

SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



Nº 15

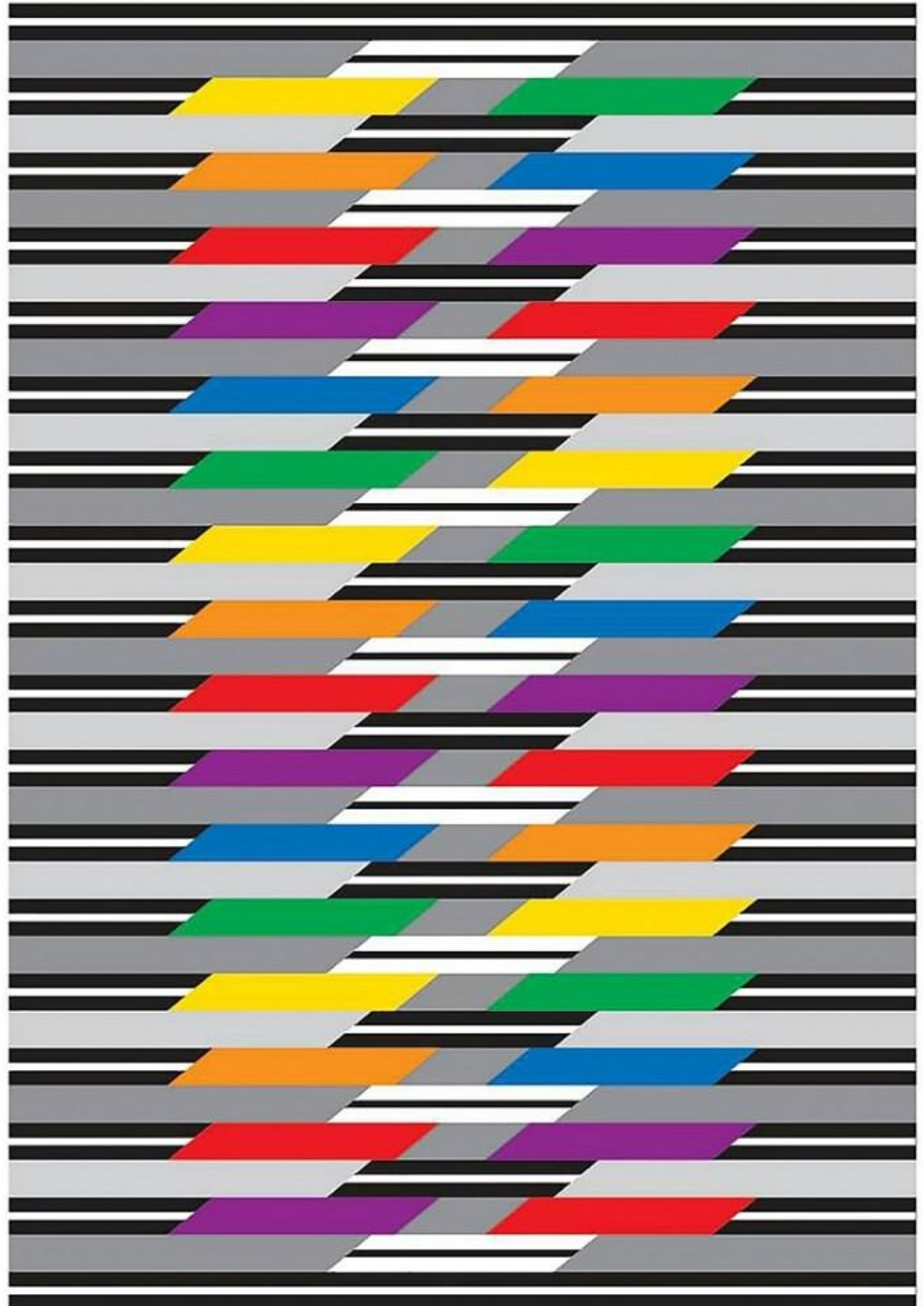


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida

Rector

Mairrett Cermeño Medina

Responsable del Área

Académica

Responsable del Área

Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello

Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairrett Cermeño

Directora

Luis Peñalver-Bermúdez

Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira REGARDÍZ (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

