SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO LECTOR CON ESTUDIANTES NORMALISTAS HÑÄHÑU

María Guadalupe Guzmán Villa, mguzman@envm.edu.mx, Imelda Calva Zúñiga; icalva@envm.edu.mx, Marissa Peña Calva, mpena@envm.edu.mx, Escuela Normal "Valle del Mezquital", Progreso de Obregón, Hidalgo, México.

Resumen Esta ponencia sistematiza una experiencia de práctica docente orientada al acompañamiento lector con pertinencia cultural en la Escuela Normal "Valle del Mezquital" (Hidalgo, México). El estudio se centró en un grupo de siete estudiantes hñähñu de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, quienes enfrentaban barreras en su formación académica. A través de un enfoque de sistematización de experiencias y el uso de instrumentos como el diario de campo y grupos de discusión, se implementó un dispositivo pedagógico basado en la lectura de la realidad y la lectura académica compartida. Los resultados demuestran avances significativos en la comprensión lectora, el diseño de proyectos comunitarios, la producción de textos académicos y la seguridad personal de las estudiantes. Se concluye que una práctica docente sensible y contextualizada fortalece las trayectorias formativas del estudiantado indígena.

Palabras clave: Estudiantes hñähñu. Acompañamiento. Futuros docentes. Lectura de la realidad. Lectura académica.

Introducción

El desdibujamiento histórico de la diversidad cultural de los pueblos indígenas ha trascendido en desigualdad, en un ambiente intelectual donde se continúa pensando que la población indígena constituye un problema para el estado. En México, este segmento de la población está compuesto en la actualidad por 62 grupos etnolingüísticos.

En los últimos 6 años, el porcentaje de estudiantes mexicanos indígenas inscritos en educación superior tuvo un incremento de tan sólo 0.2%; el sector público, que es el que mayor cantidad recibe, la tasa promedio fue entre 2016 y 2022 de 1.6%, mientras que, para el sector privado fue de 0.1% (ANUIES, 2017, 2022 CITADO EN PÉREZ-CASTRO, 2024 P. 4). En América Latina se han realizado estudios sobre mujeres indígenas y educación superior, encontrándose que existen distintas dificultades y obstáculos en su trayectoria académica, entre éstos figuran "el idioma […] la pobreza, los roles recargados que cumplen, la necesidad de incorporarse en actividades laborales, los problemas culturales y de adaptación, la maternidad no deseada […] así como discriminación por condición de género, clase y etnia" (HERRERA, 2012, REYNAGA, 2008 Y BERMÚDEZ, 2013 CITADOS EN SEGURA, *ET AL*. 2022, P. 5).

A partir de 2004 se han implementado Licenciaturas Interculturales en las escuelas normales del país donde existe población indígena, en los últimos años se codiseñó el Plan y programas de estudio desde un enfoque intercultural, plurilingüe y comunitaria. El estudiantado que

ingresa a estas instituciones generalmente ha enfrentado barreras u obstáculos que inciden en su acceso, permanencia y éxito escolar.

Se han documentado trayectorias académicas de estudiantes indígenas universitarios (CZARNY *ET AL.,* 2018, VILLA LEVER, 2022) así como de estudiantado normalista (CALVA, GUZMÁN Y PEÑA, 2023; GUZMÁN, CALVA Y PEÑA, 2023). Sin embargo, son escasos los trabajos que abordan la sistematización de la práctica docente con este estudiantado y los procesos de acompañamiento pedagógico que pueda contribuir a la formación profesional de este sector escolar.

La escuela normal "Valle del Mezquital" (ENVM) cubre la matrícula de las Licenciaturas interculturales de Preescolar y Primaria en la región, en coherencia con el Programa Sectorial de Educación de México que busca incrementar gradualmente la matrícula de educación superior con una oferta educativa inclusiva y pertinente, por lo que, la mayoría de estos aspirantes ingresan a la ENVM. Lo que ha significado un desafío en la atención de este estudiantado para el logro del perfil de egreso.

