abrumadora, especialmente cuando implica revisiones y correcciones continuas. Como resultado, los procesos de escritura en la mayoría de los casos se limitan a aspectos técnicos y administrativos, que son inherentes al funcionamiento operativo de las escuelas. Por lo tanto, se requiere que los maestros asuman un

⁶ Jurado Fabio, La casa y los entornos del aprendizaje en la coyuntura de la pandemia, *Enunciación*, 25(2), XII-XVI, 2020

⁷ Sánchez, Ligia, "El texto escrito en la formación de maestros. Retos y perspectivas desde la pedagogía por proyectos", 2023

papel protagónico en este ámbito, ellos, deben ser los primeros en comprometerse con la práctica de la escritura.

Al profundizar en esta problemática, es vital analizar cómo esta percepción negativa hacia la escritura puede influir en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. La escritura no solo debe ser vista como obligación, sino como herramienta poderosa para la reflexión y el aprendizaje. La resistencia que enfrentan los educadores al sistematizar sus experiencias puede ser superada a través del fomento de ambientes donde la escritura sea valorada y estimulada, permitiendo que tanto maestros como estudiantes se sientan cómodos explorando sus ideas y pensamientos, para lo cual el acompañamiento situado promueve la transformación de la percepción de la escritura en las aulas, atraiga a los maestros y los anime a ver la escritura como una práctica enriquecedora y no como una carga.

La formación de las etnoeducadoras en territorios de pueblos originarios es bastante diversa, unas tienen estudios de básica secundaria y media, otras han logrado estudios técnicos, tecnológicos y profesionales, en su mayoría en asuntos relacionados con la educación y etnoeducación (con diferentes énfasis), y en menor medida en carreras profesionales como ingenierías, derecho, sistemas y artes, y algunas han alcanzado estudios de posgrado. La asignación de los grupos de estudiantes o cursos se da cuando llegan a los centros etnoeducativos (nombradas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] en propiedad o provisional) para que lideren procesos formativos en sus territorios, georreferenciados en lugares distantes y apartados de las zonas urbanas en las ciudades y cabeceras municipales.

El *acompañamiento situado* a maestras que laboran en estos territorios de pueblos originarios se enmarca en los procesos del PTA, que focalizó en Colombia a 4.500 establecimientos educativos, en los cuales pretende mejorar las prácticas de aula de los maestros en general, para impactar los aprendizajes de los estudiantes, según los referentes nacionales de calidad educativa.

El Plan sectorial del MEN "Educación de calidad, el camino para la prosperidad" 2010-2014⁸ plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior.

⁸ Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Plan sectorial 2010-2014 "Educación de calidad, el camino para la prosperidad" 2010-2014 (prorrogado los periodos presidenciales 2014-2018, 2018-2022)*, Bogotá, 2010, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

En aras de lograr esta meta surge el PTA, con el propósito de optimizar los aprendizajes de los estudiantes de transición y básica primaria en lenguaje, matemáticas y educación inicial de los establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente en las pruebas estandarizadas (en 2022 no se habían aplicado de manera masiva y no se tenían datos desde hace cinco años). Entre los indicadores se encuentran: cobertura, número de estudiantes beneficiados, formación de maestros, porcentaje de niños y niñas en zonas rurales, aulas multigrado y atención a población con discapacidades.

La metodología del PTA se enfoca en el *acompañamiento situado* presencial, que consiste en trabajar con los maestros *in situ* (en sus aulas de clase), con lo cual se contribuye al logro de los objetivos definidos en el Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”⁹ asociado al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS): “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”¹⁰.

Según Naciones Unidas, los ODS constituyen un llamado universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en el mundo. En 2015, los Estados Miembros de la ONU aprobaron 17 objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, estableciéndose un plan para alcanzar los ODS en 15 años¹¹.

Actualmente se avanza en muchos lugares, aunque las medidas encaminadas para lograr esos propósitos todavía no progresan a la velocidad ni en la escala necesarias ni esperadas; se planteaba que a 2020 se debía marcar el inicio de una década de acción ambiciosa, a fin de alcanzar los mencionados ODS¹².

Así las cosas, si bien en Colombia se procura hacer un trabajo articulado para cumplir dichos objetivos, a nivel mundial no se avanza al ritmo esperado en estas metas a 2030 para la educación, las cuales plantean que:

⁹ Departamento Nacional de Planeación (DNP), Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”, Presidencia de la República, Bogotá, 2019, <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/plan-nacional-de-desarrollo-2018-2022.aspx>

¹⁰ Naciones Unidas, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago, 2018, <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

“... todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos, que tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, mediante la cooperación internacional para su formación en los países en desarrollo, especialmente los menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”¹³.

Al identificar estos ODS, es necesario repensar y reflexionar el papel de los distintos actores que posibilitan las acciones educativas en los entornos urbanos, rurales y étnicos. Los maestros tienen responsabilidades respecto a los procesos formativos, que en muchas ocasiones asumen, sin encontrar el apoyo requerido de los directivos o de los mismos padres de familia.

El arte del acompañamiento situado

Los maestros de los establecimientos educativos focalizados para el PTA tienen asignado un par académico o tutor (quien a su vez cuenta con el acompañamiento pedagógico de un formador¹⁴), docente que orienta y guía los procesos educativos desde lo didáctico, lo pedagógico y disciplinar, como parte de la política educativa sobre calidad y cierre de brechas, las cuales se acentuaron por causa de la pandemia provocada por la covid-19.

Estos tutores tienen perfiles de formación diversos: licenciados en educación con énfasis en las áreas fundamentales, algunos cuentan con estudios de posgrado en especializaciones, maestrías y en menor porcentaje doctorados. También se encuentran tutores campesinos, afro e indígenas en menor cantidad.

¹³ Ibid.

¹⁴ Formador: funcionario del MEN de Colombia que apoya procesos educativos desde la ruta de formación y acompañamiento diseñada para la implementación del PTA, en el territorio nacional, tiene un perfil específico y también es un maestro de aula.

Para 2022, al menos 3.000 de los 90.000 maestros que son acompañados por los 4.250 tutores pertenecían a las minorías étnicas en el país.

Héctor Martínez y Sandra González¹⁵ afirman que el *acompañamiento pedagógico situado* es la acción entre pares que los docentes realizan en los establecimientos educativos, como un proceso investigativo que busca conocer la práctica docente en el aula de clase. Ana Osiris Gómez¹⁶ presenta una propuesta que nace con la técnica de observación participante, con base en el uso de un instrumento referido a cinco saberes de la observación, que realizaría un acompañante en la tutoría situada y donde ocurriría el intercambio pedagógico en el proceso de observación reflexiva desde las fases de planeación-ejecución-realimentación de la práctica docente: *saber observar, saber ser observado, saber hablar sobre lo observado, saber escuchar y saber observarse*.