El acompañamiento y la supervisión educativa en la construcción de comunas educativas. Un enfoque desde la pedagogía crítica y la participación ciudadana

Johanna Roselyn Sánchez Negrín

Ministerio del Poder Popular para la Educación

Centro de Desarrollo de La calidad Educativa

Cumanacoa, Sucre, Venezuela

johanroi1979@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7443-623X>

Resumen

Se estudia el acompañamiento y la supervisión educativa en las comunas educativas (espacio de participación y transformación social). Desde un marco teórico basado en la pedagogía crítica de Paulo Freire y la psicología comunitaria de Maritza Montero, se revisan las dimensiones de acompañamiento como asesoría próxima, gestión de redes, aseguramiento de procesos democráticos y salvaguarda de la identidad comunitaria. Propone una resignificación del rol del supervisor educativo, desde un perfil que estaba orientado mayoritariamente a ser disciplinador a uno de carácter formativo y mediador, que sirva como vínculo entre la administración la escuela y el territorio. Se discute la tensión entre una gestión asistencialista y una gestión corresponsable, y los retos impuestos por la globalización y la inequidad. Para terminar, se plantean líneas de investigación futuras encaminadas a precisar las competencias concretas que constituirían el nuevo perfil supervisor y los indicadores que permitan valorar su incidencia en el fortalecimiento comunitario y en la mejora de los aprendizajes.

Palabras clave: acompañamiento educativo, supervisión escolar, comuna educativa, participación ciudadana, pedagogía crítica, corresponsabilidad.

Abstract

This study examines educational support and supervision in educational communities (spaces for participation and social transformation). Using a theoretical framework based on Paulo Freire's critical pedagogy and Maritza Montero's community psychology, it reviews the dimensions of support as close guidance, network management, ensuring democratic processes, and safeguarding community identity. It proposes a redefinition of the educational supervisor's role, shifting from a profile primarily focused on discipline to one of a formative and mediating nature, serving as a link between administration, schools, and the community. The tension between paternalistic and co-responsible management is discussed, along with the challenges posed by globalization and inequality. Finally, future research directions are proposed to define the specific competencies that would constitute

the new supervisory profile and the indicators that would allow for assessing its impact on community strengthening and improved learning.

Keywords: educational support, school supervision, educational community, citizen participation, critical pedagogy, co-responsibility.

Introducción

Se ha incrementado el interés por la relación escuela y comunidad a nivel de las ciencias sociales y la educación. En América Latina, sobre todo en contextos que han sido marcados por la desigualdad y la exclusión, se hace presente la urgencia de repensar los modelos educacionales desde una lógica participativa que vaya más allá de la simple transmisión de saberes. Las comunas educativas se presentan como una alternativa pedagógico-política que intenta democratizar la educación y ligarla con el trabajo productivo y la transformación social.

El acogimiento y el asesoramiento educativo tienen, por tanto, una importancia capital en este contexto. No es solamente supervisar el cumplimiento de normas y procedimientos administrativos, sino generar procesos formativos que potencien a las comunidades para administrar sus propios proyectos educativos. Como indica Barrio De la Puente (2009), las comunidades de aprendizaje constituyen un paradigma de transformación educativa y social que demanda un acompañamiento sostenido y contextualizado.

El texto realiza un seguimiento de las consecuencias del acompañamiento en la comuna educativa, desde la multidimensionalidad. Para tal fin se considerarán los fundamentos conceptuales de la participación protagónica, el rol del supervisor educativo como agente de cambio, las dimensiones del acompañamiento, la transición de la gestión asistencialista a la corresponsable y los desafíos que le plantea a este modelo el contexto de la globalización. También se señalarán líneas de investigación futura que faciliten una profundización sobre las competencias del nuevo perfil de supervisor y sobre los indicadores de impacto.

