



Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

ISSN: 1668-7027

interdisciplinaria-ciipme@conicet.gov.ar

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines

Argentina

Gutiérrez Villa, Gloria M; La Rosa Cormack, María Isabel; Vásquez Gil, Stephanie
El acompañamiento pedagógico en la Amazonía peruana: concepciones, procesos y problemáticas
Interdisciplinaria, vol. 41, núm. 2, 2024, Mayo-Diciembre, pp. 18-19
Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18081840018>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for Redalyc.org, featuring the text 'redalyc.org' in a lowercase, sans-serif font. The 'red' is in red, and 'alyc.org' is in black. A red stylized graphic element is positioned above the 'y'.

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

El acompañamiento pedagógico en la Amazonía peruana: concepciones, procesos y problemáticas

Pedagogical accompaniment in Peruvian Amazon: conceptions, process and problems

Gloria M. Gutiérrez Villa¹, María Isabel La Rosa Cormack² y Stephanie Vásquez Gil³

¹Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

<https://orcid.org/0000-0002-8684-5068>. E-mail: gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe

²Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

<https://orcid.org/0000-0002-6686-6195>. E-mail: mlarosa@pucp.edu.pe

³Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

<https://orcid.org/0000-0002-8425-2840>. E-mail: svasquezg@pucp.edu.pe

El artículo se basa en el proyecto “Formación de acompañantes pedagógicos indígenas para escuelas EIB de la región Ucayali: una investigación acción”, financiado por la Dirección de Fomento de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Lima, Perú.

Resumen

En Perú, las evaluaciones censales (ECE) del Ministerio de Educación (MINEDU) muestran que pocos estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la región Ucayali alcanzaron el nivel esperado en comprensión lectora y matemática. Ante esta crítica situación, el MINEDU implementó el acompañamiento pedagógico como estrategia nacional para mejorar el aprendizaje escolar. Sin embargo, tras su implementación, no hubo evidencia de mejoras en los logros de aprendizaje de los niños. En este escenario, se plantea un estudio descriptivo, de corte cualitativo, que tuvo

como propósito conocer las concepciones, el proceso y las problemáticas de los acompañantes de los pueblos Shipibo-Konibo y Asháninka en su labor de acompañamiento docente. Este estudio se llevó a cabo en dos fases. Primero, se realizó una entrevista grupal con 10 acompañantes pedagógicos de instituciones educativas EIB pertenecientes a los pueblos Shipibo-Konibo y Asháninka de la provincia de Coronel Portillo en la amazonía del Perú. Después, se observó y entrevistó a tres acompañantes de dos comunidades Shipibo-Konibo. Entre los principales resultados, los participantes reportan que el acompañamiento consiste en ayudar al docente en su labor pedagógica, para que los niños aprendan mejor. Sin embargo, si bien las acciones que tomaron contribuyeron al contenido pedagógico necesario para que los docentes cumplieran su rol, potencialmente estaban socavando las relaciones de confianza necesarias para un proceso de acompañamiento óptimo. Aunque los acompañantes siguen el protocolo propuesto por el MINEDU, se enfrentan a dificultades como el ausentismo docente, la accesibilidad a las comunidades remotas, entre otros aspectos críticos.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, concepciones, problemáticas, formación docente, Amazonía peruana

Abstract

In Peru, the census evaluations (ECE) of the Ministry of Education (MINEDU) show that few students of Intercultural Bilingual Education (EIB) in the Ucayali region reached the expected level in reading comprehension and math. In response to this critical situation, MINEDU implemented pedagogical accompaniment as a national strategy to improve school learning. However, after its implementation, there was no evidence of improvements in the learning achievements of children. In this context, a qualitative descriptive study was proposed, whose purpose was to understand the conceptions, process, and problems of the mentors of the Shipibo-Konibo and

Asháninka peoples in their pedagogical accompaniment work. This study was conducted in two phases. In the first phase, 10 EIB pedagogical mentors from the Shipibo-Konibo and Asháninka peoples in the province of Coronel Portillo participated in a group interview. In the second phase, three mentors from two Shipibo-Konibo communities participated.

During this phase, the mentors were observed during their work in the classroom and accompaniment sessions and were then interviewed. The main results of the study showed that the mentors concluded that the accompaniment consists of assisting the teachers in their pedagogical work to facilitate better learning for the children.

However, while the actions they took contributed to the pedagogical content necessary for teachers to fulfill their role, they were potentially undermining the trust relationships necessary for an optimal accompaniment process. Furthermore, it was found that the mentors followed the accompaniment protocol suggested by the MINEDU. The most significant issue identified was the perceived difficulty of accessing the communities where the teachers work, as many are located several days' travel from the city of Pucallpa, where most of the mentors reside. This means that the mentors have to travel long distances to fulfill their accompaniment duties, with some having to travel by boat for up to three days. Additionally, the mentors reported issues with managing the accompaniment, such as not being paid on time, not receiving necessary materials, or not following work schedules. Many also reported that even when materials reach the communities, the teachers are not trained to use them, which leads to them not being utilized. Although the mentor was supposed to focus on supporting the teacher's lesson planning, this left little time to focus on the themes that concerned the teacher or other formative aspects that were needed. It was also observed that the mentors focused on the difficulties teachers had in teaching, while ignoring the potentialities that these

teachers could have for pedagogical practice. This article presents these and other findings about pedagogical accompaniment in this area and suggests the inclusion of a psycho-pedagogical perspective in the process.

Keywords: pedagogical accompaniment, conceptions, issues, teacher training, Peruvian Amazon

Introducción

En Perú se han realizado diversos esfuerzos para mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y niños (a partir de aquí, los niños), debido a los bajos resultados de aprendizaje evidenciados en las evaluaciones censales (ECE) implementadas por la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizaje (UMC) del Ministerio de Educación (MINEDU) en el año 2014. Los resultados de dichas evaluaciones eran alarmantes en la región amazónica de Ucayali, Perú, pues solo el 21.8 % de estudiantes alcanzaba el nivel de logro satisfactorio en comprensión de textos, con un promedio nacional 43.5 %. En matemática, el 7.8 % de estudiantes alcanzaba el nivel de logro satisfactorio, y a nivel nacional el promedio era de 25.9 %. Estas diferencias se acentuaban en las instituciones educativas de la zona rural de Ucayali, donde solo el 10 % lograba el nivel satisfactorio en comprensión de textos y el 4.2 % lo alcanzaba en matemática. En el caso de los estudiantes de Escuelas Interculturales Bilingües (EIB) de Ucayali, los resultados de esta evaluación (UMC, 2014) indicaban que solo el 14.2 % de los estudiantes de cuarto grado de primaria obtenían el nivel de logro satisfactorio en comprensión lectora en lengua originaria (Shipibo-Konibo), el 14.7 % en proceso y en inicio el 71.1 %; mientras que en la comprensión lectora en castellano como segunda lengua, el 7.4 % se encontraba en nivel satisfactorio, el 17.9 % en proceso y en inicio el 74.7 %.