La matrícula actual de esta escuela es de 581 estudiantes, 30% de la población escolar cursa una Licenciatura intercultural, 25.5% son mujeres y 4.5% hombres. En una investigación reciente en esta institución, se encontró que en estas Licenciaturas la mayoría trabaja a pesar de que 93.7% cuenta con una beca académica; 15.1% tiene hijos, la mayoría vive en localidades lejanas a la institución (GUZMÁN, PEÑA Y CALVA, 2023).

El estudiantado que participó en este trabajo de investigación ha enfrentado barreras que limitaron el desarrollo de su potencial en distintos aspectos, como las capacidades para el estudio y la seguridad personal. "En los últimos años en ámbitos educativos como la formación docente, se ha mencionado que existen muchos elementos que inciden en una calidad educativa, teniendo a uno de los elementos más importantes la práctica pedagógica de los docentes" (ALBERCA PINTADO ET AL., 2021, CITADO EN PAREDES, *ET AL*., 2025 P. 2).

A partir de lo anterior, la pregunta del estudio fue ¿Cómo mejorar la formación del estudiantado hñähñu de la LEPreIPyC que enfrenta dificultades en la lectura académica? el objetivo fue sistematizar los procesos formativos del estudiantado de cuarto semestre de la LEPreIPyC al implementar un dispositivo de acompañamiento lector con pertinencia cultural en la unidad de estudio Trabajo docente en grupo multigrado.

Desarrollo

Algunos estudios ponen en tela de juicio los modelos tradicionales de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior en México y América Latina, además de revelar barreras en

la comunicación oral y escrita en castellano (NÁJERA-CASTELLANOS, *ET AL*. 2023; CZARNY, NAVIA Y SALINAS, 2018). Este sector estudiantil a menudo ingresa a este nivel educativo con carencias formativas previas que los colocan en desventaja frente a sus compañeros, lo que afecta su desempeño académico (Pérez-Castro, 2024). En cuanto a los procesos formativos, padecen la "colonialidad del saber" y deficiencias en alfabetización académica, por ello, pueden encontrar obstáculos relacionados donde los currículos educativos no siempre consideran sus cosmovisiones y saberes comunitarios (WALSH, 2008). De Haan (2009) propone que el aprendizaje no es un proceso cognitivo aislado, sino una práctica sociocultural situada donde el contexto define tanto el qué como el cómo se aprende. En contextos indígenas como el Mazahua, el aprendizaje no es un motivo independiente, sino que está ligado a actividades significativas de la vida diaria.

Las docentes en formación participantes del estudio se encuentran cursando la LEPreIPyC; por lo cual, se asume a la formación como un trabajo sobre sí mismas, libremente imaginado, deseado y perseguido, un proceso productivo y creativo que configura el ser y hacer docente. Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno solo se forma por mediación; los dispositivos, contenidos, el currículum, entre otros, son mediaciones que posibilitan la formación (FERRY, 1990). El dispositivo de acompañamiento diseñado para este trabajo se sustenta en Freire (1981) quien afirma "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél" (p. 1).

Magnan (citado en BARRERA, 2004) propone que en el dispositivo de acompañamiento pedagógico es fundamental cambiar el "clásico esquema de la transmisión del saber" al pasar de la forma pasiva de "quien sabe", a la activa de "quien aprende". El acompañamiento es un proceso de ayuda para que el aprendiente sea capaz de hacer sus propias elecciones –estrategias, pedagogías y ajustes- a partir del análisis de situaciones y de las propias experiencias, con la finalidad de propiciar el devenir autónomo y la apropiación de los diferentes saberes, en nuestro caso, del aprender a comprender textos académicos. Cabarcas (2025) afirma:

> "leer la realidad concibe la lectura como una herramienta pedagógica que se articula con el acontecer diario, permitiendo a los estudiantes comprender, cuestionar y resignificar su entorno. Más allá del texto impreso, se trata de formar lectores críticos capaces de interpretar los hechos sociales desde sus vivencias" (p. 839).

Esta perspectiva favorece una lectura situada al conectar las realidades de las estudiantes —en su doble dimensión como indígenas y futuras docentes— con procesos formativos orientados a la lectura académica (CASSANY, 2006; SOLÉ, 1992).

