

PEM

REVISTA DE DIDÁCTICA
EVALUACIÓN E INNOVACIÓN



Universidad
Andrés Bello®

ISSN: 2735-7414



NÚMERO
SIETE
A G O S T O
2 0 2 5

PUBLICACIÓN BIANUAL DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA MEDIA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO ISSN: 2735-7414
RECIBIDO: ABRIL 2025 / EVALUADO: JUNIO 2025 / ACEPTADO: JULIO 2025

PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA
MAGÍSTER GESTIÓN PEDAGÓGICA-CURRICULAR
Y PROYECTOS EDUCATIVOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
[HTTPS://REVISTAPEM.UNAB.CL/INDEX.PHP/PEM](https://revistapem.unab.cl/index.php/pem)

ENTREVISTA A JORGE IGNACIO LEIVA TORRES,
DIRECTOR POR ALTA DIRECCIÓN PÚBLICA DEL
LICEO INDIRA GANDHI, LA FLORIDA

PRÁCTICAS DOCENTES Y RECONSTRUCCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES Y URBANAS PERTENECIENTES A CUATRO REGIONES EN COLOMBIA

TEACHING PRACTICES AND RECONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL INTERVENTION BASED ON CLASSROOM SUPPORT MODELS IN RURAL AND URBAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN FOUR REGIONS OF COLOMBIA.

Mg. Sandra Emilce Vivas Ramírez1
<https://orcid.org/0009-0007-0208-3232>
sanemivir@gmail.com

Mg. Leidy Diana Ruales Osorio2
<https://orcid.org/0009-0008-0944-0586>
leidyruales94@gmail.com

Mg. Carlos Alfredo Castillo Caballero3
<https://orcid.org/0009-0002-9720-882X>
carlos.castillo.caballero@gmail.com

Mg. Hamlet Nicolás Figueroa García4
<https://orcid.org/0009-0008-5002-9860>
hamlet0397@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos principales de la investigación centralizada en la caracterización de las prácticas pedagógicas en contextos rurales y urbanos, así como en el análisis del acompañamiento pedagógico como estrategia para el fortalecimiento profesional docente. A partir de un enfoque cualitativo interpretativo, se desarrolló un estudio de caso múltiple en diversas regiones de Colombia, utilizando entrevistas, grupos focales y observación participante como técnicas principales. Los resultados evidencian que las prácticas docentes están profundamente determinadas por las condiciones territoriales y socioculturales, y que el acompañamiento resulta efectivo cuando se implementa desde una lógica horizontal, situada y colaborativa. Se destaca el papel del acompañamiento en la resignificación de la identidad docente, el fortalecimiento de la autonomía profesional y la generación de comunidades de aprendizaje. La investigación tiene como conclusión que el acompañamiento pedagógico debe asumirse como una política pública estructural, articulada al desarrollo profesional docente y orientada a la justicia educativa.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, prácticas docentes, ruralidad, formación situada, autonomía profesional, justicia educativa.

ABSTRACT

This article presents the main findings of a research focused on the characterization of pedagogical practices in rural and urban contexts, as well as the analysis of pedagogical mentoring as a strategy for teacher professional development. Based on an interpretive qualitative approach, a multiple-case study was conducted in various regions of Colombia, using interviews, focus groups, and participant observation as the main techniques. The results show that teaching practices are deeply determined by territorial and sociocultural conditions, and that mentoring is effective when implemented from a horizontal, situated, and collaborative perspective. The role of mentoring in redefining teacher identity, strengthening professional autonomy, and generating learning communities is highlighted. The research concludes that pedagogical mentoring should be assumed as a structural public policy, articulated with teacher professional development and oriented toward educational justice.

Keywords: Pedagogical mentoring, teaching practices, rurality, situated training, professional autonomy, educational justice.