Este panorama se daba a pesar de que en la Ley General de Educación se sustentan, entre otros principios, la equidad, la calidad e interculturalidad de la educación (Ley N° 28044, art. 8, 2003). También, se señala que “el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (art. 19) y que “la Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo” (art.20). Antes de la promulgación de esta ley, los pueblos indígenas fueron segregados y discriminados por muchos años (Trapnell y Neira, 2004; Trapnell y Zavala, 2013). Por ello, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) propuso una serie de políticas públicas para la promoción de la situación educativa de la población indígena e incorporar su idiosincrasia, aspiraciones y necesidades, así como mostrar la diversidad étnica en los niveles educativos y lograr un alto rendimiento en los estudiantes (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana [FONDEP], 2013; Trapnell y Neira, 2004). Adicionalmente, se han elaborado propuestas pedagógicas para orientar el desempeño docente (MINEDU, 2013). Sin embargo, durante la implementación de estas políticas educativas, se presentaron dificultades de índole económica, geográfica y pedagógica, que explicarían los bajos resultados en las evaluaciones antes mencionadas.

Con respecto a lo económico, se identificó que se destinaba a las instituciones educativas rurales una cantidad tres veces menor que la aprobada para escuelas urbanas. De los 47.000 centros educativos de educación básica regular del área rural del país, solo 18.200 estaban reconocidos como instituciones educativas EIB (Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE], 2010). A ello se le añade el uso de los términos rural e intercultural-bilingüe como sinónimos para aludir a las escuelas a la que asisten los niños de las comunidades indígenas; sin embargo, no todas las escuelas rurales son EIB.

Con relación a lo geográfico, las dificultades se evidenciaron en la carencia de caminos y vías comunicación para el traslado del personal y de los materiales a las escuelas de las comunidades, pues exige largas caminatas y traslados por río, cuya accesibilidad está condicionada a la temporada de lluvias (Lozano Vallejo, 2000; Oliart et al., 2001; Rolando, 2012). Así, la cobertura de educación primaria alcanzaba a poco menos de la mitad de los estudiantes de 17 grupos poblacionales amazónicos con lengua materna originaria (Benavides et al., 2010), de los cuales solo el 11.6 % de niños eran atendidos por la EIB (ESCALE, 2010).

En cuanto a lo pedagógico, García-Segura (2019) hace un análisis según los distintos hitos de la EIB a lo largo del tiempo y señala que las principales problemáticas tienen que ver con que la enseñanza se desarrolla en escuelas multigrado y unidocentes que presenta una alta tasa de deserción escolar y se carece de metodologías adecuadas para la EIB. Esta problemática se debe, entre otras razones, a que los docentes no están formados para enseñar en esas condiciones (Francke, 2017). Diferentes investigaciones desarrolladas en la Amazonía (Gasché, 2008; Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Trapnell, 2011; Trapnell y Neira, 2004) señalaban que la mayoría de los docentes privilegiaban enseñar la lectura y escritura en castellano, pues no dominaban la lengua nativa (Francke, 2017) y relegan a un segundo plano la lengua materna de la cual solo enseñaban ciertas frases y palabras. Este vacío en la formación docente obligaba a los alumnos indígenas a aprender a leer y escribir en castellano, lo cual tenía repercusiones en los aprendizajes (Lozano Vallejo, 2000) e impedía que los estudiantes comprendieran las actividades realizadas en la escuela y alcanzaran los propósitos curriculares (Girón López, 2014; Lozano Vallejo, 2000).

Solía ocurrir que la interacción con la comunidad se veía afectada si el docente no dominaba la lengua nativa, lo que generaba que no adaptara ni incorporaran los saberes

de los niños a sus planes de trabajo (Francke, 2017; López, 2002; Trapnell y Neira, 2004; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2012). Por tanto, los docentes comprendían la interculturalidad como los bailes típicos y vestimenta utilizadas en las festividades y tradiciones (Rolando, 2012; Trapnell y Neira, 2004). Algunos estudios (Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Trapnell y Neira, 2004) señalan las limitaciones de los docentes para aplicar una metodología multigrado, siendo especialmente crítico en las instituciones educativas EIB, pues un solo maestro debe hacerse cargo de un aula con muchos estudiantes de distintos grados. A esto se suma la débil formación de los docentes para diversificar e implementar un currículo EIB, las prácticas de enseñanza directivas y jerárquicas en las que no se toma en consideración los saberes y cultura de los estudiantes y se enfatiza en una postura paternalista (Gasché, 2010; UNICEF, 2012).

También, el aislamiento en el que vivía una gran parte de docentes de las escuelas EIB, debido a la lejanía de sus centros educativos dificultaba el aseguramiento de la calidad educativa (Oliart et al., 2001), pues se encontraban a varios días de distancia de sus instituciones de trabajo (Rolando, 2012).

Frente a esta crítica situación, el MINEDU implementó el acompañamiento pedagógico como estrategia nacional para mejorar los aprendizajes escolares. La efectividad y el uso de esta estrategia ha estado en incremento a nivel mundial, como parte de la formación continua que deben tener los docentes, especialmente aquellos que recién empiezan, pero también como parte de la actualización de aquellos que cuentan con muchos años de experiencia (Balarin y Escudero, 2019).

El acompañamiento pedagógico es el acto de ofrecer asesoramiento sistemático, continuo, planificado, interactivo, contextualizado y respetuoso de la labor de docentes y directivos en temas que son relevantes para sus prácticas educativas (Consejo

Nacional de Educación [CNE], 2007; Jacobo-García, 2005; Ortiz y Sosa, 2014). Se entiende el acompañamiento como un espacio de interaprendizaje en el cual se dialoga y reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas en el aula (MINEDU, 2019). La reflexión derivada del acompañamiento pedagógico resulta esencial para la mejora e innovación de las estrategias pedagógicas, al tener en cuenta el contexto y la calidad de la interacción en un marco de confianza, respeto y responsabilidad (Jacobo-García, 2005). El acompañamiento está a cargo de un equipo especializado o de un especialista que visita a los docentes y directivos de una institución educativa que brinda asistencia técnica y estrategias con el objetivo de mejorar su labor y acompañarlos, permanentemente, para promover el desarrollo de sus capacidades y actitudes y no solo aspectos técnicos (CNE, 2007; FONDEP, 2013). Otro objetivo del acompañamiento pedagógico es la promoción de los aprendizajes de los estudiantes. Para cumplir este propósito, el acompañamiento requiere de un trabajo personalizado y sostenido en el tiempo (GIEAR, 2008), en un espacio en el que el acompañante propicie una relación horizontal, de diálogo, de disposición y de compromiso (Montero, 2011), así como el debate y la escucha respecto a ideas diversas, que enriquece el proceso con los aportes del docente y el esfuerzo al cumplir sus funciones (García, 2009).