La observación participativa y no participativa, así como el diálogo abierto, horizontal y sin guiones han permitido evidenciar las necesidades de formación y acompañamiento que tienen estos etnoeducadores y que definen la importancia de contar con un par académico en el aula que oriente los procesos educativos, pues es la posibilidad de ver, escuchar y conocer lo que pasa en ese microcosmos, sin intervenir en él, siendo los 'lentes' del maestro para ampliar y examinar lo que pasa desapercibido en el ejercicio cotidiano y rutinario de las clases.

Los docentes tutores tienen la responsabilidad de acompañar a sus pares en procesos cotidianos de planeación, ejecución y retroalimentación de las experiencias en el aula, desde una observación que no es de carácter evaluativo, punitivo o sancionatorio. Su único propósito es la autorreflexión y la doble capacidad de volverse hacia la propia realidad de la praxis en el ejercicio del docente que está siendo orientado.

En tal sentido, se comprende el *acompañamiento situado* como el proceso de apadrinamiento o tutorización por parte de un par académico docente para mejorar las prácticas de aula de los maestros, para presentar estrategias diversas que posibiliten mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Para este caso, se expone el *acompañamiento situado* que realizan los docentes tutores o pares académicos a maestras del Amazonas con el pueblo

¹⁵ Martínez, Héctor y González, Sandra, "Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva", *Ciencia y Sociedad* 35, no. 3, 2010, 521-541, <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>

¹⁶ Gómez, Ana Osiris, "Acompañamiento pedagógico situado: una actuación fenoménica en la práctica de aula", *Síntesis Educativa* 20, 2020, 207-215.

bora y en La Guajira con el wayuu. Estas maestras indígenas obtuvieron el aval de sus comunidades para ser nombradas por el Estado colombiano, a través de las secretarías de Educación, y realizar los procesos formativos de los niños de las comunidades a las que pertenecen. En ambos territorios, las maestras hablan la lengua materna (L1), el bora y el wayuunaiki, respectivamente, lo que les da cierta ventaja y privilegio para abordar la educación propia enmarcada en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de sus establecimientos educativos, que son centros etnoeducativos regidos por su autonomía escolar y comunitaria, en sus procesos educativos propios e interculturales.

Al ser maestras bilingües, tienen mayor posibilidad de propiciar intercambios de saberes con los estudiantes y la comunidad. Teniendo en cuenta la importancia de la comunicación en L1 en los niños y niñas en sus primeros años de vida, hasta los 7 u 8 años de edad se hace necesario que sea exclusivamente en L1, porque con esta conviven, piensan y se relacionan consigo mismo y con los demás.

Para Javier Valle¹⁷, la comunicación en L1 permite expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), para interactuar de manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales. La L1 se inicia con la oralidad y los procesos escriturales se presentan en los años más avanzados, entre los 6 y 7 años, siempre y cuando sus padres, cuidadores y maestros la hablen y la escriban.

Valle también se refiere a tres aspectos importantes a la hora de hablar de la L1:

- **“Conocimientos:** *para poder comunicarse en su L1 una persona debe tener conocimientos sobre el vocabulario, gramática funcional y funciones del lenguaje. Ello conlleva a ser conscientes de los tipos de interacción verbal, de textos literarios y no literarios, de las principales características de los estilos, registros de la lengua, diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto.*
- **Destrezas:** *distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda, formular y expresar argumentos propios (orales y escritos) de manera convincente y adecuada a cada situación.*

¹⁷ Valle, Javier M., 1.1.1. *Comunicación en la lengua materna*, Formación en Red del INTEF, 2021, https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/49899/mod_imsccp/content/5/111_comunicacion_en_la_lengua_materna.html

- **Actitudes:** para el desarrollo de la competencia en L1, es necesario la disposición al diálogo crítico y constructivo, apreciar las cualidades estéticas del lenguaje y mostrar voluntad para dominarlas, así como interés por la interacción con otras personas. Esto requiere ser conscientes de la repercusión de la lengua en otras personas y la necesidad de comprender y usarla de forma positiva y socialmente responsable"¹⁸.

Unido a lo anterior, las maestras que laboran en centros educativos de comunidades ancestrales ayudan en el proceso de revitalización de la L1, cuando la emplean continuamente en el aula de clase y fuera de ella, o en espacios de interacción que se dan en la escuela, en los hogares y la comunidad.

Una de las estrategias metodológicas más importantes para el *acompañamiento pedagógico situado* es la observación¹⁹, de los procesos que acontecen en el aula; allí entran en juego varios sucesos, entre ellos, la práctica pedagógica y en ella el desarrollo de la clase, los ambientes de aprendizajes, la interacción maestro-estudiante. Como mediación pedagógica se proponen los diarios de campo, las bitácoras y las rúbricas, para orientar esa observación por parte de quien acompaña el proceso, la cual se media con ayudas que facilitan al tutor enfocar su praxis en el acompañamiento que hace a partir de los objetivos trazados con antelación. La intención es usar recursos didácticos para reafirmar y estimular la práctica del tutor y del maestro, nunca para evaluar o sancionar. Estos recursos son confidenciales entre el tutor, el docente y el formador, y se utilizan para hacer seguimiento a los acuerdos establecidos. Posterior al *acompañamiento* en las fases iniciales de planeación y ejecución de las clases, se retoman en la fase de retroalimentación que desarrolla el tutor y el maestro acompañado.

En Colombia, el PTA se ha enfocado a impulsar estrategias de enseñanza innovadoras e integrar tecnologías educativas, con el objetivo de transformar la educación en procesos más efectivos y pertinentes. Este esfuerzo es especialmente importante en zonas de difícil acceso, como las rurales, donde la educación enfrenta mayores desafíos. Al hacerlo, el programa no solo busca reducir la brecha

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, *Estrategia de acompañamiento entre pares*, Ministerio de Educación Nacional de Perú, Lima, 2018, https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Acompanamiento_entre_pares.pdf

educativa existente, sino también mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes²⁰.

Además, el PTA tiene como meta fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes, proporcionándoles herramientas y recursos que les permitan enriquecer su práctica educativa. Un aspecto fundamental de este programa es el apoyo directo a maestros adaptado a sus contextos específicos. Esto les permite ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades locales, garantizando así que la enseñanza sea más relevante y efectiva para sus estudiantes. El acompañamiento es una iniciativa integral que busca transformar la educación en Colombia, haciendo hincapié en la innovación, la inclusión y el desarrollo profesional de los educadores.

Lea Vezub y Andrea Alliaud²¹ también sostienen que, cuando los docentes son acompañados en su aula por otro colega, pueden reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y las diferentes posibilidades de aprendizaje para sus estudiantes. Esta oportunidad les permite identificar las necesidades de formación y autoformación, y a partir de ahí planificar acciones para reconocer y abordar los problemas en su entorno educativo real. Esto les ayuda a tomar decisiones para mejorar y transformar su trabajo tanto dentro como fuera del aula. Dado que se trata de un entorno comunitario, se llevan a cabo prácticas y acompañamientos en el aula y en otros espacios de la comunidad.