1 Corporación Universitaria Minuto de Dios; Maestría en Educación, Facultad de Educación. Colombia.

2 Corporación Universitaria Minuto de Dios; Maestría en Educación, Facultad de Educación. Colombia.

3 Corporación Universitaria Minuto de Dios; Maestría en Educación, Facultad de Educación. Colombia.

4 Corporación Universitaria Minuto de Dios; Maestría en Educación, Facultad de Educación. Colombia.

I. INTRODUCCIÓN

La investigación se enfoca en comprender y transformar las prácticas docentes a través del fortalecimiento de modelos de acompañamiento pedagógico en el aula; se reconoce que la calidad educativa en Colombia, especialmente en zonas rurales, se encuentra afectada por factores como la dispersión geográfica, la carencia de recursos, y la diversidad cultural y socioeconómica (Díaz, Liz, & Parra, 2015). El proyecto Nodo del cual se desprende este artículo, plantea una reconstrucción de la intervención pedagógica que integre el acompañamiento reflexivo, la formación continua y la atención al contexto escolar. A través de un enfoque humanista, se promueve la reflexión crítica como fundamento para el desarrollo profesional docente (Pérez, González, & Montes, 2020), por lo tanto, se parte de la premisa de que las prácticas docentes deben evolucionar con las exigencias del entorno educativo actual, por lo que se busca identificar elementos clave que permitan reconfigurar la acción pedagógica en instituciones urbanas y rurales. La investigación tiene como objetivo identificar las características, fortalezas y oportunidades que subyacen en las prácticas docentes, para dinamizar la intervención pedagógica mediante modelos de acompañamiento adaptados a las necesidades de cada región (Mejoredu, 2020). En este marco, se reconocen también limitaciones como la resistencia institucional, la falta de formación en TIC, y las dificultades logísticas en contextos rurales, factores que pueden afectar la implementación de dichos modelos (Gil & Rodríguez, 2015). La propuesta metodológica de la investigación busca superar estas barreras a través de un enfoque mixto, participativo e incluyente, que promueva la mejora de la calidad educativa en Colombia.

La calidad educativa, enseñanza y aprendizaje, prácticas docentes, modelos de acompañamiento en el aula e intervención pedagógica, es por tanto que la calidad educativa, desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (s.f.), se orienta al desarrollo de competencias personales y sociales, con un enfoque en inclusión, innovación y sostenibilidad (Loubet & Morales, 2015; Pineda, 2009; UNESCO, 2020). El proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como una interacción comunicativa donde el estudiante construye conocimientos significativos (Abreu et al., 2018). Las prácticas docentes son entendidas como acciones pedagógicas contextualizadas que articulan teoría, técnica y reflexión crítica (De Lella, 1999; Touriñán & Sáez, 2015). Los modelos de acompañamiento en el aula, según Villalobos (2011) y Abanto et al. (2021), se basan en el liderazgo pedagógico, la horizontalidad y el trabajo colaborativo, promoviendo el desarrollo profesional docente desde la reflexión situada. Por su parte, la intervención pedagógica se presenta como una acción deliberada del docente que transforma el entorno educativo mediante estrategias adaptativas e inclusivas (Rodríguez, 1988; Ávalos et al., 2021). El marco teórico recoge aportes del cognitivismo, el constructivismo social, y la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), los cuales destacan la importancia del aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado. También en el marco normativo sustenta el estudio en la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994 y las políticas del MEN sobre calidad y equidad educativa (MEN, 1994; MEN, 2023), que priorizan la formación integral y el acceso equitativo al aprendizaje.

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico adoptado fue de tipo mixto, lo cual permitió abordar el fenómeno desde una perspectiva integral que combina lo cuantitativo y lo cualitativo (Creswell, 2014). El método general fue exploratorio-descriptivo, útil para comprender las prácticas docentes y su impacto en la intervención pedagógica. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes de instituciones educativas rurales y urbanas de cuatro regiones de Colombia. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia; la técnica cualitativa se basó en entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, mientras que la cuantitativa se implementó a través de un cuestionario tipo Likert de cinco opciones. Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y prueba piloto, lo cual garantizó su pertinencia y fiabilidad (Martínez et al., 2021). Para el análisis cualitativo se utilizó el método de análisis de contenido, y para los datos cuantitativos, estadística descriptiva básica. La información fue triangulada, asegurando así mayor rigor en los resultados (Smith & Johnson, 2022). La investigación se ejecutó en cuatro fases: diagnóstico, implementación, seguimiento y evaluación. En cada una se garantizó el cumplimiento de principios éticos, como el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos (MEN, 2020).

III. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en relación con la caracterización de las prácticas pedagógicas en contextos rurales y urbanos evidencian que estas se encuentran profundamente determinadas por factores territoriales, sociales e institucionales, por tal motivo, en zonas rurales, los docentes enfrentan múltiples desafíos estructurales, como la precariedad en la infraestructura escolar, la falta de conectividad y el escaso acceso a materiales didácticos. No obstante, desarrollan estrategias resilientes que apelan a los saberes locales, la oralidad, la experiencia comunitaria y el entorno natural, estas prácticas están fundamentadas en una pedagogía del arraigo, donde el conocimiento se construye desde la cotidianidad y la interacción con el territorio, consolidando una relación cercana con los estudiantes y sus familias.

De la misma manera, las prácticas pedagógicas en contextos urbanos se desarrollan en escenarios con mayor disponibilidad tecnológica y acceso a plataformas educativas, sin embargo, esto no se traduce necesariamente en una transformación significativa de las metodologías empleadas. Sobre esta misma línea se evidenció una fuerte presencia de prácticas centradas en la transmisión de contenidos, con un uso limitado de las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje. Las prácticas urbanas tienden a estar normadas por estándares curriculares rígidos, orientadas a los resultados en pruebas estandarizadas y evaluaciones externas, esta lógica de control limita la autonomía pedagógica del docente y dificulta la implementación de propuestas innovadoras o participativas.

Tanto en contextos rurales como urbanos, se identificaron tensiones comunes en la planificación didáctica, por lo cual los

docentes manifestaron que, si bien existe una intención de articular la planeación con los intereses del estudiantado, en la práctica esto se ve restringido por la sobrecarga administrativa, el escaso tiempo institucional destinado a la reflexión pedagógica y la presión por cumplir con logros y competencias definidos externamente. En muchos casos, la planeación se reduce a una exigencia documental, desvinculada del ejercicio reflexivo y del análisis situado del contexto educativo, esta situación limita la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas.

En cuanto al acompañamiento pedagógico, los resultados muestran una valoración positiva por parte de los docentes cuando este se implementa desde una perspectiva horizontal, dialógica y respetuosa de la experiencia profesional, en este sentido, los participantes reconocieron que los procesos de acompañamiento les permiten analizar sus prácticas, identificar oportunidades de mejora y construir colectivamente estrategias pedagógicas innovadoras. En particular, se destacó la importancia de contar con espacios protegidos para la observación, la retroalimentación y la co-docencia; sin embargo, también se evidenció que el acompañamiento aún no está institucionalizado en muchas escuelas, dependiendo más del compromiso individual que de una política institucional clara.

Por otro lado, los modelos de acompañamiento que demostraron mayor efectividad fueron aquellos que promovieron el trabajo colaborativo entre docentes, la generación de comunidades de aprendizaje y el liderazgo pedagógico compartido. En estos casos, se consolidaron dinámicas de confianza, reflexión colectiva y construcción conjunta de estrategias didácticas, ya que los docentes reportaron un fortalecimiento de su autonomía profesional, una mayor conciencia de su rol como mediadores del aprendizaje y una disposición creciente para asumir procesos de innovación educativa. Estas experiencias también permitieron visibilizar prácticas pedagógicas previamente invisibles, generando un reconocimiento simbólico y profesional del quehacer docente.