De este modo, el acompañamiento busca el fortalecimiento profesional docente (MINEDU, 2014), basado en una estrategia formativa para optimizar el trabajo pedagógico en el aula, en función del contexto en que se desempeña (García, 2009; Montero, 2011).

Los programas de acompañamiento pedagógico otorgan al acompañante ciertas funciones y tareas, que son: apoyar y facilitar las modificaciones en la planificación de las clases, la incorporación de los materiales educativos para la construcción de los

aprendizajes y la elección de los criterios de evaluación vinculados a las temáticas abordadas (CNE, 2007; Oviedo, 2004).

Las principales estrategias de acompañamiento pedagógico que proponía el MINEDU (2014) para instituciones educativas fueron dos: visita en el aula y microtalleres. La visita en el aula tiene como finalidad, a partir de un diagnóstico, realizar la asesoría personalizada en base a la observación de una sesión de aprendizaje y el posterior espacio de diálogo y reflexión orientado a la mejora paulatina de las prácticas docentes.

Las visitas se realizan mensualmente entre los meses de marzo y diciembre, y la observación se lleva a cabo durante toda la jornada escolar. Los microtalleres son reuniones coordinadas entre el acompañante y el equipo de docentes acompañados. Tienen como objetivo dialogar, en equipo, sobre las fortalezas y aspectos de mejora identificados en las prácticas docentes a partir de las visitas realizadas y la identificación de posibles soluciones frente a las necesidades o problemáticas evidenciadas en el proceso de acompañamiento.

Para conocer el efecto del acompañamiento en el rendimiento escolar en el Perú, Rodríguez et al. (2016) realizaron un estudio en el que encontraron que, a nivel nacional, el programa de acompañamiento influyó en la mejora del rendimiento. La investigación se enfocó en analizar, prioritariamente, la formación y desempeño del profesorado y los logros de aprendizaje en las ECE de sus alumnos. Al respecto, se señala que “no se ha podido identificar de manera amplia las fortalezas ni las debilidades de los acompañantes salvo, por ejemplo, que la experiencia en ambientes multigrado es importante” (p.82). Se recomienda que los acompañantes optimicen su “capacidad de relacionarse y comunicarse, ser crítico, tomar decisiones y manejar estrategias de trabajo grupal y aprendizaje cooperativo” (p.33). En este estudio también

se caracterizó por primera vez al acompañante y se tuvo en consideración el sexo y la formación y experiencia profesional.

En otro estudio, Vásquez y Quispe (2015) hallaron que, a medida que se implementaron estrategias de acompañamiento pedagógico en el tercer semestre del año escolar, el 90 % de docentes mostró una actitud positiva a dicha práctica, ya que aunque en un principio se mostraban en desacuerdo por la percepción de control del equipo directivo de la institución educativa concluyeron en que el acompañamiento causó que reconocieran errores u omisiones en su proceso de enseñanza. A diferencia de los hallazgos mencionados, en entornos de EIB, como por ejemplo en escuelas Shipibo-Konibo, los resultados no fueron tan positivos, ya que los acompañantes pedagógicos no se mostraban convencidos de algunas características del proceso de acompañamiento, como la horizontalidad o la autonomía del docente acompañado (Vásquez et al., 2019). La investigadora concluyó que la capacitación de los acompañantes era insuficiente hasta ese tiempo, pues tampoco incluían contenidos psicológicos dentro de la retroalimentación que brindaban, tema muy importante en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, Esteban et al. (2013) concluyen que los acompañantes pedagógicos deben fortalecer las habilidades necesarias para cumplir metas propuestas tanto con los docentes acompañados como con las de la institución educativa.

Según lo expuesto, la formación del acompañante resultaría necesaria para el desarrollo adecuado del proceso de acompañamiento y, por ello, sería relevante integrar mejoras en la práctica docente que promuevan, a su vez, mejores aprendizajes de los estudiantes.

En tal sentido, el presente estudio tuvo como objetivo conocer las concepciones, el proceso y las problemáticas de los acompañantes de los pueblos Shipibo-Konibo y Asháninka en su labor de acompañamiento docente.

Método

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia, a cargo del grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD, PUCP). Fue diseñado desde una metodología cualitativa de la investigación (Creswell, 2013), que se sitúa en el paradigma constructivista, de acuerdo con la perspectiva de Guba y Lincoln (2000), quien afirma que “el propósito de la investigación es entender y reconstruir las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) sostiene inicialmente, con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación” (p. 134), ya que a lo largo del proceso de investigación, las personas toman mayor conciencia del sentido y significado de sus ideas. Por tanto, el rol del investigador es de un facilitador que aporta a la construcción de la información brindada por los participantes.

Participantes

Como el estudio se realizó en dos fases, llevadas a cabo en diferentes momentos (agosto de 2015 y septiembre de 2015), se conformaron dos grupos de participantes. Los participantes fueron seleccionados por oportunidad (Hernández et al., 2014), pues el grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo había realizado estudios previos en la zona y facilitó el contacto con los acompañantes que realizaban el acompañamiento en comunidades cercanas a la ciudad de Pucallpa.

En la primera fase, participaron 10 acompañantes pedagógicos EIB de la provincia de Coronel Portillo, de los cuales ocho eran del pueblo Shipibo-Konibo, pertenecientes a distintos programas, y dos del pueblo Asháninka como parte del Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) (Tabla 1). Los participantes tenían como lengua materna la que correspondía a su pueblo originario.

En la segunda fase, participaron tres acompañantes pedagógicos Shipibo-Konibo de la provincia de Coronel Portillo: un acompañante del nivel primario (A1), una acompañante del nivel inicial (A6) –ambos de la Red de Escuelas Integrales de la comunidad Bena-Jema– y otro acompañante de primaria del programa PELA de la comunidad de Ceilán (A8).