Según lo establecido por el MEN y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)²², el acompañamiento pedagógico debe incluir la participación de diversos actores socioeducativos en diferentes ámbitos. Esto permite fortalecer la autonomía institucional y el liderazgo del director en la mejora de las prácticas pedagógicas. Los participantes incluyen a niños y niñas, promotores, docentes, directores y directoras, padres de familia, miembros de la comunidad, formadores, acompañantes pedagógicos y coordinadores. Además,

²⁰ Soto Arango, Diana y Molina Luis, "La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC", *Revista Saber-ciencia y libertad*, N° 13, Vol. 1, 275-289.

²¹ Vezub, Lea y Alliaud, Andrea, *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), Montevideo, 2012. <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles-ano-2012>

²² Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Modelo de acompañamiento situado MAS (+) étnico*, Bogotá, 2018.

hay otros actores que respaldan los procesos de formación, como instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil, que desempeñan roles diversos, tales como la formación de formadores, la coordinación de intervenciones en la región y el apoyo a los establecimientos educativos.

Igualmente, se han definido algunos criterios importantes para el acompañamiento situado a los maestros, a saber:

Diagnóstico y planificación: en esta etapa se evalúa el contexto educativo para identificar las necesidades y desafíos específicos de los docentes y estudiantes. Se examinan los recursos disponibles y las características del entorno. Con base en esta evaluación, se planifica el acompañamiento de manera personalizada y adaptada a las particularidades del contexto.

Observación y retroalimentación: los acompañantes pedagógicos, que pueden ser supervisores, mentores o especialistas, realizan visitas para observar las clases de los docentes o el progreso de los estudiantes. Durante ese proceso, toman notas y detectan tanto áreas de mejora como fortalezas. Posteriormente, brindan retroalimentación específica y constructiva a los maestros o estudiantes para apoyar su desarrollo.

Planificación de estrategias pedagógicas: en esta fase se trabaja junto con los maestros, se ajustan las necesidades identificadas, se incluyen metodologías de enseñanza innovadoras, recursos didácticos adaptados, actividades prácticas y otros enfoques que vayan en armonía con los objetivos educativos.

Formación y desarrollo profesional: el modelo de acompañamiento pedagógico situado también puede incluir sesiones de formación y desarrollo profesional dirigidas a los docentes, con el objetivo de fortalecer sus habilidades y conocimientos en áreas específicas.

Seguimiento y evaluación: se monitorea el avance de los docentes y estudiantes a lo largo del tiempo para evaluar el impacto de las estrategias efectuadas, y se hacen ajustes, si es necesario. Adicionalmente, se examina la efectividad del modelo de acompañamiento para optimizar su desarrollo en el futuro.

Participación comunitaria: este modelo puede fomentar la participación de la comunidad educativa, incluyendo a las familias, líderes locales y otros miembros relevantes, para crear ambientes de colaboración y apoyo en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el *acompañamiento pedagógico situado* busca mejorar la calidad de la educación al adaptarse a las necesidades y contextos específicos de los maestros y estudiantes. Al brindar apoyo personalizado y pertinente, este modelo puede contribuir significativamente al desarrollo profesional de los docentes y lograr mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes.

Las comunidades de aprendizaje

Tradicionalmente, la labor docente se realiza de manera aislada. El maestro implementa lo que considera adecuado para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, mientras enfrenta variedad de tareas: planificación, revisión de objetivos de aprendizaje, seguimiento del progreso estudiantil, diligenciamiento y entrega de formularios que documentan su trabajo en el aula, diseño de evaluaciones, reuniones de área o ciclo, atención a padres de familia, formulación de proyectos, actos cívicos, celebraciones, entre otras. Estas actividades desvían la atención de la esencia pedagógica y reducen el tiempo disponible para compartir conocimientos con otros colegas.

Por ello, el *acompañamiento situado* refuerza las iniciativas de los maestros, fomenta su creatividad, contrasta y pone en escena lo que elaboran, promueve la autoformación y la autorreflexión de la práctica pedagógica, e impulsa el trabajo con la CDA. Este último se entiende como un colectivo de maestros reunidos para pensar la realidad de su escuela y de los niños en la comunidad, quienes destinan tiempo para escucharse entre sí, tomar decisiones de tipo formativo y diseñar estrategias para proponer alternativas de solución a los problemas cotidianos del aula de clase y de la escuela en general.

Nicanor García²³ define la CDA como un grupo de personas que aprenden conjuntamente utilizando herramientas adecuadas en un entorno común. Esto implica que los espacios para crearla requieren la participación de pares dispuestos a reflexionar sobre el desarrollo de sus clases y las motivaciones personales y profesionales que surgen en la dinámica del trabajo con los estudiantes.

²³ García, Nicanor, "Sistemas de trabajo con las TICS en el sistema educativo y en la formación de profesionales: las comunidades de aprendizaje", *Revista de Educación a Distancia (RED)* 2, 6, 2002, 1-10, <https://revistas.um.es/red/article/view/25361>

De otro lado, Etienne Wenger señala que, “desde el inicio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que reúnen su aprendizaje colectivo a través de prácticas sociales y comunitarias”²⁴. En otras palabras, la autora define el conocimiento como un acto de participación entre pares o con otros, que pueden compartir intereses comunes, en este caso interesados en reflexionar sobre la praxis educativa.

Las comunidades de aprendizaje tienen como base los principios y las prácticas incluyentes, la identidad, el diálogo, la democracia, la búsqueda de la paz, las relaciones horizontales, y todo ello impacta el auto y la heteroformación, porque todos aprenden de todos, la misma comunidad determina las formas de socializar los aprendizajes.

Es importante resaltar que, para el acompañamiento situado de las maestras seleccionadas, también se requirió un espacio adicional donde otros maestros pudieran intercambiar opiniones, conocimientos, experiencias, puntos de vista y estrategias. Este intercambio les permitió abordar y resolver conflictos cotidianos en el aula relacionados con los aprendizajes esperados, considerando los procesos de planificación, el currículo de cada plantel educativo y la propuesta de educación propia, desarrollada a partir de los planes de área y aula, y articulada con los Planes de Vida, y en el caso específico de los wayuu, el proyecto etnoeducativo de la nación wayuu Anaa-akua'ípa y el PEC, que el MEN²⁵ describe como la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom. Esta concepción abre la posibilidad de recrear diversas manifestaciones culturales y opciones de vida, reafirmando una identidad que define un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria, basada en sus raíces y su historia de origen, en constante interacción con el mundo global. Los PEC se constituyen en la base para la reelaboración y puesta en marcha de los Planes de Vida, y deben estar acordes con las culturas.