Respecto a los estudiantes, los resultados de los cuestionarios y entrevistas indican una mayor motivación y participación en procesos de aprendizaje que involucraron metodologías activas, uso pertinente de TIC y vínculo con el entorno. Los estudiantes señalaron que aprenden más cuando los contenidos se relacionan con su realidad, cuando se les permite opinar, construir colectivamente y explorar diferentes formas de resolver problemas. Esta percepción se relaciona directamente con las prácticas pedagógicas promovidas en el marco del acompañamiento, donde se priorizó la participación activa, el aprendizaje significativo y la construcción crítica del conocimiento. Desde aspectos institucionales, se evidencia que los establecimientos educativos que lograron consolidar procesos sostenidos de acompañamiento pedagógico fueron aquellos que contaban con liderazgo directivo comprometido, tiempos específicos para el desarrollo profesional docente y articulación entre el acompañamiento y los objetivos del PEI. En estas instituciones, el acompañamiento fue entendido como una herramienta de transformación pedagógica y no como una acción de supervisión o control. Sin embargo, en muchas otras, el acompañamiento fue puntual, aislado o condicionado por intereses administrativos, lo cual debilitó su impacto en la mejora de las prácticas docentes.

Un hallazgo relevante fue la identificación de barreras estructurales que limitan el desarrollo del acompañamiento, especialmente en zonas rurales, estas barreras incluyen la falta de conectividad, la dispersión geográfica de las sedes, la carga laboral de los docentes multigrado y la escasa formación en mediación pedagógica; pese a ello, se evidenciaron prácticas significativas que emergen desde la experiencia, el trabajo en red y la apropiación comunitaria de la educación. Esto demuestra que, incluso en contextos adversos, es posible generar procesos de acompañamiento transformadores, siempre que estos respondan a las necesidades reales del territorio.

Otro componente relevante es que la integración de tecnologías educativas fue más efectiva cuando estuvo mediada por procesos de formación docente enfocados en el diseño didáctico, la reflexión crítica y la solución de problemas concretos; en los casos donde las TIC se utilizaron únicamente como medio de transmisión de contenidos, los resultados fueron limitados; en cambio, cuando se integraron con metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo colaborativo, los estudiantes mostraron mayor compromiso, comprensión conceptual y habilidades de pensamiento crítico. Se destaca, además, que los docentes participantes expresaron una resignificación de su identidad profesional al verse reconocidos como agentes de cambio educativo. El acompañamiento promovió una mirada crítica sobre su práctica, fortaleció su autoestima profesional y motivó la construcción de redes entre pares. Esta transformación subjetiva fue señalada como uno de los aportes más valiosos del proyecto, pues permitió pasar de una lógica de cumplimiento a una de innovación comprometida con la mejora de los aprendizajes y la justicia educativa.

III.1. ANÁLISIS

Tomando como referencia los resultados se confirma que las prácticas pedagógicas en Colombia están profundamente influenciadas por las condiciones socioterritoriales en las que se desarrollan, lo cual ratifica la postura de Tenti (2007), quien plantea que la docencia es un fenómeno social situado, históricamente condicionado por estructuras políticas, económicas y culturales. En los contextos rurales analizados, las prácticas docentes emergen como respuestas creativas y resilientes frente a las limitaciones estructurales. Esta condición refuerza lo expuesto por Álvarez y Rincón (2023), quienes insisten en que el acompañamiento pedagógico debe partir del reconocimiento del contexto real del educador, comprendiendo las pedagogías populares como formas legítimas de producción de conocimiento.

De igual manera, el estudio valida los postulados de Hargreaves (2003), citados en el capítulo 1 del informe, sobre la ne-

cesidad de construir culturas profesionales colaborativas como base del mejoramiento educativo; las experiencias de co-docencia, planificación colectiva y retroalimentación entre pares observadas durante el acompañamiento evidencian que el aprendizaje entre docentes no se da de forma espontánea, sino que requiere mediaciones institucionales que lo fomenten y legitimen. Esta perspectiva también es promovida por el MEN (2019), que ubica el trabajo colegiado como uno de los pilares del desarrollo profesional docente.