Tabla 1

Participantes, según pueblo originario, sexo, nivel educativo, cargo y programa de procedencia

Participante	Fase	Pueblo originario	Sexo	Nivel	Cargo	Programa
A1	1 y 2	Shipibo-Konibo	H	Primaria	Acompañante	Escuelas Integrales
A2	1	Shipibo-Konibo	H	Primaria	Acompañante	PELA
A3	1	Shipibo-Konibo	H	Primaria	Acompañante	PELA
A4	1	Shipibo-Konibo	H	Primaria	Acompañante	PELA
A5	1	Shipibo-Konibo	H	Primaria	Acompañante	Fe y Alegría
A6	1 y 2	Shipibo-Konibo	M	Inicial	Acompañante	Escuelas Integrales
A7	1	Shipibo-Konibo	H	Primaria	Acompañante	PELA
A8	1 y 2	Shipibo-Konibo	H	Primaria	Acompañante	PELA
A9	1	Asháninka	H	Primaria	Acompañante	SPI
A10	1	Asháninka	H	Primaria	Acompañante	SPI

Para ambas fases del estudio se tomaron las consideraciones éticas pertinentes y se implementó para cada participante un protocolo de consentimiento informado y según cada técnica de recolección de información utilizada. En dicho protocolo se detalló el objetivo de la investigación, las técnicas para la recolección de información, el manejo de la confidencialidad de la información, la posibilidad de retiro en cualquier momento sin perjuicio alguno, así como el acceso a los resultados, una vez que esta hubiera finalizado.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información que se utilizaron en el estudio fueron la entrevista grupal (fase 1), la entrevista cualitativa individual, la observación de clase y la entrevista de acompañamiento (fase 2).

Entrevista grupal (Creswell, 2012; Hernández et al., 2014)

El objetivo de la entrevista fue explorar el proceso y la finalidad del acompañamiento, las demandas de los docentes acompañados y las dificultades que identificaban como acompañantes. Las preguntas estuvieron orientadas a explorar el qué, cuándo, cómo, cuáles y por qué de las actividades de acompañamiento en sus comunidades, así como los logros y situaciones problemáticas que afrontaban. Finalmente, se cerró la entrevista con la consulta a los docentes sobre su concepción del acompañamiento.

En la fase 2, se utilizaron la entrevista cualitativa individual al acompañante (Creswell, 2012) y la observación cualitativa de clase y de la sesión de acompañamiento (Hernández et al., 2014), que se detallan a continuación.

Entrevista al acompañante

Durante la visita a las escuelas, se realizó una entrevista con la finalidad de cruzar la información recabada en la entrevista grupal realizada en la fase 1, junto con lo observado en el aula y durante la sesión de acompañamiento. La entrevista tuvo cuatro áreas: el proceso de acompañamiento, su finalidad, las demandas de los docentes acompañados y las dificultades que enfrentan los acompañantes. Algunos ejemplos de las preguntas realizadas fueron: ¿Cuáles son los pasos a seguir en una sesión de acompañamiento? ¿Por qué es necesario el acompañamiento en sus comunidades? ¿Qué les piden los profesores en el trabajo de acompañamiento? ¿Cuáles son las situaciones más problemáticas que le ha tocado enfrentar en el acompañamiento a los docentes? ¿Por qué?

Observación cualitativa de clase

La observación no participante se realizó durante la clase en el aula y tuvo como objetivo identificar las prácticas de acompañamiento pedagógico al docente. Para ello, se utilizó un registro anecdótico basado en las acciones llevadas a cabo por el acompañante pedagógico.

Observación cualitativa de la entrevista de acompañamiento

Una vez finalizada la clase, se efectuó una observación no participante de la entrevista de acompañamiento y se grabó el audio de esta para obtener información que permitiera el análisis de la interacción entre el acompañante y el docente, para profundizar en el conocimiento de las prácticas de acompañamiento.

Procedimiento

A continuación, se detallarán las actividades realizadas en cada una de las dos fases del estudio.

Fase 1

En esta fase se contó con el apoyo de la DREU, que brindó la autorización para realizar el estudio y el acceso a los participantes. Así, se invitó y se coordinó la asistencia de todos los acompañantes Shipibo-Konibo y Asháninka de la región Ucayali dispuestos a participar en el estudio.

La entrevista grupal se inició con una dinámica de presentación, en la que cada participante brindaba información sobre la comunidad de pertenencia, el programa de acompañamiento en el que laboraba, y las expectativas que tenía sobre el estudio. Luego de ello, se presentaron los objetivos y la finalidad de la entrevista grupal.

Se organizó a los acompañantes en dos grupos de trabajo. Cada equipo fue moderado por una integrante del grupo de investigación. La moderadora era la encargada de formular las preguntas, verificar la comprensión de los participantes y motivar la

presentación de ideas para enriquecer el diálogo en base a sus experiencias. Esta dinámica se mantuvo hasta completar la guía de indagación. Seguidamente, se solicitó a los participantes de cada equipo que sintetizaran, en carteles de papel, las ideas más importantes del diálogo sostenido, para realizar una puesta en común de lo trabajado por ambos grupos.

Fase 2

La fase 2 se realizó en dos escuelas Shipibo-Konibo de las comunidades de Bena-Jema y Ceilán¹ en la provincia de Coronel Portillo, pues eran más accesibles geográficamente para los investigadores. Para ello, se coordinó con tres participantes de la fase 1 que realizaban el acompañamiento en dichas escuelas.

En ambas comunidades se llevó a cabo una reunión inicial con los dirigentes de la comunidad, los padres de familia y el director y docentes de la institución, con el objetivo de presentar el propósito del estudio y de solicitar el consentimiento informado para ingresar a las aulas para observar, así como grabar y tomar fotografías de las sesiones de clase y acompañamiento. Se respondieron las dudas y consultas de los presentes en dicha reunión.

Durante la observación, se prestó especial atención a las tareas del acompañante, tales como el llenado de su cuaderno de campo, su intervención para desarrollar actividades junto con el docente y la ejecución de las actividades que realizaba cuando se aproximaba a los estudiantes.

Una vez finalizada la clase, se registró el audio de la sesión de acompañamiento entre el docente y el acompañante, a quienes se les solicitó que el diálogo fuera en español para comprender su contenido. Luego, se entrevistó al acompañante con la finalidad de explorar sus percepciones sobre su accionar en la clase y la efectividad y dificultades de la sesión de acompañamiento realizada con el docente.

¹Al escribir los nombres de las comunidades visitadas, se está respetando la variedad lingüística de la zona.

Análisis de información

Las entrevistas grupales, las sesiones de acompañamiento y la entrevista al acompañante fueron transcritas y codificadas según lo propuesto por el análisis temático deductivo para la fase 1, pues el análisis se realizó en base a las áreas de la guía de entrevista e inductivo para la fase 2, pues las categorías de análisis se basaron en lo manifestado por los participantes (Braun y Clarke, 2006). Se analizó la información de modo que se identificaron las ideas más relevantes.

En el análisis se identificaron los elementos comunes en el discurso de los participantes entrevistados, así como las características distintivas o particularidades de cada uno de ellos. Se llevó a cabo una categorización manual, de la que se obtuvieron citas representativas a partir de las entrevistas analizadas.