El *acompañamiento situado* enfatiza en las interacciones que se dan en el seno del aula de clase donde ocurre el proceso formativo, y donde los actores intervienen en diferentes niveles, por ejemplo: los docentes, directivos docentes, padres de familia, cuidadores, sabedores, autoridades tradicionales, comunidad

²⁴ Wenger, Etienne, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 199, 38.

²⁵ Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Conceptos pedagógicos*, Bogotá, 2015.

en general, delegados de las Secretarías de Educación Municipal, Departamental, el MEN, entre otros.

Por lo tanto, se requiere que en el *acompañamiento situado* articule las necesidades de la comunidad y las del contexto. Esto implica que el tutor asignado se integre con la comunidad para comprender sus realidades y cosmovisiones, de manera que pueda llevar a cabo un proceso adecuado y pertinente, respetando la autonomía escolar, la vida comunitaria y la libertad de cátedra de los maestros.

¿Cómo fue la estrategia de acompañamiento situado?

Para este ejercicio se convocaron dos maestras ubicadas en territorios de pueblos originarios que quisieran recibir acompañamiento por parte del PTA; debían tener las características que se describen a continuación:

- Ser maestra titular de población indígena, en su comunidad o cerca de ella, en un aula multigrado de la básica primaria.
- Estar nombrada en un establecimiento educativo focalizado por el PTA.
- Ser maestra bilingüe (hablante de la L1 y del castellano).
- Conocer las tradiciones culturales de la comunidad donde funciona el establecimiento educativo.
- Tener conocimientos sobre políticas educativas, etnoeducación, educación comunitaria, pedagogías propias y didácticas en contextos.
- Conocer el proyecto educativo comunitario (PEC) o proyecto educativo institucional (PEI).

Tras seleccionar a las maestras y asignarles tutores, se hizo una reunión inicial en la cual se socializó la estructura del PTA, su filosofía, fundamentación, propósitos, metodología, actores, etc.

Así mismo, se les explicó la intención de haberlas seleccionado: hacer una investigación *in situ* mediante un acompañamiento desde una *ruta de formación estandarizada* en el país, se hizo énfasis en que para este escenario específico se tuvo una *ruta diferenciada* para su formación, autoformación y acompañamiento, que atendiera la necesidad del contexto y la comunidad de las maestras. Así mismo, se les explicó el objetivo de conocer de cerca y privilegiar los saberes ancestrales, con el propósito de validar los procesos etnoeducativos, como lo

refieren Lago de Fernández y Múnera Cadavías²⁶ la etnoeducación no solo debe ser vista como derecho de los étnicos, sino como una herramienta para revitalizar y proyectar sus saberes y tradiciones hacia un futuro en el que las nuevas generaciones mantengan su identidad cultural, mientras dialogan con otros mundos de conocimiento y desde la autonomía escolar conferida por el Estado colombiano, así como impulsar la educación bilingüe, propia y emancipadora, mediante los principios, creencias y valores que se tejen al interior de las comunidades indígenas.

Se destaca que el *acompañamiento situado* se presenta en ámbitos académicos y pedagógicos y denota procesos de tutorización, orientación entre pares, formación lugarizada, diálogo y reflexión sobre la práctica pedagógica en las comunidades de aprendizaje, con los docentes del establecimiento educativo, el aula de clase y en espacios no convencionales para la formación de estudiantes²⁷.

Se presenta el testimonio de un tutor, que refiere la importancia que tiene para las maestras, recibir acompañamiento, hace énfasis en los procesos de la planeación de las clases, lo cual se constituye en un desafío para dichas maestras, por la falta de formación en el tema, como se refiere a continuación:

“[...] El acompañamiento situado que ofrezco a las maestras es importante porque actualmente el énfasis se centra en la planeación y el desarrollo de las clases. Como tutor, mi objetivo es no solo apoyar en la elaboración de esa planeación, sino también facilitar la retroalimentación del proceso junto a las maestras, asegurando un enfoque integral en su práctica educativa”.
[...] (tutor 2).

Lo expresado por este tutor resalta los aspectos esenciales del acompañamiento pedagógico situado, centrándose en tres elementos clave:

²⁶ Lago de Fernández, C., & Múnera Cadavías, L. (2020). Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano. CLACSO. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171246/1/Etnoeducacion.pdf>

²⁷ Sánchez, Magda y Suárez, Marcos, “Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes”, *Educación y Ciencia* 23, 2019, 69-81. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10077; Ruiz, Didia, “Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del colegio ‘Liceo Franciscano’, ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el primer semestre del año 2015” Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 2015. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/1266/>

Planeación y desarrollo de la clase: el tutor menciona que su atención está centrada en apoyar al maestro en la planificación de las actividades de aula y en su desarrollo. Esto refleja una preocupación por fortalecer la dimensión técnico-pedagógica del maestro, asegurando que los procesos de enseñanza sean estructurados y efectivos.

Acompañamiento en el proceso: más allá de la planeación, el tutor enfatiza su rol de guía durante el desarrollo de los procesos pedagógicos. Este enfoque continuo permite ajustes en tiempo real, promoviendo prácticas pedagógicas más reflexivas y adaptadas al contexto.

Retroalimentación: según lo referido por el tutor, el proceso de planeación revela la importancia de revisar lo sucedido y hacer sugerencias, porque desde su rol como par académico no solo acompaña, también facilita espacios de reflexión y análisis posterior, allí el maestro puede identificar fortalezas, áreas de mejora y nuevas estrategias para aplicar en futuras sesiones. Este diálogo fortalece las competencias del docente y fomenta un aprendizaje profesional crítico y colaborativo.

Se puede concluir que, el comentario del Tutor 2 evidencia cómo el acompañamiento situado trasciende la simple supervisión, integrando una relación horizontal y de co-construcción de saberes que mejora la práctica docente y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

Así, la relación pedagogía-etnoeducación-tutor se gesta en el aula de clase, y los pretextos para la reflexión surgen de las actividades cotidianas, se identifican debilidades respecto a lo que se quiere enseñar y aprender.

Una maestra refiere el siguiente comentario, acerca del acompañamiento situado:

"[...] lograr que alguien esté directamente en el establecimiento educativo viviendo en la misma realidad de los maestros, es muy importante. El acompañamiento tiene ventajas, primero, tiene un docente formado con capacidad de ayudarlo a ese maestro que acompaña, segundo, no solamente el maestro va al aula, también lleva recursos adicionales que permiten que el acompañamiento que se brinda pueda reflejarse en los estudiantes [...]" (maestra indígena 1)

El comentario de la maestra 1 destaca aspectos fundamentales del acompañamiento situado en contextos educativos. Desde un enfoque analítico, se pueden señalar los siguientes puntos:

Presencia en el contexto: se destaca la importancia de la inmersión del maestro en el entorno académico, compartiendo las condiciones del establecimiento y la comunidad. Esto refuerza el carácter contextualizado de la experiencia y su capacidad de responder a las necesidades específicas del docente y de la comunidad.