Del mismo modo, los resultados permiten problematizar el uso instrumental de las tecnologías en la educación, evidenciando una brecha entre el acceso y la apropiación pedagógica. Tal como lo advierte Salinas (2004), citado en el capítulo 2, el impacto transformador de las TIC se alcanza solo cuando estas se integran en propuestas didácticas críticas, participativas y contextualizadas. El acompañamiento pedagógico, en tanto práctica educativa y política institucional, fue identificado como un eje articulador de la transformación docente, lo cual coincide con la perspectiva de Rodríguez y Castellanos (2022), quienes entienden el acompañamiento no como un mecanismo de control, sino como una estrategia de co-construcción del saber pedagógico. La evidencia muestra que los docentes valoran más el acompañamiento cuando este es flexible, respetuoso de su experiencia y centrado en la mejora situada de sus prácticas, en contraposición a modelos jerárquicos, normativos y descontextualizados.

Desde aspectos institucionales, la evidencia señala que el éxito del acompañamiento pedagógico depende de su inclusión explícita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), del liderazgo pedagógico ejercido por los directivos y de la existencia de una cultura organizacional favorable, al respecto Bolívar (2014) destaca que el cambio educativo solo es posible cuando las estructuras escolares se reorganizan para permitir el trabajo colaborativo, la innovación y la reflexión crítica. También, la centralidad del contexto en el diseño e implementación del acompañamiento. Díaz y Barrera (2020) alertan sobre los riesgos de importar modelos homogéneos sin considerar las especificidades del territorio.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, el informe confirma que el acompañamiento debe entenderse como una práctica formativa y emancipadora, en línea con el enfoque de Freire (1996), quien plantea que toda práctica educativa implica una opción ética, política y transformadora, por lo cual, el acompañamiento, cuando es orientado desde esta visión, permite resignificar el rol del docente, promover la reflexión crítica y generar condiciones para una educación más justa y equitativa. Este enfoque es también compartido por Pérez et al. (2020), quienes defienden el acompañamiento como un espacio de diálogo horizontal y construcción colectiva de sentido pedagógico.

IV. CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender con profundidad la complejidad de las prácticas pedagógicas en contextos rurales y urbanos, revelando que estas no pueden analizarse de forma descontextualizada ni bajo parámetros homogéneos, debido a esto se muestra que, en las zonas rurales, los docentes desarrollan formas de enseñanza basadas en la experiencia, el conocimiento comunitario y la adaptabilidad ante la precariedad material. En relación, en los contextos urbanos, a pesar de contar con mayores recursos, se identificaron prácticas más estandarizadas y centradas en el cumplimiento de indicadores, lo que limita el potencial de innovación pedagógica, desde esta perspectiva se intuye que el contexto geográfico y cultural incide de manera directa en el quehacer pedagógico, y que, por tanto, cualquier estrategia de formación o acompañamiento debe construirse desde el reconocimiento de las realidades territoriales.

Así mismo, el acompañamiento pedagógico, cuando es concebido como una estrategia horizontal, dialógica y situada, se convierte en un eje dinamizador de la transformación docente. Las experiencias sistematizadas en el proyecto central permiten afirmar que los docentes no solo mejoran sus prácticas cuando reciben acompañamiento técnico, sino que resignifican su rol profesional al sentirse escuchados, reconocidos y acompañados en sus procesos reflexivos. Esta transformación no se limita al aula, sino que incide en la cultura institucional, promoviendo ambientes de colaboración, confianza y formación continua. Por tanto, el acompañamiento no debe verse como una herramienta externa o transitoria, sino como una política estructural que articule el desarrollo profesional docente, la innovación pedagógica y la gestión institucional. Es necesario, en este sentido, avanzar hacia su institucionalización, garantizando tiempos, recursos y formación especializada para quienes lo implementan.

También se destaca que el fortalecimiento de la autonomía profesional y el trabajo colaborativo fueron impactos significativos del acompañamiento pedagógico desarrollado, ya que en los contextos en los que se promovieron redes entre docentes, espacios de co-docencia y evaluación compartida, se observó una clara mejora en la planificación didáctica, la creatividad pedagógica y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Esta evidencia empírica permite reafirmar que la docencia es una profesión que se fortalece en colectivo, y que la formación entre pares es más efectiva cuando parte del análisis de la práctica real. Por ello, se requiere que las políticas educativas promuevan la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, sostenidas por estructuras organizativas que prioricen la colaboración por encima de la competencia individual, y que reconozcan la experiencia docente como un saber valioso en la construcción del conocimiento educativo.