Para garantizar la rigurosidad de la investigación, cada miembro del equipo de investigación analizó las transcripciones de las entrevistas de manera individual. A continuación, se compartieron los hallazgos y se llegó a conclusiones conjuntas.

Durante este proceso, se examinó la información y se agrupó en categorías que fueron posteriormente cotejadas para asegurar la rigurosidad del análisis mediante la triangulación entre investigadores, siguiendo las pautas de Creswell (2012) y Hernández et al. (2014).

Resultados y discusión

El objetivo del estudio fue conocer las concepciones, el proceso y las problemáticas de los acompañantes de los pueblos Shipibo-Konibo y Asháninka en su labor de acompañamiento docente. Por ello, los resultados integran las acciones llevadas a cabo en las dos fases del estudio. A partir de esta integración, se hace un análisis sobre el conjunto de ideas organizadas y construidas por los acompañantes en torno a distintos aspectos del acompañamiento pedagógico en base a su experiencia y práctica. A partir

de ello, se han definido cuatro áreas temáticas: las concepciones sobre el acompañamiento pedagógico, el proceso de acompañamiento durante la visita en el aula, las problemáticas percibidas por los acompañantes sobre el acompañamiento, y las necesidades del acompañamiento pedagógico y de los acompañantes.

Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico

Los acompañantes coinciden en que el acompañamiento consiste en ayudar al docente en su labor pedagógica, a fin de que los niños aprendan mejor, tal y como se evidencia en la siguiente cita.

A1: [...] el acompañamiento es importante, el acompañamiento no es simplemente perder tiempo, sentarse allí, sino acompañar, ayudar, apoyar en la debilidad que se presente en el profesor, ese es nuestro trabajo (Acompañante Shipibo Konibo de primaria).

Sin embargo, una característica importante de esta concepción es que este apoyo brindado por los acompañantes parte, necesariamente, de una debilidad de los docentes y de ello se desprende la idea de que el rol del acompañante es reforzar y ayudarlo. Esto permite inferir que los acompañantes tendrían una concepción de su rol centrada en la solución de las dificultades de los profesores. A continuación, algunas citas ilustrativas.

A6: “Después de haber observado las clases, me reúno con los docentes en la tarde; después del almuerzo nos reunimos y así hacemos análisis de FODA, que ellos mismos se den cuenta como, cuáles son sus debilidades y sus fortalezas, y cuáles pudieran ser sus amenazas. De acuerdo con eso yo también he observado cuáles son sus debilidades, pero lo pongo para que ellos mismos se den cuenta de sus debilidades. Ahí desarrollamos, de acuerdo a sus necesidades, sus orientaciones o hacemos juntamente, [...] sesión de aprendizaje para que puedan tener un ejemplo y puedan continuar. Esos son trabajos que hacemos después de haber observado y también hacemos de trabajo

con el padre de familia también en la tarde” (Acompañante Shipibo Konibo de inicial, entrevista grupal de acompañantes, Fase1).

Docente acompañada: Yo diario trabajo cuatro momentos, rutina, proyecto integrador, momento gráfico-plástico y castellano como segunda lengua.

A6: Excelente. ¿Qué piden como acompañadas que yo les podría ayudar? ¿en qué se sienten débiles ustedes para yo poder ayudarlas? (Diálogo con acompañante

Shipibo-Konibo de inicial en su sesión de acompañamiento, Fase 2)

Si bien, efectivamente, el aspecto de apoyo en la enseñanza con fines de aprendizaje se relaciona con la definición sobre acompañamiento pedagógico propuesta por Montero (2011), es una concepción que, como se observa en la cita de la sesión de acompañamiento, podría tener repercusiones en el modo de aproximación de los acompañantes a los docentes y en la percepción de los docentes sobre sus acompañantes, que coloca así a estos últimos en una posición superior a la suya como docentes. Es más, esta concepción podría proceder de su formación como acompañantes, pues muchas veces sus formadores parten también de la idea de que aquellos deben reforzar a los docentes y al parecer, dejar de lado las potenciales fortalezas que los docentes podrían tener, aunque en su caso incluyen también aspectos importantes de colaboración docente-acompañante. Esta idea se infiere de citas como la presentada a continuación:

F2: Ahí también es un poco que falta. ¿Qué cosa es que tenemos que ir recogiendo, como la fotografía del momento? Yo, como docente y que es lo que yo tengo que reforzar al docente acompañado finalmente, porque yo no puedo decir estuvo bien, estaba bien, eso no necesita, sino ir dando con más pinceladas lo que debe mejorar juntos, no se trata de ir y dar fórmulas, sino que a partir de esa observación vayamos mejorando entre dos (Formador de acompañantes).

Como se evidencia en la cita, este rol del acompañante, al ser percibido como jerárquicamente superior por los docentes, resulta contrario a la relación horizontal que propone la literatura para asegurar un proceso de acompañamiento exitoso (García, 2009; Monereo, 1996; Montero, 2011).

Proceso de acompañamiento pedagógico: la visita en el aula

Los tres acompañantes observados en la fase 2 siguieron el protocolo de acompañamiento para las visitas en el aula establecido por el MINEDU (2014, 2016): iniciar el acompañamiento con una entrevista al docente para explicar los objetivos de la visita, visitar el aula para observar la clase, tener la reunión de acompañamiento con el docente y finalmente, acordar con el director la siguiente visita.

Durante la observación de la clase, los acompañantes desarrollaban una parte de la clase. A esta participación la denominan clase demostrativa. También mencionaron que otra estrategia era la clase compartida, que se planificaba y realizaba cuando un docente requería de apoyo para enseñar una temática de un dominio disciplinar específico, sobre todo, Comunicación. Después de la clase, cada acompañante se reunía con el docente observado y dialogaban acerca de la clase que acababa de culminar. A continuación, un ejemplo sobre lo mencionado:

“A8: [...] Profesor, primero quiero felicitar a usted por el esfuerzo que has hecho hoy día con tus estudiantes en la escuela. Profesor ¿Qué te pareció la clase que has desarrollado hoy día?”

Docente acompañado: Bueno, la clase que he realizado hoy día ha sido de la clase anterior. La clase pasada hice la planificación, he hecho un plan para poder escribir, producir un texto, pero en lengua shipibo. Entonces hoy día he realizado pues la textualización.

A8: La textualización

Docente acompañado: La textualización donde he podido observar que todavía nosotros faltamos en la escritura en nuestra propia lengua materna. Pero yo creo que no vamos a quedar así, vamos a seguir avanzando...

A8: Mejorar

Docente acompañado: Mejorando con los niños. Bueno, ese es el aspecto que te puedo responder.