Este trabajo se sustenta en la sistematización de la experiencia docente, un enfoque teórico y metodológico, desde la cual se propone la observación del propio desempeño, y de las interacciones que se producen en el aula, su recuperación e interpretación a fin de promover la reflexión y una evaluación crítica, para identificar los aciertos y las oportunidades de mejora de la actividad docente. Es un proceso de investigación que permite producir saberes y conocimientos desde la misma práctica y a través de su comunicación, orientar otras experiencias para su mejora. Al recurrir a la sistematización de la experiencia docente se recupera su valor educativo pero también político que contribuye al desarrollo de una educación transformadora. Este trabajo devela procesos que ocurren al ras de la experiencia cotidiana desde una perspectiva intercultural (JARA, 2018, SAPIÉN *ET AL*. 2023).

Los instrumentos utilizados para registrar información fue el diario de campo en el que se hizo la primera selección y organización de la información, es ahí donde se reconstruyeron los hechos y eventos con una primera interpretación; también se utilizó la técnica de grupo de discusión, como un procedimiento que permitió obtener lo que dicen los sujetos en una situación y en un grupo particular, lo que alguien dice, la manera como lo dice. Para que hablaran sobre los cambios en ellos mismos, y sobre otros aspectos de sus procesos formativos. Como estrategia de análisis se siguió un proceso que da lugar a interpretaciones sobre la propia práctica docente, buscando enunciar lo que se hace, se dice con la fuerza como se realizó en la práctica. Para ello se identifican “líneas de fuerza” que permiten hablar de la propia práctica a fin de reconstruir el proceso vivido (JARA, 2018). En el acompañamiento pedagógico, se consideró a 7 estudiantes mujeres, que enfrentaron mayores dificultades en su proceso formativo.

El siguiente dispositivo de acompañamiento fue diseñado con un enfoque situado, atendiendo a las características del estudiantado normalista de origen étnico del Valle del Mezquital y a sus necesidades lectoras. Esta propuesta es producto de las reflexiones realizadas en torno al choque académico cultural que enfrenta la mayoría de esta población escolar. La intención es ajustar las estrategias de mediación lectora con el propósito de garantizar su pertinencia cultural.

Tabla 1: Dispositivo de acompañamiento

Sesiones de trabajo	Estrategias y acciones
Sesión 1: Ambientación y sensibilización	Diálogo sobre experiencias propias en la escolaridad previa y desafíos enfrentados para lograr el éxito académico.
Sesión 2: El Valle del Mezquital: La lectura de la realidad desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM).	Lectura compartida de los aportes de la NEM sobre la “Lectura de la realidad” como un proceso crítico y analítico que se realiza para

	entender el contexto donde están insertos los Centros de Preescolar Indígena (CEPI).
Sesión 3: Lectura compartida del texto: Nigh y Bertely (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural.	Enseñar estrategias de lectura en la lectura compartida: hacer modelaje de lector experto, definir la intencionalidad pedagógica de la lectura, usar un soporte visual común (pantalla grande), aclarar dudas, intercambiar constantemente turnos de habla sobre el contenido. Recuperar progresivamente la lectura crítica de la realidad del Valle del Mezquital para su comprensión.
Sesión 4: Intensión formativa del Método Inductivo Intercultural (MII) y del calendario socionatural.	Búsqueda conjunta de publicaciones sobre experiencias con el Método inductivo intercultural y análisis de los fundamentos del Calendario socionatural.
Sesión 5: Sesión 4: Lectura compartida de 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. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito, Ecuador: Abya-Yala / CIESAS / IIAP.	Uso de estrategias para el análisis de textos académicos: estrategias de pre-lectura, exploración individual de la arquitectura del texto, identificación de la fuente. Activación de conocimientos previos: ¿qué sabemos sobre este tema?, ¿cómo se relaciona con otros autores que hemos leído?, uso de estrategias de lectura crítica: localización de la tesis del autor, análisis de la evidencia, subrayado guiado, anotaciones al margen; identificación de "voces", estrategias de pos-lectura: uso de lo aprendido para perfeccionar el calendario socionaltural.
Sesión 6: Trabajo conjunto en la elaboración de calendarios socionaturales.	A partir de lo aprendido hasta el momento, elaborar el calendario socionatural, en equipos por CEPI. Retroalimentación positiva y afectiva.
Sesión 7: Revisión conjunta de calendarios socionaturales.	Compartir los calendarios socionaturales para su revisión conjunta, a fin de que cumplan con los rasgos de un curriculum comunitario.
Sesión 8: Planificación conjunta de proyectos con base en el calendario socionatural y fuentes bibliográficas con pertinencia cultural.	A partir de las temporadas de panthi o tsendhi, elaborar en trabajo conjunto el proyecto basado en el MII que se implementará en el CEPI.
Sesión 9: Acompañamiento situado en las prácticas profesionales.	Visitar los CEPI, realizar retroalimentación positiva de planificaciones didácticas y del trabajo docente.
Sesión 10: Acompañamiento en el proceso analítico de la experiencia del trabajo docente, en la búsqueda y uso de textos académicos.	Producir un texto: Descifrar la experiencia propia al implementar el proyecto basado en el MII en el CEPI y comunidad. Retroalimentación positiva y afectiva.
Sesión 11: Exposición de resultados	Evaluar los resultados de la experiencia, recuperar evidencias.