Además, se identificó que las brechas en la apropiación pedagógica de las TIC continúan reproduciendo desigualdades entre contextos educativos, lo que plantea un desafío estructural para la política pública. La experiencia del proyecto de investigación evidencia que el acceso tecnológico, si no va acompañado de una formación crítica en mediación pedagógica, no garantiza una mejora en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, también demostró que los docentes, incluso en condicio-

nes adversas, son capaces de desarrollar propuestas innovadoras y contextualizadas, esto sugiere que la clave no está solo en dotar de infraestructura, sino en diseñar procesos de acompañamiento que reconozcan las capacidades locales, fomenten la creatividad pedagógica y apoyen la resignificación del rol docente en escenarios de transformación tecnológica y cultural.

IV.I. RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los instrumentos aplicados, como la encuesta y la entrevista, se considera pertinente formular algunas recomendaciones que surgen del proyecto de investigación “Prácticas docentes y reconstrucción de la intervención pedagógica a partir de modelos de acompañamiento en el aula en instituciones educativas rurales y urbanas pertenecientes a cuatro regiones en Colombia”.

Con el fin de ayudar en la transformación del contexto educativo y armonizar las prácticas de enseñanza con los principios pedagógicos, es necesario establecer ambientes educativos que promuevan la creatividad de los estudiantes, fomentando la exploración de nuevas técnicas como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación, el uso eficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Si bien es cierto que el uso de herramientas tecnológicas contribuye significativamente a la formación de los estudiantes, su integración en el aula no debe considerarse únicamente como una alternativa didáctica, sino como una necesidad frente a los desafíos de una sociedad en constante transformación. En lugar de restringir su uso en los procesos educativos, es fundamental orientar su aplicación de manera pedagógica. Como señalan Cabero y Llorente (2006), las TIC deben incorporarse “con criterios pedagógicos claros, orientados a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como simples sustitutos de recursos tradicionales”. Un uso adecuado de la tecnología en el aula favorece la investigación, estimula la creatividad y potencia el aprendizaje autónomo, permitiendo así el desarrollo de competencias, por tal motivo, el docente tiene el reto de diseñar experiencias formativas innovadoras, en las que el estudiante sea protagonista en la construcción de su conocimiento.

Se propone diseñar e institucionalizar un modelo de acompañamiento pedagógico sistemático, que trascienda las iniciativas individuales y se consolide como una práctica regular, organizada y contextualizada dentro de la cultura escolar. Este modelo debe contemplar un programa continuo que incluya sesiones periódicas de coevaluación docente, orientadas al intercambio de experiencias, la construcción colaborativa del conocimiento y la mejora de la práctica pedagógica, en línea con lo planteado por Marcelo y Vaillant (2009). Asimismo, es fundamental incorporar talleres permanentes de formación docente en innovación metodológica, uso pedagógico de tecnologías digitales y estrategias de diversificación curricular orientadas a la inclusión. Finalmente, se recomienda integrar procesos de asesoría pedagógica personalizada, que ofrezcan acompañamiento situado, promuevan la reflexión crítica sobre la práctica y favorezcan la formulación de soluciones adaptadas a las necesidades específicas de cada contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto, C., et al. (2021). Acompañamiento pedagógico en el aula. Lima: Fondo Editorial.
- Abreu, L., Barrera, A., Breijo, C., & Bonilla, P. (2018). El proceso enseñanza-aprendizaje como espacio comunicativo. *Revista Educar*, 32(1), 45-59.
- Ávalos, B. (2002). Formación continua y práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(2), 45-56.
- Ávalos, B., et al. (2021). Intervención pedagógica en la escuela. México: Trillas.
- Álvarez, A., & Rincón, L. (2023). Prácticas pedagógicas situadas: reflexiones desde la ruralidad. Bogotá: Ediciones Pedagógicas.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo pedagógico y mejora educativa: más allá de los resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(1), 15-32. <https://doi.org/10.35362/rie6613932>
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2006). *La integración didáctica de las TIC: modelos de uso y evaluación*. Revista de Tecnología Educativa.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- De Lella, L. (1999). Práctica docente y teoría educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 5(2), 23-34.
- Díaz, C. (2022). Modelo de gestión escolar para el acompañamiento pedagógico. Lima: Universidad de San Marcos.
- Díaz, M. A., & Barrera, D. (2020). Territorio y educación: claves para una política pública diferenciada. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 143-165. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9310>