A8: Ahora frente al desarrollo de la actividad de hoy día como tú decías sobre la textualización, ¿Cómo te sintió en el desarrollo de esta actividad?

Docente acompañado: Bueno, lo que más o menos me sintió era de que los niños, a pesar de que ya el primer día de clase ya he anunciado que para la próxima clase cuando llegamos en la segunda fase en la textualización, vamos a mejorar, pero los niños todavía han faltado...

A8: Ha faltado

Docente acompañado: Ha faltado un poco de explicación, quizá de mi parte o creo que ellos no han comprendido lo que les he podido explicar, decirles para tal día, para la siguiente clase.

A8: Ya y esto me hace entender profesor que la consigna que tú has dado en la producción de texto, de repente los muchachos no han entendido de la manera positiva.

Y ahora ¿cuál ha sido el propósito de tu actividad?

Docente acompañado: El propósito de mi actividad ha sido hoy día escribir, o sea de la que hemos pensado, de lo que hemos planificado escribir hoy día como borrador y como hemos estado en la textualización que faltó más otros pasos o procesos para seguir.

A8: Ya.

Docente acompañado: Además corregir y que los niños van viendo ellos mismos en les ha fallado, y también incorporando otras ideas parte de ellos o de repente del apoyo mío. Entonces creo que hoy día no he llegado el propósito que he tenido de llegar, pero me falta todavía un proceso que es la revisión, de repente en esa clase los niños pueden comprender un poquito más.

A8: Mejor. Ya, profesor ¿es importante la planificación para el desarrollo de la actividad?

Docente acompañado: Sí profesor. Porque nosotros tenemos que planificar primeramente que es lo que vamos a escribir o producir. Entonces tomar acuerdo con los niños con lo que ellos más les interesa. Entonces el primer día de clase ellos y al mismo tiempo hoy día hice alguna pregunta y tenían la misma idea que tenían el primer día de clase, de describir las características de algunas cosas, de animales, de una persona, de una planta.” (Fragmento de sesión de acompañamiento de acompañante Shipibo-Konibo de Ceilán)

Como puede observarse en el fragmento anterior, el acompañante inicia felicitando el esfuerzo del docente en el desarrollo de su clase. El contenido de la sesión de acompañamiento se centró en analizar lo sucedido en la clase, la valoración de la sesión, su propósito y el papel de la planificación. Un panorama similar se evidenció en los otros dos acompañantes participantes en la fase 2. Todos orientaban las sesiones de acompañamiento al tema de la planificación o de uso de materiales y pasaban a evaluar algunos conceptos o acuerdos de la sesión de acompañamiento anterior, dejando de lado la oportunidad de indagar sobre las fortalezas de la sesión y las estrategias de mejora para las dificultades presentadas. A partir de ello, podría inferirse que los acompañantes tenían un esquema preestablecido para enfocar el asesoramiento en esos tópicos particulares. Adicionalmente, se observó que el acompañante atendía las dificultades en

el aprendizaje de los niños, cuando el acompañamiento pedagógico tiene como objetivo directo el mejoramiento de las prácticas docentes para que, a través de esas mejoras pedagógicas propiciadas por el acompañamiento, se promueva la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Badía, 2012; CNE, 2007; GIEAR, 2008). Esto puede observarse en el siguiente fragmento:

A8: Ahora, frente esto profesor, ¿Qué podemos trabajar con los estudiantes que aún falta la lectoescritura? Porque sí he visto que algunos todavía a pesar que en la lengua originaria pero tiene debilidad en la lectura, no está leyendo correctamente. Frente esto ¿Qué podemos trabajar?

Docente acompañado: Bueno yo como es nuestro deber, yo pienso de agarrar siquiera por las tardes o formar en grupos y luego trabajar dejándolo un rato a los que ya más o menos saben y pasarme a trabajar con los que todavía falta. Eso estoy viendo agarrar esos dos niños y más que nada llamarle la atención más a ellos dos para que de esa manera nivelen. Eso desde mi punto pudo decir así para poder nivelarlos, más o menos que salgan ya como están los demás.

A8: y ¿Por qué algunos estudiantes tienen la debilidad de presentar y socializar sus trabajos a pesar de que es en la lengua materna?

Docente acompañado: Bueno, de repente habrán sido profesor, ya como esto ha sido... ya no es por primera, sino también en los semestres pasados también...no sé cómo habrán sentido ellos porque a veces cuando estoy trabajando solo participa.

A8: No hay esta debilidad [...] Muy bien. ¿Hizo la evaluación para saber si es que los muchachos o los estudiantes han logrado esa actividad que has planificado durante esta mañana?

Docente acompañado: Profesor la verdad es que no he evaluado, quiero ser franco. Yo al final tengo mi evaluación, todavía quiero ver cómo están terminando todos los tres tanto planificando, textualización y revisión.

A8: Ya...

Docente acompañado: No sé si sepa bueno porque siempre hago así

A8: Mira, entonces es importante la evaluación. ¿Por qué es importante la evaluación?

Docente acompañado: Para ver si es que los niños han logrado...

A8: Logrado, muy bien. Claro, es importante la evaluación porque a través de la evaluación nosotros detectamos quiénes han logrado o quiénes no han logrado para poder trabajar la misma capacidad que hemos trabajado. Por eso creo que es importante la evaluación.

Profesor ¿Qué procesos de producción de textos has trabajado hoy día?

Docente acompañado: Hoy día, ellos han planificado la primera clase sobre la descripción, o sea describir las características de un animal, la descripción.

A8: Yo me refiero, ¿qué proceso de producción de texto ha trabajado hoy día?

Docente acompañado: Ya, el proceso ha sido en la textualización.

A8: En la textualización. Y eso me hace indicarte que la semana pasada trabajada en la planificación.

Docente acompañado: En la planificación.

A8: Y ahora ¿Qué proceso falta para poder terminar el trabajo?

Docente acompañado: Lo que me falta es la revisión.

A8: La revisión, donde los muchachos allí van a revisar la ortografía...

Docente acompañado: Los signos de puntuación.

Como puede apreciarse, en este fragmento se evidencia que el acompañante se asegura que el docente cumpla con las actividades previamente acordadas. Además,

nuevamente, se denota una relación vertical. Si bien la literatura sugiere que el acompañante debe ser visto como un experto (Montanero, 2014), es importante, como ya se mencionó, que se establezcan acuerdos y aportes desde la experiencia y conocimientos de ambos agentes (Montero, 2011) lo que, según los hallazgos de este estudio, ocurre muy poco.