Fuente. Elaboración propia

En este proceso se propuso abandonar la postura de que el estudiantado ha de adecuarse al entorno educativo, para arribar a otro tipo de relación pedagógica a partir de organizar distintos tipos de ayudas pedagógicas para orientar su trayectoria formativa, donde tuviera lugar el acompañamiento cercano, la lectura de la realidad, el análisis compartido de textos académicos, la escucha, la retroalimentación positiva y afectiva. En adelante se da cuenta de los resultados obtenidos.

“No es así como que nos deje la tarea y háganlo”

Uno de los aspectos del trabajo docente que es importante resaltar es el acompañamiento lector sostenido que se realizó en las distintas tareas escolares a través de un trabajo conjunto y compartido, lo cual es sumamente valorado por las participantes del estudio, coincidente con la perspectiva de que el aprendizaje en contextos indígenas “no es un motivo independiente” (DE HAAN, 2009). En este proceso fue cotidiano dar la palabra y visibilizar a estudiantes que escasamente participaban durante las clases, estas acciones marcaron el desenvolvimiento de sus capacidades profesionales. Una de las estudiantes expresó.

> El acompañamiento, no es así como que nos deje la tarea y háganlo, sino que nos acompaña, nos da ideas, más que nada las ideas; también en la redacción, me trabo mucho, se me complica, yo considero que es lo que más nos ha ayudado (DT-A-2072025).

Czarny (2018, et al.) encontraron que para los estudiantes que hablan una lengua indígena, la escritura académica en educación superior representa importantes retos, y para la universidad implica una tarea compleja, especialmente para el profesorado. En esta experiencia, fue de importancia acompañar a las estudiantes en su proceso académico, considerando las dificultades que cada una manifestó. Ofrecer andamiajes y estrategias para planificar la escritura, elaborar organizadores de ideas y revisar avances en la presencialidad y a distancia, resaltando aciertos más que errores; fueron procesos y alicientes que mejoraron de manera importante sus textos académicos, así como la seguridad y confianza en sí mismas. Es en este sentido, que la estudiante habla de un proceso de acompañamiento sostenido, donde las tareas escolares eran asumidas conjuntamente entre estudiantes y docente, sobre todo en la producción de textos.

La lectura de la realidad que viven y del contexto escolar, así como de fuentes bibliográficas desempeñó un papel importante y multifacético en la producción académica. En este proceso realizamos la lectura de la realidad a partir de evidencias de sus prácticas profesionales

(registros, fotografías, videos), así como las que se recuperan del proceso de acompañamiento situado, lo que nos permitió construir un camino en que la lectura académica se asumió como herramienta pedagógica que se articula con el acontecer diario, permitiendo a los estudiantes comprender, cuestionar y resignificar su entorno propio y el del ámbito escolar. Esto posibilitó tomar decisiones compartidas sobre la búsqueda de otras referencias bibliográficas que cada una requirió en su proceso formativo, fortaleciendo así sus capacidades profesionales. Así lo expresaron:

> También los documentos que buscamos como que nos ayudan a analizar el trabajo docente, nos orientan para tener ideas de lo que vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer, tener un orden y poder realizar algo bien (DT-S-2072025).