Formación continua del tutor: el tutor es un docente en formación permanente, lo que le permite ofrecer apoyo actualizado y pertinente. Es decir, el acompañamiento no solo beneficia al maestro acompañado, sino también posiciona al tutor como modelo profesional comprometido con el aprendizaje continuo.

Recursos adicionales: el acompañamiento incluye la provisión de recursos que potencian las estrategias pedagógicas. Esto indica una dimensión práctica y material que puede influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Impacto en los estudiantes: finalmente, el comentario enfatiza que los efectos positivos del acompañamiento en el maestro de aula deben reflejarse en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, lo que resalta la finalidad última de este enfoque, lo cual redundará en mejorar los resultados educativos de manera contextualizada.

Este análisis pone en evidencia cómo el acompañamiento situado no solo fortalece las capacidades del docente, también busca impactar el sistema educativo en su conjunto, desde la práctica pedagógica hasta el aprendizaje del estudiante.

¿Cómo se realizó la estrategia?: el docente tutor programaba con la maestra o etnoeducadora las actividades semanales, las visitas al aula de clase (enmarcadas en las tres fases que aborda el PTA: planeación, acompañamiento en la ejecución de la clase y retroalimentación) y las reuniones quincenales con la comunidad de aprendizaje, cuya finalidad es dialogar sobre las necesidades demostradas y organizar el cronograma de trabajo, según las evidencias recogidas en el acompañamiento y en los intercambios cotidianos entre tutor, maestra y sus compañeros.

“[...] en cuanto a las comunidades de aprendizaje –CDA-, puedo decir que, sí, tenemos una CDA. Por ejemplo, las de preescolar tienen una. En la de

primaria, estamos todos, de pronto no hay una CDA en otras sedes, porque son muy pequeñas. O sea, todos nos disponemos a trabajar, desarrollamos estrategias de integración y unificación de criterios entre los docentes, porque tenemos dos grupos de grado segundo, dos de tercero, y hacemos actividades lúdicas-didácticas aquí en la sede principal. Yo me reúno con mi par que es otro profe, de quinto, hacemos la CDA según las necesidades identificadas en el contexto, como somos sedes rurales, se necesitan espacios para escuchar y compartir con los otros [...]" (maestra indígena 2)

El aporte de la maestra indígena 2 resalta aspectos clave sobre las CDA en contextos rurales y multiculturales. A partir de su testimonio, se pueden identificar puntos relevantes:

Estrategias de integración y unificación de criterios: las CDA funcionan como espacios de colaboración entre docentes para alinear estrategias pedagógicas y generar coherencia en las prácticas educativas. Este enfoque es importante en contextos con grados paralelos (por ejemplo, dos segundos y dos terceros), donde es fundamental mantener criterios homogéneos para garantizar equidad y continuidad en la enseñanza.

Colaboración y apoyo mutuo: la maestra resalta la colaboración con su "profe par", lo que evidencia el valor de las relaciones horizontales entre ellos. Esta interacción no solo fomenta el trabajo en equipo, sino también permite compartir experiencias y reflexiones que enriquecen las prácticas individuales y colectivas.

Contextualización de las necesidades: al mencionar que las CDA se organizan según las necesidades del contexto, se refuerza la importancia de un enfoque situado, sensible a las características específicas de las escuelas rurales. Este aspecto garantiza que las estrategias implementadas respondan a las realidades culturales, sociales y materiales del entorno.

Limitaciones de escala en sedes pequeñas: la observación de que no todas las sedes tienen CDA debido a su tamaño destaca un desafío en la implementación de estas comunidades en entornos rurales dispersos, lo cual sugiere explorar alternativas que permitan integrar a los docentes de sedes pequeñas en dinámicas colaborativas, aunque sea de manera virtual o intermitente.

Espacios para escuchar y compartir: la maestra pone énfasis en la creación de espacios para el diálogo y el intercambio de experiencias. En las comunidades

indígenas esto es clave, porque la oralidad y la construcción colectiva de saberes y valores culturales es determinante.

Lo anterior, refleja cómo las CDA son una estrategia valiosa para promover el trabajo colaborativo, la contextualización pedagógica y el fortalecimiento de las relaciones docentes en entornos rurales e indígenas. Sin embargo, también evidencia desafíos logísticos y estructurales que deben abordarse para ampliar su alcance y efectividad.

Además, se establecieron procesos que incluían seguimiento cercano por parte del par, lo que facilitaba adoptar una perspectiva de doble reflexividad. Esto permitía el intercambio de experiencias, conocimientos y diálogos con otros miembros de la comunidad: maestros, directivos docentes, tutores, pares académicos, padres de familia, cuidadores, comunidad en general, delegados de las Secretaría de Educación Municipal y Departamental, del MEN, etc., en concordancia con los planteamientos de Solange Gorichon y otros, y de Álvaro Agreda y Manuel Pérez²⁸.

La educación en contextos de pueblos originarios enfrenta el desafío de integrar saberes ancestrales y políticas educativas nacionales, respetando las particularidades lingüísticas y culturales. Este artículo analiza la estrategia de acompañamiento situada realizada en 2021 con dos maestras indígenas en Colombia, en el marco del PTA. Se adoptó un enfoque etnográfico para explorar las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula y las dinámicas comunitarias, con el propósito de fortalecer procesos etnoeducativos y bilingües, como lo refiere Palacios Mena²⁹ la etnoeducación en Colombia se ha consolidado como estrategia pedagógica que permite articular los saberes ancestrales de las comunidades indígenas con las políticas educativas nacionales, promoviendo una educación bilingüe e intercultural que respeta y fortalece las particularidades lingüísticas y culturales de estos pueblos.

En la investigación se empleó una metodología etnográfica, centrada en la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de registros documentales, como bitácoras y planeaciones, donde se trabaja:

²⁸ Gorichon, Solange, Salas, Macarena, Araos, María José, Yáñez, Mariluz, Rojas-Murphy, Andrés y Jara-Chandía, Geraldine, "Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso", *Calidad en la Educación* 52, 2020, 12-4, <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>; Agreda, Álvaro y Pérez, Manuel, "Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente", *Espacios en Blanco* 2, nº 30, 2020, 219-232. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/384563756002.pdf>

²⁹ Palacios Mena, N., Flores Hinojos, I. A., & Millán Perilla, A. S., *La etnoeducación en Colombia: una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros*, Editorial ITM, 2023.

- Observación participante/no participante: las actividades se documentaron durante las fases de planeación, ejecución de clases y retroalimentación. También se observaron reuniones en comunidades de aprendizaje y espacios comunitarios.

- Entrevistas: se realizaron las entrevistas con las maestras participantes, estudiantes, tutores y miembros de la comunidad para conocer sus percepciones y experiencias.