El interés básico del estudio es analizar el papel que desarrolla el acompañar y supervisar educativamente en la constitución de comunas educativas desde la pedagogía crítica y la participación protagónica, y cómo dichas relaciones posibilitarían transformar y fortalecer la gestión educacional vinculada a la responsabilidad compartida desde el quehacer el aula.

El problema y su contexto

Los sistemas educativos de América Latina enfrentan una crisis estructural que no se aliviaría con mejores indicadores de cobertura ni resultados. La supervisión educativa, considerada tradicionalmente como un sistema de control burocrático, ha demostrado no ser suficiente para dar respuestas a las demandas de una sociedad siempre cambiando. En esta línea, la presencia del supervisor se percibe con frecuencia como un personaje distante y ajeno a las realidades del territorio con un rol central para reforzar la escolaridad y no

para resignificar la escuela sr encapsulada en la comprobación de de protocolos administrativos sin ningún contacto con los procesos pedagógicos y comunitarios que le dan sentido a la escuela.

Esa distancia entre la supervisión formal y la vida cotidiana de las comunidades escolares produce una desatención hacia las escuelas que necesitan ayuda para proveerse de mayor capacidad de autogestión. La formación continua y el acompañamiento situado son factores sine qua non para que se produzca el desarrollo profesional docente, sobre todo en comunidades de vulnerabilidad social (Vezub y Alliaud, 2021). Sin embargo, las estructuras supervisoras existentes al día de hoy en la mayor parte de los países de la región no cuentan con los medios ni las miradas necesarias para asumir esa función formadora."

Simultáneamente el espacio de la comuna educativa -destacando entre otros elementos a la escuela, a la familia, a la comunidad a las instituciones locales- se presenta como una respuesta para contrarrestar dicha desarticulación. La comuna educativa no es una categoría de carácter administrativo, sino una construcción colectiva que implica la comunidad como agente pedagógico activo. Esto desafía el modo de gestión unidireccional del sistema educativo y demanda la necesidad de redefinir el papel de todos los actores involucrados, entre ellos al supervisor.

Ahora bien, el problema que pone en juego este artículo, se puede expresar en los términos siguientes: ¿Cómo pueden el acompañamiento y la supervisión educativa aportar en la construcción y sostenimiento de comunas educativas, en los principios de la pedagogía crítica y la participación protagónica? El cuestionamiento no es meramente teórico: interroga las prácticas de miles de supervisores y directivos escolares que día a día trabajan en contextos de altísima complejidad social.

La importancia de este problema se agranda al contemplar las consecuencias acumulativas de la pandemia de COVID-19 en los sistemas educativos. Según se evidencia a partir de la documentación del CEPAL (2022), la crisis sanitaria profundizó las desigualdades en el aprendizaje y dejó en evidencia la fragilidad de los lazos entre la escuela y la comunidad. En tal contexto, promover el fortalecimiento del acompañamiento educativo con perspectiva territorial y participativa no es un planteamiento pedagógico más entre otros, sino que se configura como una exigencia estructural para la recuperación y transformación de la educación.

Referencias teóricas fundamentales

La pedagogía crítica y la participación protagónica

El marco conceptual del presente artículo se fundamenta, en primer término, en la tradición de la pedagogía crítica gestada por Paulo Freire. Para Freire la verdadera educación no puede ser un acto de depositar saberes - llamada educación bancaria - en sujetos pasivos, es

decir un acto de diálogo y problematización del mundo. Esta concepción implica consecuencias inmediatas para la definición del seguimiento en la que si la acción educativa resulta esencialmente dialógica no podría el supervisor que acompaña en este proceso realizarse desde un enunciado interpretativo exclusivo limitado a dicho narrador privilegiando al interlocutor y juntos escuchar, interrogar y aprender de la comunidad.