La experiencia lectora a partir de lo que aconteció en el ámbito comunitario y escolar les permitió superar el nivel descriptivo o anecdótico de sus prácticas profesionales y "tener ideas" en su proceso de escritura, así como orientar su producción académica de manera estructurada, elaborando un trabajo con sentido y bien logrado. Las orientaciones y la retroalimentación en el proceso creativo y reflexivo al documentar sus experiencias pedagógicas fueron de importancia, sobre todo cuando éstas tenían sentido para ellas.

Leer y comprender plenamente en castellano es complejo porque la lengua que utilizan estas estudiantes para razonar y construir sus pensamientos está relacionado con su modo de vida y cosmovisión hñähñu. Por eso fue importante partir de la lectura de la realidad, una perspectiva que concibe la lectura como una interpretación crítica del contexto y las vivencias, reconociendo su imbricación con el acontecer cultural y escolar; "favoreciendo el aula como un espacio de intercambio de ideas y construcción colaborativa del conocimiento desde el acto lector" (CABARCAS, 2025).

Este enfoque permitió que las estudiantes hablaran de las distintas funciones que tuvo la lectura en su proceso formativo, entre éstas, fundamentar la planificación didáctica, como referente para analizar la práctica, y para mejorar su redacción. En voz de las propias estudiantes.

> En la redacción, ya redacto un poco mejor de lo que hacía antes, como que avancé en la lectura, si leía pero no lograba entenderlo, entonces como que ahora ya estoy leyendo, eso me ayudó a redactar mejor (R-G-140725).

> Veo que se trata de leerlo, volverlo a leer si es necesario [el texto escrito], para mejorarlo y las lecturas, por ejemplo en mi planeación usted me sugirió 4 o 5 lecturas y de ahí saqué ideas para hacer actividades (DT-A-2072025).

Estas expresiones revelan procesos cognitivos que fueron reconociendo las propias estudiantes en cuanto a su capacidad para comprender y producir textos. Refieren mayor implicación con la lectura de fuentes bibliográficas y estrategias como la revisión cuidadosa de su producción, estrategias que utilizaron en su proceso creativo para mejorar su escritura. En el acompañamiento fue importante mostrar cómo realizar las actividades y luego permitir que las estudiantes practicaran con apoyo gradual y ofrecer literatura específica según las necesidades que cada una presentó.

Otros aspectos que contribuyeron de manera significativa a este proceso fueron la cuidadosa elaboración de diagnósticos, de calendarios socio-naturales, así como de la planificación e implementación de proyectos comunitarios en los Centros de Educación Preescolar Indígena. Por ello, las vivencias tenidas en esos espacios escolares y comunitarios se convirtieron en experiencias formativas, cuando reflexionaron sobre su práctica. Como se puede advertir en el siguiente apartado.

Puedo decirlo porque ya lo viví

Al participar en un dispositivo de acompañamiento sostenido, las estudiantes tuvieron la oportunidad de dialogar, tomar decisiones didácticas y valorar sugerencias, teniendo como resultado la construcción de un proyecto comunitario que implementaron en un grupo multigrado. La experimentación de dicho proyecto a partir de un proceso de acompañamiento situado, les permitió construir experiencias formativas. En los siguientes fragmentos, se puede advertir que lo vivido en la jornada de trabajo docente, fue el punto de partida para la producción de un texto con sentido y provocador de reflexividad y formación. La presentación de los resultados del trabajo final de semestre frente al colectivo docente y a sus pares, develó los alcances del proceso de acompañamiento. En voz de las estudiantes:

Puedo decirlo porque ya lo viví, yo lo hice, puedo contar en realidad lo que pasó, lo que viví. Al hablar, yo pensé que me iban a decir por qué lo hiciste así, pero yo veía que me decían -eso está muy bien, que veas tus errores como tus logros; eso es lo que más me motivó, de que no hubo regaño, me dijeron [los maestros] -que bueno que vez tus errores y tus éxitos y como usted dice -"tus pepitas de oro" (DT-AM-130725).