Al final de la visita de acompañamiento, el acompañante coordinaba con el director de la institución educativa sobre las actividades de acompañamiento. Como se mencionó, este proceso, en líneas generales, es el sugerido por el CNE (2007), MINEDU (2014) y Oviedo (2004), para el trabajo de acompañamiento. Sin embargo, también se sugiere que en las sesiones de acompañamiento no solo se trabajen los aspectos de asistencia técnica, sino que se promueva la capacidad reflexiva de los docentes a través del trabajo en equipo. Justamente por esto es que se propone como estrategia el acompañamiento pedagógico, por tener, entre otras características, la función de ser interactivo, contextualizado a la labor de docentes en temas relevantes para sus prácticas educativas (CNE, 2007; GIEAR, 2008), lo cual se evidencia de forma incompleta en este estudio, pues los acompañantes dejan de lado el desarrollo de capacidades y actitudes de los docentes y se centran en los aspectos técnicos de las tareas de los profesores (planificación, evaluación, entre otros), que es justo lo que la literatura sugiere evitar (CNE, 2007).

Problemáticas percibidas en el acompañamiento

Los acompañantes pedagógicos señalan muchas situaciones problemáticas y dificultades que les ocurren durante el proceso de acompañamiento, tanto respecto al contexto como a su trabajo.

A nivel del contexto, la dificultad percibida más grave fue la de la accesibilidad a las comunidades en las que laboran los docentes, pues muchas se encuentran, incluso, a

días de distancia de la ciudad de Pucallpa, ciudad en la que la mayor parte de los acompañantes vive. Por ello, los acompañantes deben viajar distancias largas para cumplir con su trabajo, lo cual lo hace desafiante, ya que muchos de ellos deben viajar hasta por tres días, vía fluvial, para cumplir con su trabajo. Ello coincide con los resultados de otros estudios (Lozano Vallejo, 2000; Oliart et al., 2001; Rolando, 2012) sobre las dificultades geográficas en el trabajo y accesibilidad en zonas rurales de la selva peruana.

Más aún, se identificó que muchos estudiantes prefieren comunicarse en castellano, aunque esta no sea su lengua originaria, lo cual ocasiona una pérdida cultural importante, porque si los niños no aprenden su lengua originaria, también su cultura podría verse afectada. Este hallazgo se relaciona con lo encontrado por Girón López (2014) y Lozano Vallejo (2000) quienes hallaron que los docentes prefieren comunicarse en castellano porque, muchas veces, desconocen las lenguas originarias de los estudiantes.

Además, los acompañantes reportaron problemas de gestión del acompañamiento, pues muchas veces se incumplen con los cronogramas de trabajo, las remuneraciones o con los materiales necesarios para los acompañamientos. Sobre estos últimos, muchos acompañantes reportan que, a pesar de que los materiales llegan a las comunidades, los docentes no están capacitados para utilizarlos y, por tanto, no los utilizan.

En cuanto al trabajo de acompañamiento, la principal dificultad percibida por los acompañantes era el ausentismo de los docentes en el acompañamiento, ya que, según los acompañantes, muchos profesores sienten que su trabajo está siendo fiscalizado y evaluado y, por ende, son reacios a los cambios sugeridos. También, se perciben problemas de planificación de los docentes, ya que, a pesar de los esfuerzos de los

acompañantes, los profesores no realizaban la planificación de sus sesiones de aprendizaje.

Asimismo, los acompañantes pedagógicos afirmaron centrarse solo en los aspectos disciplinares del trabajo docente, pero descuidaban aspectos de interacción docente-estudiante. Esto se evidenció al observar que los acompañantes pedagógicos interrumpían las clases de los docentes para puntualizar detalles de la clase observada. Incluso, en ocasiones, los acompañantes, durante la cátedra compartida, realizaban toda la clase de los docentes. Esto es problemático, ya que, como se mencionó anteriormente, el trabajo horizontal y de confianza entre docente y acompañante es crucial para la efectividad del proceso de acompañamiento (García, 2009; Montero, 2011).

Tras el análisis de los resultados se han elaborado algunas conclusiones. En primer lugar, los acompañantes conciben el acompañamiento como un conjunto de acciones de apoyo al docente acompañado, sobre todo, de índole curricular y de planificación de sesiones de aprendizaje. Sin embargo, una necesidad identificada reside en que, muchas veces, el acompañante debe centrarse en apoyar la planificación de la sesión de aprendizaje del docente, lo cual deja poco tiempo para centrarse en temáticas que preocupan al docente o en otros aspectos formativos. Más aún, se puede inferir que los acompañantes e incluso los formadores tienen siempre como punto de partida que el docente posee dificultades al enseñar y se invisibilizan las potencialidades que la práctica pedagógica de los profesores acompañados podría tener y, a su vez, considerarse como punto de partida para generar cambios positivos en su práctica pedagógica (Badia, 2012; Monereo y Sole, 1996).

En segundo lugar, el modo de apoyo más valorado por los acompañantes es la clase compartida o la clase demostrativa. Esto se concluye porque en la fase 1 se mencionó enfáticamente este método como alternativa de apoyo al docente y, en la fase 2, se tuvo

la oportunidad de observarlo. Sin embargo, como ya se señaló, muchas veces los acompañantes intervenían e incluso reemplazaban al docente en algunos momentos de la clase mientras este la conducía. Esto otorga la idea de una relación jerárquica y vertical promovida por el acompañante sobre el docente, lo cual podría explicar por qué los docentes se resisten, en su mayoría, al acompañamiento o por qué, en ocasiones, los docentes no asisten a las sesiones de acompañamiento o a las clases que el acompañante tiene que observar.

En tercer lugar, con relación a la gestión del acompañamiento, los acompañantes consideran que existen diversas dificultades que afectan su labor, como la lejanía de las comunidades, la calendarización de los acompañamientos –que no toman en cuenta la lejanía de las comunidades y que les exige estar alejados de su familia por varias semanas mensualmente– y la falta de materiales. Todo ello ocasiona que los resultados del acompañamiento no se den de la manera esperada (Rodríguez et al., 2016).

Todas estas evidencias reflejan la necesidad de trabajar con un modelo psicopedagógico constructivo que integre en el acompañamiento la relación horizontal docente-acompañante, en base al trabajo en equipo. Esto implica que se partan tanto de las fortalezas como de los aspectos que el docente considera que debe mejorar desde una evaluación personal propiciada por el acompañante, pero no realizada por este, pues si no el docente solo recibiría indicaciones y apreciaciones, y no aprendería a ser crítico con su propia práctica (Badía, 2012; Chong, 2015; Monereo, 2000; Monereo y Solé, 1996; Montero, 2011).