- Díaz, M. A. (2022). El acompañamiento pedagógico como política transformadora en contextos de inequidad. *Revista Educación y Sociedad*, 40(3), 109–124. <https://doi.org/10.1590/es.2022.403.109>
- Díaz, M., Liz, M., & Parra Moreno, C. (2015). El modelo de Escuela Nueva. *Revista Colombiana de Educación*, 68(1), 198-211.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gil, F. (2016). *El acompañamiento como estrategia de mediación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Gil Cantor, J. & Rodríguez Paredes, D. (2015). Acompañamiento integral en contextos rurales. *Revista Praxis*, 19(2), 75-88.
- Guerrero Ontaneda, M. (2021). *Modelo de acompañamiento para la práctica reflexiva docente*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Piura.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inseguridad*. Barcelona: Octaedro.
- Loubet, V., & Morales, A. (2015). Calidad educativa e inclusión. *Revista Educación y Sociedad*, 20(3), 33-46.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Nancea, S. A. de Ediciones.
- Martínez, J., Pérez, L., & Ortiz, A. (2021). Validación de instrumentos educativos. *Revista Investigaciones*, 44(3), 112-128.
- MEN (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2020). *Lineamientos éticos para la investigación educativa*. Bogotá: MEN.
- MEN (2023). *Política Nacional de Calidad Educativa*. Bogotá: MEN.
- Mejoredu. (2020). *Informe sobre educación rural*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Meza, D., & Estrada, J. (2024). *Secuencias didácticas y gamificación*. Tesis de grado. Universidad del Atlántico.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Lineamientos para el desarrollo profesional docente: comunidades de aprendizaje, formación situada y acompañamiento pedagógico*. Bogotá: MEN.
- Pérez, A., González, M., & Montes, S. (2020). Práctica pedagógica desde una perspectiva humanista. *Revista Educación y Desarrollo*, 17(3), 120-135.
- Pérez, J., Rodríguez, L., & Castellanos, M. (2020). El acompañamiento pedagógico como experiencia ética y crítica en la escuela pública. *Revista Pedagogía y Saberes*, (53), 95–112. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10741>
- Pineda, C. (2009). *Inclusión digital y calidad educativa*. Editorial Universidad del Valle.
- Rodríguez, M. (1988). Intervención pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(2), 12-25.
- Rodríguez, Y. (2020). Desigualdad educativa en el sector rural. *Revista Pedagogía Crítica*, 14(1), 55-70.
- Rodríguez, L., & Castellanos, M. (2022). Acompañamiento pedagógico y construcción de saber docente: una mirada desde la experiencia. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 27–50. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-12690>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.7238/rusc.v1i1.171>
- Smith, R., & Johnson, A. (2022). Sesgos en investigación educativa. *Journal of Education Research*, 59(2), 98-114.
- Tenti, E. (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Touriñán, J. M., & Sáez, J. (2015). *Didáctica y práctica docente*. Santiago de Compostela: USC.
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Villalobos, G. (2011). Liderazgo pedagógico y acompañamiento en el aula. *Revista Perfiles Educativos*, 33(2), 77-93.
- Zorrilla, L., Rosales, P., & Luna, A. (2021). Acompañamiento pedagógico en América Latina. *Revista Educación Comparada*, 9(1), 25-38.