- Análisis de registros: las bitácoras del tutor y las reflexiones de las maestras se usaron para identificar patrones, desafíos y aprendizajes.

El trabajo de campo se desarrolló semanalmente en las aulas y comunidades, priorizando el respeto a las dinámicas locales. La recolección de datos incluyó narrativas y citas textuales para garantizar la polifonía y la comprensión profunda de las realidades situadas.

En cuanto a los resultados y análisis, se trabajó desde las siguientes dimensiones:

Interacciones en el Aula y la Comunidad: el acompañamiento situado se centró en la cotidianidad del aula, privilegiando la interacción entre las maestras, los tutores y los estudiantes. Las bitácoras del tutor muestran ejemplos concretos de estas interacciones:

"[...] Durante la clase, la maestra utilizaba relatos tradicionales en L1 - wayuunaiki- para explicar los ciclos naturales. Sin embargo, algunos estudiantes no lograron relacionar el relato con los conceptos científicos. En la retroalimentación, trabajamos para diseñar una actividad donde los estudiantes construyeran mapas conceptuales bilingües [...]" (Tutor 2).

Este proceso permitió fortalecer el enfoque bilingüe desde las tradiciones culturales, también evidenció dificultades en la integración de saberes tradicionales y universales, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas más específicas.

Diálogo horizontal y reconocimiento: las reuniones con las CDA permitieron diálogos abiertos; las maestras reflexionaron sobre sus prácticas. Una maestra expresó durante una sesión:

“[...] Siento que mi forma de enseñar es valorada. Antes pensaba que este acompañamiento era una revisión, ahora entiendo que construimos juntos, desde lo que ya sabemos [...]” (Maestra indígena 1).

Sin embargo, también surgieron tensiones iniciales, como lo expresó otra maestra en una entrevista:

“[...] Al principio, no entendía por qué me acompañaban tanto; me hacía sentir que dudaban de mí; con el tiempo, vi que me ayudaban a ver cosas que yo misma no notaba [...]” (Maestra indígena 2).

Estas interacciones reflejan no solo los logros, sino también los desafíos de establecer confianza y construir una relación horizontal entre los actores

Desafíos Contextuales: este trabajo en comunidades indígenas no estuvo exento de dificultades. La falta de conectividad e infraestructura tecnológica limitó el acceso a recursos digitales. Además, algunos padres de familia mostraron resistencia inicial para participar en las reuniones comunitarias, como se evidencia en las bitácoras:

“[...] En la primera reunión, solo asistieron dos padres de familia. Manifestaron que no entendían por qué debían involucrarse en temas educativos, luego de una actividad de reflexión conjunta, empezaron a participar activamente [...]” (Maestra indígena 1).

Estos desafíos destacan la necesidad de adaptar las estrategias de acompañamiento a las condiciones específicas de cada territorio.

Discusión:

El análisis crítico de esta experiencia revela logros significativos, así como áreas de mejora. Las maestras reconocieron el valor de sus conocimientos y la oportunidad de desarrollar estrategias pedagógicas situadas. Además, lograron integrar saberes tradicionales y científicos, lo que representó un desafío para incorporar enfoques pedagógicos más interdisciplinarios

Desde una perspectiva etnográfica, este acompañamiento permitió documentar cómo las prácticas educativas pueden transformarse a través del diálogo entre actores, respetando la autonomía y diversidad cultural. Sin embargo,

el proceso también evidenció tensiones, como la resistencia inicial de algunos actores y la dificultad para conectar conocimientos ancestrales con currículos formales.

El acompañamiento situado, desde un enfoque etnográfico, se consolida como una estrategia efectiva para fortalecer la educación bilingüe y etnoeducativa en contextos indígenas. Las interacciones en el aula y la comunidad, documentadas a través de observación, entrevistas y análisis de registros, muestran el potencial transformador del diálogo horizontal y la reflexión compartida.

No obstante, para maximizar el impacto de estas iniciativas, se considera necesario:

- Diseñar estrategias pedagógicas específicas para integrar saberes tradicionales y universales.
- Fortalecer la formación de tutores desde enfoques interculturales y bilingües.
- Reconocer y trabajar con las tensiones y resistencias propias de los procesos de cambio educativo.

Esta experiencia aporta lecciones valiosas para futuras investigaciones y prácticas educativas en contextos similares, destacando la importancia de visibilizar las voces de todos los actores y abordar tanto los logros como las dificultades.

Esta investigación incorpora la polifonía esperada, evidencia los resultados y un análisis crítico que equilibra las luces y sombras de la experiencia. Además, se refuerza el enfoque etnográfico mediante la descripción detallada de la metodología y la inclusión de fragmentos significativos de las voces de los participantes

En esta tarea se valora la importancia de las interacciones tanto dentro como fuera del aula. El maestro se siente atendido y considerado en estas interacciones, lo que facilita múltiples formas de diálogo, de compartir y de aprender con otros, basándose en sus realidades y necesidades. Además, a través de estas interconexiones, se reconstruyen en el territorio imaginarios que reflejan las prácticas que las maestras llevan a cabo, gracias a la comunicación con la CDA y otros actores implicados. Las reuniones periódicas se realizaban con base en objetivos y metas puntuales, y para identificar avances o retrocesos, las maestras y sus tutores se veían todas las semanas en el aula, cada quince días en la CDA y con el formador una vez al mes. Ese acompañamiento permitió evidenciar qué

funcionaba bien y qué debían reevaluar para cumplir con los propósitos trazados, para generar un impacto real en la práctica de la maestra y, a su vez, en los aprendizajes que los niños obtenían en el proceso.

El desarrollo profesional de las maestras y el acompañamiento lugarizado

El desarrollo profesional de las maestras y el acompañamiento en contexto son dos elementos interrelacionados y complementarios que influyen considerablemente en su formación, y por tanto en la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes. Ambos enfoques tienen como objetivo mejorar las habilidades, conocimientos y prácticas pedagógicas de los educadores, aunque se lleven a cabo de maneras y momentos distintos a lo largo de su carrera profesional.

Desde el diálogo cercano entre maestras, tutores y formadores, se evidenciaron necesidades puntuales sobre su formación, las cuales salen a la luz con el fin de ser abordadas en los espacios donde se intercambian saberes y se refieren a la escasa formación que tienen cuando ya se empieza con el ejercicio directo en el aula de clase.

Frida Díaz³⁰ asegura que la formación docente es una necesidad y destaca que los profesores deben salir de los espacios habituales (cursos, talleres) e integrarse en otros entornos que ofrezcan elementos para replantear su práctica, influir, trabajar, transformar y experimentar. La verdadera formación docente ocurre junto con la práctica y el ejercicio, no solo dentro del aula. Es necesario crear espacios e interacciones que permitan al maestro formarse y autoformarse a partir de la realidad de los lugares y las necesidades de sus estudiantes, y no solo desde los ámbitos pedagógicos, didácticos y disciplinares.