En el actual contexto latinoamericano se ha revisitado la pedagogía crítica freireana y enriquecida teóricamente por autores como Meza Cascante (2022), quien enfatiza en la dimensión política de toda práctica educativa y la urgencia de que la escuela se reconozca como espacio de resistencia ante las lógicas mercantilizadoras de la globalización. Desde esa óptica, participación no es gestión, sino ética y política entrelazada en un hacer colectivo de construcción de conocimientos y de poder.

La idea de participación protagónica se remonta a una participación mucho más auténtica en la ciudadanía que la mera consultoría o delegación formal. La participación protagónica implica que los sujetos comunitarios no sólo son llamados a respaldar decisiones ya tomadas, sino a que están reconocidos como poseedores de saberes y experiencias legítimas que deben incidir en la definición de las políticas y prácticas educativas (García Leiva, 2023).

La psicología comunitaria y el fortalecimiento de la acción colectiva

Un segundo importante eje teórico es el que proviene de la psicología comunitaria (véase entre otros trabajos de Maritza Montero), lo que aporta a su propuesta la visión recurso y contra dominante en condiciones de desigualdad. Montero entiende a la comunidad no como objeto de intervención sino como sujeto colectivo que tiene capacidad para analizar su propia realidad y movilizarse para transformarla. El término de fortalecimiento ocupa un lugar nuclear en su propuesta: se define como ese procedimiento por el que tanto personas como colectivos recuperan el control sobre sus condiciones de vida y participan de modo activo en la toma de decisiones que les afectan (Montero, 2004, en Alfaro Inzunza et al., 2021).

Esta perspectiva influye de forma directa en la concepción del acompañamiento en educación. Un supervisor desde la lógica del fortalecimiento comunitario no va a intervenir para resolver los problemas de la escuela en nombre de la comunidad, sino que busca crear las condiciones para que la comunidad misma conozca sus recursos, articule sus redes y evolucione en soluciones contextualizadas. Esta distinción entre la intervención experta y el acompañamiento facilitador es de gran alcance práctico para la formación y desempeño de equipos supervisores.

La supervisión educativa como práctica transformadora

La supervisión educativa en América Latina: entre control y apoyo pedagógico. Rodríguez-Molina et al. (2023) hacen la distinción entre supervisión fiscalizadora, que tiene como

centro la verificación del cumplimiento normativo, y supervisión formativa, que busca acompañar los procesos de mejora continua desde una perspectiva colaborativa.

Este paso no es automático y está lleno de contradicciones. Los supervisores que desean desempeñar papeles más colaborativos se encuentran con estructuras institucionales que aún exigen informes de inspección, cumplimiento de indicadores cuantitativos y gestión de disputas normativas. Para superar esta contradicción no basta voluntad individual, sino que se requieren transformaciones sistémicas en los marcos normativos, en la formación inicial y continua de los supervisores, y en las culturas organizativas de las instituciones educativas.

Desde la óptica del liderazgo educativo distribuido, Bolívar Botía (2021) indica que el desarrollo de las comunidades escolares está fuertemente vinculado al liderazgo medio, a quien los supervisores tienen una posición estratégica. No son líderes carismáticos que desde arriba imponen visiones sino facilitadores que generan capacidades colectivas, tejen redes de colaboración y sostienen en el tiempo una mirada pedagógica de conjunto.

Las comunas educativas: fundamentos conceptuales

El valor central en la construcción educativa a enseñar o a practicar es la participación (educativo popular, gestión comunal, democracia participativa). En efecto, en su uso más amplio, se refiere a un espacio de vida en el que la educación no se limita al espacio escolar, sino que se realiza en las diversas relaciones entre la escuela, las familias, las organizaciones sociales, los conocimientos productivos y las tradiciones culturales. Torres Carrillo (2021) elabora en las comunas educativas como ecologías de saberes donde el conocimiento académico se articula con el saber comunitario en un dialogo horizontal y de enriquecimiento mutuo.