Es importante señalar que este estudio ha tenido como principal limitación la accesibilidad a los participantes en la fase 2, pues, como acompañantes, se encuentran realizando sus labores en comunidades muy alejadas por casi todo un mes, lo cual les dio solo un día para poder realizar este estudio. Además, las brechas en el lenguaje son

evidentes en las viñetas, pues la lengua materna de los acompañantes no es el castellano y, por momentos, la comunicación se veía afectada.

Por otro lado, se recomienda que en futuros estudios se contemple dentro del equipo de investigadores a aliados de la zona que ayuden a disminuir la brecha idiomática que aparecía por momentos durante el trabajo de campo. Finalmente, se podrían visitar comunidades más alejadas para conocer las realidades de acompañamiento de otras zonas de la Amazonía peruana.

Referencias

- Badia, A. (Coord.). (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación (Educar, instruir n° 21)* (1.ª ed.). Editorial Síntesis, S. A.
<https://www.sintesis.com/educar-instruir-71/estrategias-y-competencias-de-aprendizaje-en-educacion-libro-1713.html>
- Balarin, M. y Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Representación de la UNESCO en Perú.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172?posInSet=1&queryId=77a31ac0-766b-4454-aa29-3d050d574a8c>
- Benavides, M., Mena, M. y Ponce, C. (2010). Estado de la Niñez Indígena en el Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar el aprendizaje en las instituciones educativas de áreas rurales. Cuaderno N°8*.
<https://es.scribd.com/doc/207617755/Programa-de-acompanamiento-pedagogico-para-mejorar-aprendizajes-en-las-Instituciones-Educativas-Rurales>
- Chong, C. (2015). *Creencias y concepciones sobre el asesoramiento psicopedagógico de docentes universitarios de ciencias*. [Tesis de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/6269>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications
- Estadística de la Calidad Educativa (2010). *Búsqueda de Centros Educativos Públicos*.
<http://escale.MINEDU.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=335Fondo>
- Esteban, E., Naveda, K. y Santa Cruz, M. J. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Uni-pluriversidad*, 13(2), 44-54.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Caracterización de la oferta de entrenamiento y educación técnica vocacional y percepciones de la noción de desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú*.
http://www.unicef.org/ecuador/education_child_development_24674.htm
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2013). *Marco de la Innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e*

indicadores para la identificación de experiencias educativas.

https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Marco-de-Innovacion_BAJA.pdf

Francke, P. (2017). El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política iscal en Perú. Documento de trabajo, n. 447. Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD447.pdf>

García, J. (2009). Programa de Acompañamiento pedagógico para el logro de aprendizajes en las escuelas rurales. PROMEB. *Revista Foro Educativo*, 6(16), 65-73.

https://www.researchgate.net/publication/262915467_Educacion_formal_y_educacion_extra_formal_en_las_zonas_rurales_de_la_Sierra_peruana

García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 193-207.

<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garcia1>

Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M.

Bertely, J. Gasché y R. Podesta (Eds.), *Educando en la diversidad.*

Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües (pp. 297-366). Abya-Yala.

http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf

Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>

Girón López, A. (2014). *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar*.

ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf

Guba, E. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113- 146). El Colegio de Sonora.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México.

Jacobo-García, H. M. (Coord.) (2005). *Acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto*. Cuadernos de investigación: educación de migrantes. México: Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno de Sinaloa.

https://www.academia.edu/7747359/Jacobo_Garc%C3%ADa_H_M_coord_2005_El_acompa%C3%B1amiento_sist%C3%A9mico_Lo_que_los_educadores_podemos_hacer_en_contexto_UPN_M%C3%A9xico

Ley N° 28044. Ley General de la Educación (28 de julio de 2003).

http://www.MINEDU.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

López, L. (2002). “*A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?*” *Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Documento de Trabajo N°15*. Ministerio de Educación. <http://umc.MINEDU.gob.pe/?p=387>

Lozano Vallejo, R. (2000). *Análisis de la problemática de la educación bilingüe en la Amazonía peruana*. Cusco: Defensoría del Pueblo.

Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*.

<http://www.MINEDU.gob.pe/opyc/files/ProtocolodeintervencionseguneltipodeinstitucioneducativatipoIVtipoV.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Monereo, C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.

Monereo, C. y Solé, I. (1996). *Acompañamiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial.

Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Consejo Nacional de Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: Estudios que aportan a la reflexión, el diálogo y a la construcción concertada de una política educativa* (pp. 171–172). Consejo Nacional de Educación y Fundación SM.

https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/703/montero_estudiosobreacompanamiento.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525–542.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3737/La%20investigaci%C3%B3n%20sobre%20el%20asesoramiento%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moromizato, R. (2011). Niños de la Amazonía. Una experiencia de trabajo conjunto por una mejor educación para los niños y las niñas asháninkas de la selva central del

Perú. *Educación*, 20(39), 73-92.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2491>

Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F. (2001). La situación de los maestros y las maestras de áreas rurales. En C. Montero (Ed.), *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. Documento de Trabajo N° 2* (pp. 97–127).

Ministerio de Educación del Perú.

<https://repositorio.MINEDU.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/279/150.%20La%20escuela%20rural%20Modalidades%20y%20prioridades%20de%20intervención.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ortiz, R. y Soza, T. (2014). *Acompañamiento pedagógico y su incidencia en el desempeño docente en el centro escolar “Enmanuel Mongalo y Rubio” departamento de Managua distrito III, turno vespertino, en el II semestre del año 2014* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua].

Archivo digital. <https://repositorio.unan.edu.ni/708/1/47902.pdf>

Oviedo, R. (2004). *Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos*. Santo Domingo.

<https://es.scribd.com/doc/120671955/manual-de-acompanamiento>

Rodríguez, J., Leyva, J. y Hopkins, A. (2016). *El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. GRADE.

http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf

Rolando, G. (2012). Una mirada al Estado desde la educación en una comunidad Shipibo-Conibo. *Anthropologica*, 30(30), 45–76.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/4423>

- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Revista Educación*, 20(39), 37-50.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2492/2444>
- Trapnell, L. y Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes.*
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad: Siglos XX-XXI.* Derrama Magisterial.
Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2014). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013.* UMC | Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2013-ece-2013>
- Vásquez, S., Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2019). Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: Implicancias y aportes de la psicología educacional. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11(11), 69–97. <https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.118>
- Vásquez, J. y Quispe, M. (2015). *Experiencias en el Fortalecimiento del Acompañamiento Pedagógico entre docentes, para la mejora de la Calidad Educativa.* IE “Luisa Del Carmen Del Águila Sánchez”-San Martín.
<https://docplayer.es/65706577-Experiencias-en-el-fortalecimiento-del-acompanamiento-pedagogico-entre-docentes-para-la-mejora-de-la-calidad-educativa.html>

Recibido: 18 de mayo de 2022

Aceptado: 10 de enero de 2023