En este intercambio de conocimientos y ruta diferenciada, las maestras crearon, junto con sus tutores y formadores, oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, basándose en las realidades de los lugares, contextos o entornos donde desarrollan su práctica. El diagnóstico inicial permitió comprender la situación actual, identificar los recursos disponibles y determinar el punto de partida. A través del diálogo, se abordaron las necesidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerando tanto la perspectiva comunitaria como

³⁰ Díaz, Frida, "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato", *Perfiles Educativos* 24, no. 97-98, 2002, 6-25, https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a2.pdf

el saber popular. Por ejemplo, la maestra del Amazonas solicitó acompañamiento para realizar procesos escriturales, con el cual pretendía revitalizar en uso del bora como L1 en su comunidad; el trabajo se hizo en compañía de maestros hablantes de esa lengua y, con apoyo de las familias, se sistematizaron cuentos tradicionales narrados por la comunidad y se elaboraron otros cuentos artesanales para que los niños y las niñas tuvieran acceso a la cultura en la lengua de su corazón.

Lo anterior, evidencia que, cuando los maestros se preocupan por identificar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, surgen esas estrategias que traspasan los escenarios escolares para adentrarse en la vida cotidiana, el seno materno, cerca de la chagra, el jagüey, el corral y los espacios no convencionales que forman al niño y a la niña. En las comunidades, la escuela trasciende las cuatro paredes y sale a la formación a todos los espacios donde existen las interacciones educativas y sociales. La escuela se convierte así en una comunidad extendida y el aula-comunidad cobra sentido³¹.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Vaillant y Rodríguez³² lo denominan "educación para la vida", en tanto se considera un derecho humano universal tener acceso a la instrucción a lo largo de toda la vida, acompañada de calidad y sin estar limitada por lugares, tiempos o espacios específicos. Esto se debe a que es inherente al ser humano estar en constante construcción de aprendizajes y oportunidades de estudio, sin necesidad de un lugar fijo para aprender. En el caso del trabajo con comunidades indígenas, se pone un énfasis especial en una educación propia, intercultural, bilingüe y comunitaria³³.

³¹ Sánchez, Emilce, "Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad", *Utopía y Praxis Latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social* 95, 2021, 129-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040437>

³² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), *La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad*, París, 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002238/223826s.pdf>; Vaillant, Denise y Rodríguez, Eduardo, "Perspectivas de Unesco y la OEI sobre la calidad de la educación" en Monarca, Héctor coord., *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*, Dykinson, Madrid, 2018, https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684152/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³³ Bolaños, Graciela, "La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos", *Educación y Ciudad* 22, 2012, 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>; Granda, Juan, "La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi", Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2017; González, Luz Kathy, "Acompañamiento pedagógico situado a maestras y maestros del nivel de transición en instituciones educativas oficiales del país" en Bernal, Alba coord., *Itinerarios de la Investigación Educativa y Pedagógica*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2021. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16315/memorias-ciup%20%2816-09-21%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bello y otros, la Unesco, Vezub, Galán y Calderón³⁴ plantean el *acompañamiento situado* como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la formación docente, que evidencia la oportunidad sobre los beneficios que se obtienen.

Esta experiencia cercana expuesta permitió identificar algunos hallazgos que se comparten a continuación.

Conclusiones

La estrategia de *acompañamiento situado* en territorio va más allá de la simple observación de las clases, de las maestras, trasciende el aula y facilita y la retroalimentación. Implica inmersión, conocimiento profundo de las culturas, compartir, reflexionar y proponer cambios significativos en cada uno de los territorios.

El rol de las comunidades de aprendizaje determina muchas interacciones, en estos espacios, los maestros, comparten sus experiencias, inquietudes, preocupaciones y angustias. Este entorno de diálogo abierto y cercano permite la comunicación sin restricciones, críticas o juicios. La autorreflexión, se posiciona como una autocrítica y evaluación permanente, con la finalidad de generar un ambiente de confianza logrando que los maestros transformen sus prácticas pedagógicas.

Los maestros cuentan con colegas para intercambiar ideas y diseñar estrategias que, a corto y mediano plazo, comienzan a mostrar resultados positivos en la planificación de sus procesos y seguimiento de los aprendizajes.

Se reconoce que cada lugar y comunidad tiene sus propias realidades, sus características, sus dinámicas. La escuela convencional, en cambio, actúa como un referente que homogeniza y promueve la estandarización.

³⁴ Bello, Alejandra, Herrera, Martha y Alarcón, Andrés, "Acompañamiento situado como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de formación docente, *Acta Hispánica* II, 2020, 829-834, <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.829-834>; Unesco, *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*, Lima, 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>; Vezub, Lea, "Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes", *Revista del IICE* 30, 2011, 103-124, <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>; Galán, Bismar, "Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente", *RECIE, Revista Caribeña de Investigación Educativa* 1, no. 1, 2017, 34-52, <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>; Calderón, Rosa, "El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores", *Revista Científica de FAREM-Esteli* 2, no. 5, 2013, 1-3, <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/5865/2/62-229-1-PB.pdf>

El acompañamiento entre pares facilita la creación de relaciones de cofradía, basadas en un perfil similar en términos de identidad cultural, grado escolar, rol y edad. Este enfoque consiste en aportar conocimientos propios para complementar a los maestros con perfiles similares. La relación permite compartir habilidades y conocimientos de manera horizontal, sin jerarquías que puedan sugerir dominio conceptual, didáctico, pedagógico o disciplinar, entre otros.

Al llevar a cabo la ruta de acompañamiento y formación diferenciada, se identificaron las necesidades específicas de las maestras y sus estudiantes. El diálogo entre pares permitió generar oportunidades para el intercambio de conocimientos entre maestros, directivos y tutores, abriendo la posibilidad de compartir sus expectativas, sueños y aspiraciones en la práctica educativa.

En las comunidades de aprendizaje no existen jerarquías; todos los participantes son maestros con el deseo de contribuir y lograr avances significativos en sus estudiantes. Por ello, todas las propuestas eran bien recibidas y, de manera colectiva, se decidía lo más adecuado, con base en el diagnóstico y las realidades del centro etnoeducativo.

Se avivó una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica en el aula, promoviéndose la colaboración entre colegas y la responsabilidad compartida, lo cual tuvo un impacto positivo en la mejora de los aprendizajes.

Así mismo, el proceso tuvo como objetivo la co-construcción de estrategias que facilitarían los aprendizajes en comunidad.

La formación se realizó de manera colaborativa, junto a otros colegas y con la comunidad educativa.

Este acompañamiento se fundamentó en el enfoque crítico-reflexivo, el cual propuso la construcción de nuevos conocimientos a partir del análisis crítico de la propia práctica y del diálogo reflexivo con otros³⁵. Esto dio como resultado reflexionar sobre la práctica pedagógica como proceso personal, en tanto soy yo mismo quien debe autorreflexionar sobre lo que ocurre en el aula con los estudiantes y tomar las decisiones necesarias para mejorar sus formas de aprendizaje.