Esta visión representa un desafío radical para las instituciones educativas, tradicionalmente centradas en la entrega de conocimientos validados por el Estado y el mercado. Hacer comuna educativa supone abrir la escuela al territorio, visibilizar la multiplicidad de agentes educativos que habitan en él y elaborar estrategias de articulación que permitan sostenerse en la autonomía sin resignar coherencia al proyecto pedagógico de carácter colectivo. En este proceso, la compañía sirvió como un vínculo entre dos lados que podrían no haber tenido un mediador mejor.

Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa interpretativa, siendo esto acorde con la naturaleza del objeto de estudio: las prácticas de acompañamiento educativo en espacios comunitarios son situaciones sociales complejas que se encuentran más allá de la medición cuantitativa, y se deben interpretar desde la mirada de sus actores. La propuesta metodológica se articula con la tradición latinoamericana de investigación acción participativa (IAP), ya que el propio proceso de indagación se constituyó en una

participación activa de las comunidades objeto de estudio en la generación de saber acerca de sus realidades.

El estudio se realizó en tres etapas interrelacionadas. La fase previa, de revisión de la literatura, se desarrolló mediante una revisión sistematizada de la literatura académica disponible del 2021 al 2026 sobre supervisión educativa, acompañamiento pedagógico, pedagogía crítica, y comunas educativas en América Latina. Se seleccionaron artículos de revistas indexadas, reportes de organismos internacionales y documentos sobre políticas educativas, aplicando filtros de relevancia temática, calidad metodológica y actualidad.

La fase dos implicó la recopilación de datos empíricos a través de entrevistas en profundidad con supervisores educativos, directores escolares y líderes comunitarios de tres municipios de Venezuela que poseen trayectoria reconocida en la construcción de comunas educativas. Se llevó a cabo un total de ocho entrevistas semi-estructuradas, con una duración de entre 30 y 45 minutos cada una. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes, transcritas completamente y analizadas por medio del análisis de contenido temático elaborado por Braun y Clarke (2006), citado y adaptado por Sánchez-Gómez et al. (2021).

La tercera etapa implicó la conducción de tres grupos focales, dos con docentes y uno con representantes de la comunidad, con la finalidad de validar las interpretaciones emergentes y complementar el análisis con la visión colectiva de los actores. Los grupos focales fueron conducidos por la investigadora principal, a partir de un protocolo de discusión elaborado para indagar percepciones acerca del rol del acompañamiento, tensiones en relación a la gestión asistencialista y la corresponsable, y condiciones para una participación protagónica.

La rigurosidad del estudio se aseguró a través de cuatro criterios: la credibilidad, para la cual se utilizó la triangulación de fuentes tales como documentos, entrevistas y grupos focales; la transferibilidad, mediante la presentación de descripciones densas de los contextos, estudiados; la vinculación, a través de la documentación detallada de las decisiones metodológicas; y la confirmabilidad, con la participación de "los informantes clave" en la revisión de las interpretaciones.

Cabe recalcar que en coherencia con principios de investigación acción participativa los participantes no fueron mirados sólo como informantes sino también como co-investigadores activos cuya voz y perspectiva guiaron el desarrollo del análisis. Esta toma de posición epistemológica, y alineada con los planteamientos freirianos y de psicología comunitaria que sostiene Montero, representa en sí los valores que en el artículo se defiende a nivel teórico.

Resultados y discusión

La tercera fase consistió en la realización de tres grupos focales, dos con docentes y uno con miembros de la comunidad, para validar las interpretaciones emergentes y para enriquecer

el análisis con la visión colectiva de los actores. Los grupos focales fueron dirigidos por la investigadora principal, basada en un protocolo de discusión diseñado para explorar las percepciones sobre el papel del acompañamiento, las tensiones relacionadas con la gestión asistencialista y corresponsable, y condiciones para una participación protagónica.