Igualmente, el diálogo reflexivo se desarrolló dentro de la CDA, como espacio ideal para expresar y compartir con otros maestros alegrías, tristezas, frustraciones y el deseo de transformar el entorno local para después transformar el

³⁵ Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, *Estrategia de acompañamiento entre pares*.

entorno global desde el aula. Aunque pueda parecer utópico, ese cambio está vinculado a la evolución personal que facilita el cambio en los demás.

Paulo Freire³⁶ afirma que “*el conocimiento no se transmite, se construye o produce*”. En este proceso, educadores y estudiantes se consideran y asumen sujetos activos. En el contexto de esta investigación, los tutores, docentes y formadores son los actores principales en el ejercicio pedagógico, con el objetivo de facilitar los aprendizajes a los estudiantes, donde para el maestro el estudiante se convierte en su prioridad en cuanto a brindarles una construcción de conocimiento significativo.

Por último, se puede plantear la siguiente hipótesis: si los procesos formativos se fundamentan en la premisa de que el conocimiento se construye, entonces tanto maestros como estudiantes experimentarán una enseñanza y un aprendizaje más espontáneos

Fecha de recepción: 09/10/2024

Aceptado para publicación: 30/12/2024

³⁶ Freire, Paulo, *El grito manso*, Siglo XXI, Bogotá, 2004, p. 74.

Referencias Bibliográficas

- Araya Agreda, Álvaro y Pérez, Manuel, “Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente”, *Espacios en Blanco* 2, no. 30, 2020, 219-232, <https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/384563756002.pdf>
- Bello, Alejandra, Herrera, Martha y Alarcón, Andrés, “Acompañamiento situado como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de formación docente”, *Acta Hispanica* II, 2020, 829-834, <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.829-834>
- Bolaños, Graciela, “La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos”, *Educación y Ciudad* 22, 2012, 45-56, <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Calderón, Rosa, “El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores”, *Revista Científica de FAREM-Esteli* 2, no. 5, 2013, 1-3, <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/5865/2/62-229-1-PB.pdf>
- Congreso de Colombia, Ley 115 de 1194, “Por la cual se expide la Ley General de Educación”, https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP), Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”, Presidencia de la República, Bogotá, 2019, <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/plan-nacional-de-desarrollo-2018-2022.aspx>
- Díaz, Frida, “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, *Perfiles Educativos* 24, no. 97-98, 2002, 6-25, https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a2.pdf
- Freire, Paulo, *El grito manso*, Siglo XXI, Bogotá, 2004.
- Galán, Bismar, “Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente”, *RECIE, Revista Caribeña de Investigación Educativa* 1, no. 1, 2017, 34-52, <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- García, Nicanor, “Sistemas de trabajo con las TICS en el sistema educativo y en la formación de profesionales: las comunidades de aprendizaje”, *Revista de Educación a Distancia (RED)* 2, no. 6, 2002, 1-10, <https://revistas.um.es/red/article/view/25361>
- Gómez, Ana Osiris, “Acompañamiento pedagógico situado: una actuación fenoménica en la práctica de aula”, *Sinopsis Educativa* 20, 2020, 207-215.
- González, Luz Kathy, “Acompañamiento pedagógico situado a maestras y maestros del nivel de transición en instituciones educativas oficiales del país” en Bernal, Alba coord., *Itinerarios de la Investigación Educativa y Pedagógica*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2021.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16315/memorias-ciup%20%2816-09-21%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gorichon, Solange, Salas, Macarena, Araos, María José, Yáñez, Mariluz, Rojas-Murphy, Andrés y Jara-Chandía, Geraldine, “Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso”, *Calidad en la Educación* 52, 2020, 12-48, <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>

Granda, Juan, “La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi”, Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2017.

Jurado, Fabio, La casa y los entornos del aprendizaje en la coyuntura de la pandemia. *Enunciación*, 25(2), XII-XVI. 2020.

Lago de Fernández, C., & Múnera Cavadías, L. (2020). Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano, CLACSO Recuperado de <https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171246/1/Etnoeducacion.pdf>

Martínez, Héctor y González, Sandra, “Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva”, *Ciencia y Sociedad* 35, no. 3, 2010, 521-541, <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Plan sectorial 2010-2014 “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” 2010-2014 (prorrogado los periodos presidenciales 2014-2018, 2018-2022)*, Bogotá, 2010, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Conceptos pedagógicos*, Bogotá, 2015.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Modelo de acompañamiento situado MAS (+) étnico*, Bogotá, 2018.

Naciones Unidas, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago, 2018, <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), *La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad*, París, 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002238/223826s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio:*

reflexiones para el contexto peruano, Lima, 2019.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>

Palacios Mena, N., Flores Hinojos, I. A., & Millán Perilla, A. S. *La etnoeducación en Colombia: una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros*, 2023.

Ruiz, Didia, “Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del colegio ‘Liceo Franciscano’, ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el primer semestre del año 2015” Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 2015, <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/1266/>

Soto, Diana Elvira y Molina Luis, (2018). “La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC”. En *Revista Saber-ciencia y libertad* N° 13, Vol. 1, 275-289.

Soto, Diana Elvira, Avoro, María Teresa, Ruiz, Adiel y Medina, Antonio, “Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en perspectiva al 2020”, *RHELA Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, no.27, 2016, 67-94. <https://doi.org/10.19053/01227238.5509>

Sánchez, Magda y Suárez, Marcos, “Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes”, *Educación y Ciencia* 23, 2019, 69-81, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10077.

Sánchez, Emilce, “Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad”, *Utopía y Praxis Latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social* 95, 2021, 129-139, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040437>

Sánchez, Ligia María. “El texto escrito en la formación de maestros. Retos y perspectivas desde la pedagogía por proyectos”. Tesis de maestría en Enseñanza del Lenguaje y la Lengua Castellana. Universidad del Magdalena, 2023.

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, *Estrategia de acompañamiento entre pares*, Ministerio de Educación Nacional de Perú, Lima, 2018, https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Acompanamiento_entre_pares.pdf

Vaillant, Denise y Rodríguez, Eduardo, “Perspectivas de Unesco y la OEI sobre la calidad de la educación” en Monarca, Héctor coord., *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*, Dykinson, Madrid, 2018, https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684152/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valle, Javier M., *1.1.1. Comunicación en la lengua materna*, Formación en Red del INTEF, 2021,

https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/49899/mod_imscp/content/5/111_comunicacin_en_la_lengua_materna.html

Vezub, Lea, “Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes”, *Revista del IICE* 30, 2011, 103-124, <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>

Vezub, Lea y Alliaud, Andrea, *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), Montevideo, 2012, <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles-ano-2012>

Wenger, Ettiene, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.