El rigor del estudio se aseguró mediante cuatro criterios: la credibilidad, para la cual se implementó la triangulación de fuentes como documentos, entrevistas y grupos focales; la transferibilidad, a través de relatos ricos en detalles de los contextos estudiados; la vinculación, con la documentación detallada de las decisiones metodológicas; y la confirmabilidad, mediante la participación de "los informantes clave*" en la revisión de las interpretaciones.

Es importante destacar que, en coherencia con los principios de IAP, las personas participantes no fueron vistas únicamente como informantes, sino también como co-investigadores activos, cuya voz y perspectiva orientó el desarrollo del análisis. Esta postura epistemológica -y coherente con los planteamientos freirianos y de psicología comunitaria que sostiene Montero- representa en sí los valores que se afirman en el artículo a nivel teórico.

Los resultados, no obstante, indican que en aquellos contextos en que la supervisión ha tenido un trato de acompañamiento sostenido, su incidencia en la vida escolar y comunitaria es advertible e importante. En el municipio Montes, con una experiencia de años de supervisión con enfoque territorial, los docentes entrevistados valoraron cómo el acompañamiento había incidido en su desarrollo profesional y en la vinculación entre la escuela y las organizaciones comunitarias. Esto es consistente con lo reportado en Vezub y Alliaud (2021), quienes sostienen que el acompañamiento situado -dentro de la especificidad de cada escuela y comunidad- produce efectos más sostenidos en el tiempo que capacitaciones genéricas alejadas del contexto de práctica.

Cuatro son las dimensiones del acompañamiento que se insinúan constitutivas de la conformación de las comunas educativas desde el Análisis temático:

- Asesoría cercana y situada: los supervisores con posibilidades de impacto son aquellos que tienen un conocimiento profundo del territorio, sus actores, problemáticas y posibilidades. Un acompañamiento eficaz no puede hacerse desde el escritorio de la sede distrital, debe incluirse una presencia sostenida en la escuela y en la comunidad.
- La creación de redes interinstitucionales: conformar una comuna educativa implica laborar interdependientemente con varios agentes -escuelas, familias, organizaciones comunitarias, instituciones de salud, cultura y producción-. El supervisor es un nexo que favorece estas conexiones y la unidad de esfuerzos.
- Garantía de procesos democráticos: el acompañamiento facilita, pero también protege. En contextos donde las relaciones de poder locales distorsionan o cooptan la participación comunitaria, el monitor es fundamental para asegurar que se

escuchen las voces de las minorías y que las decisiones se tomen de forma transparente y colectiva.

- Protección de la identidad comunitaria: las comunidades educativas se sostienen en memorias, saberes y prácticas culturales particulares que deben ser reconocidas y valoradas. Este apoyo ayuda a defender esta identidad frente a las presiones igualadoras de los sistemas educativos nacionales y la globalización cultural.

Este cuarteto de dimensiones no funciona de forma aislada, sino que se manifiestan en articulaciones dinámicas y dependiendo del contexto. Torres Carrillo (2021) destaca que en territorios con mayor capital social y tradición organizativa el acompañamiento puede llegar a ser menos intensivo con respecto a sus dimensiones de articulación y de protección, puesto que las propias comunidades cuentan con recursos para comprometerse en tales funciones. En cambio, en contextos de alta vulnerabilidad y fragmentación social el acompañamiento tiene que ser todavía más activo precisamente en esas dimensiones.

Entre los principales hallazgos del estudio se encuentran la identificación de una transición -con sus altibajos e imprecisiones- entre modelos de gestión asistencialistas y gestión corresponsable en las comunas educativas involucradas. La gestión asistencialista se caracteriza por la oferta de servicios desde el arriba, en donde la comunidad se constituye en receptora pasiva de los beneficios que otros deciden, pagan y administran. La gestión corresponsable refiere a que tanto la institución educativa como la comunidad comparten de manera equitativa responsabilidades, recursos y decisiones.

Esta transición no se da desde la espontaneidad, sino que es necesaria la generación de un acompañamiento que conduzca a las comunidades a reconocer sus propias capacidades y superar la cultura de la dependencia impuesta por décadas de asistencialismo. En el sector de las ciencias sociales, Alfaro Inzunza et al. (2021), desde la psicología comunitaria, sostienen que el paso hacia la corresponsabilidad implica procesos de reflexión crítica sobre las condiciones de subalternidad y la conformación activa de nuevas identidades colectivas basadas en el protagonismo y la autogestión.

Conclusiones

La trayectoria de análisis que da cuenta este artículo, permite señalar que el acompañamiento y supervisión educativa constituyen elementos claves en la formación de comunas educativas. En tanto que cuando el acompañamiento se practica desde los principios de la pedagogía crítica y la participación protagónica, no solamente impacta favorablemente una serie de prácticas pedagógicas individuales, sino que también incide sobre la transformación de las relaciones entre escuela-comunidad-territorio.

La reconfiguración del perfil del supervisor educativo que plantea este artículo no se trata de una cuestión meramente técnica: implica un cambio de paradigma en la concepción de la autoridad pedagógica, la responsabilidad institucional, y la relación estado-sociedad civil.

Pasar del control al acompañamiento, de la inspección a la facilitación, del asistencialismo a la corresponsabilidad, implica transformaciones en normativas, en los procesos formativos y en las culturas organizativas de los sistemas educativos.

Los retos son importantes. Globalización, desigualdad, y la crisis del sistema público de educación en América Latina establecen escenarios que pueden desnaturalizar el sentido emancipador del acompañamiento comunitario. Sin embargo, los casos analizados muestran que aun en condiciones adversas es factible construir comunas educativas cuando un acompañamiento comprometido, contextualizado y de largo aliento está presente.

Construir comunas educativas es, al fin y al cabo, un proyecto político-pedagógico que apuesta a la posibilidad de una educación más justa, más democrática y más vinculada a los contextos y fortalezas de las comunidades. En ese proyecto el supervisor educativo no es un funcionario certificador de cumplimientos, sino un colega que acompaña, que aprende y que se transforma junto a la comunidad que acompaña.

Referencias

- Alfaro Inzunza, J., Sánchez Vidal, A., y Zambrano Constanzo, A. (2021). *Psicología comunitaria y políticas sociales: reflexiones y perspectivas*. Paidós.
- Barrio De la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31.
- Bolívar Botía, A. (2021). Liderazgo pedagógico: una dirección escolar comprometida con el aprendizaje organizativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 23–44. <https://doi.org/10.6018/rie.396871>
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina 2021*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47718>
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- García Leiva, L. (2023). Participación ciudadana y educación crítica: tensiones entre el discurso democrático y la práctica institucional en América Latina. *Educación y Ciudad*, 44, 15–34. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2856>
- Meza Cascante, L. G. (2022). Educación y democracia: reflexiones desde la pedagogía crítica en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.14>
- Portillo-Torres, M. C. (2021). Comunidades de práctica: una estrategia para el desarrollo profesional docente. *Educación y Humanismo*, 23(40), 110–127. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4084>
- Rivero Paredes, J. (2022). Reforma educativa, territorio y comunidad: hacia una agenda educativa con enfoque de derechos en América Latina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3221>

- Rodríguez-Molina, G., Pérez-Escoda, N., y Bisquerra Alzina, R. (2023). Supervisión educativa y desarrollo profesional: más allá del control normativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 43–61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37154>
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., y Costa, A. P. (2021). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Síntesis.
- Torres Carrillo, A. (2021). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2021). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. OEI. <https://doi.org/10.35362/rie8723752>