Me hizo sentir segura el trabajo que yo hice, pues no puedo hablar de otras cosas que no viví, pues porque lo que yo viví lo dije […] para la exposición estudié días antes, qué era lo que iba a decir, nuevamente leí el diario, para recordar todos esos detalles que yo tal vez ya no iba a recordar, lo leí nuevamente para el día de la exposición decirlo, yo intenté fundamentarlo, investigué más autores de los que no habíamos visto en la clase para que pudiera fundamentar lo que viví en la escuela (DT-E-120725).

La documentación de lo vivido en el trabajo docente, a partir de la implementación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios en un grupo multigrado, es la base empírica que permitió a las estudiantes construir saberes pedagógicos y experiencias formativas que las habilitó en la producción de un texto académico y en su capacidad para comunicar lo aprendido a sus pares y al colectivo docente en el cierre del proyecto integrador. En las expresiones de una de las estudiantes, se devela cierta preocupación por la valoración negativa y cuestionamientos que pudiera recibir del profesorado, porque al parecer, en sus experiencias previas la ha marcado ese tipo de relación educativa, afectando así su desempeño académico.

Tener la oportunidad de compartir las experiencias de trabajo docente en un ambiente de escucha y respeto, donde se resaltaron tanto los aciertos como los errores, considerando estos últimos como una oportunidad para continuar aprendiendo fue aleccionador para todos.

Para el proceso de producción del texto reflexivo de trabajo docente, rememoraron su hacer, volvieron a sus vivencias y a los registros que elaboraron para meditar la propia práctica. Tuvieron la iniciativa de consultar y utilizar fuentes bibliográficas y de ese modo, descubrir nuevos significados, evidenciar avances en su propia formación y también dificultades, como retos a seguir trabajando. Llevaron a cabo una relectura y reescritura de la experiencia tenida en el mundo escolar y comunitario, involucrando la conciencia como un elemento activo enfocado a la transformación. Esta relación que establecieron entre contexto y texto llevó a las estudiantes a incursionar en un proceso real de interiorización del saber pedagógico, ya que la experiencia y comprensión del mundo real fueron fundamentales para la comprensión de la lectura de la palabra.

De la reflexividad sobre el trabajo docente desarrollado, surgió una interpretación genuina del mismo. La capacidad de leer la realidad escolar y la propia acción, permitió escribir lo que les aconteció, lo que les dejó huellas o marcas de lo vivido. Esta etapa fue una oportunidad para poner de relieve el saber pedagógico construido al ras de la *experiencia* desde la perspectiva de sus productores.

He visto cambios en mí y en mis trabajos

Otra línea de fuerza identificada, fue la construcción de una relación académica afectiva, que propició seguridad en las capacidades de las estudiantes; un proceso que les ayudó a enfrentar los desafíos que imponía el trabajo docente en un grupo multigrado y que en sus palabras, les permitió arribar a cambios en su propia formación y en su trabajo académico.

Fue muy complicado, pero si he visto cambios en mí y en mis trabajos, era de qué voy a hacer, la primera vez que planié [sic] me costó mucho, tuve que pedir ayuda a usted y a una de mis compañeras, porque no sabía qué hacer porque al llegar aquí [la escuela normal] pensaba que solo era jugar con niños, no necesitas hacer otra cosa, pera ya que entras si es una vocación muy importante, hay que saber mucho […] tuve un poquito de más confianza porque si soy una persona que tiene mucho nervio y cuando paso a exponer yo era de esas niñas que mejor no paso o no voy, prefería quedar en calificaciones bajas a pasar a exponer, y me sorprendió mucho que esta vez no me puse nerviosa, hablé muy bien de lo que hice, que me faltaron cositas comentar (sonríe), pero si ahorita donde estoy, si he visto una gran mejora porque no era una alumna ejemplar (DT-AM-14072).

Mejoré en lo de mis prácticas, entendí cómo estar con un grupo multigrado, conecté más con usted porque lo veía más allá, siento que usted se mete más en lo intercultural, en la comunidad, eso nos ayuda a nosotras a entender más; yo como que sentí que avancé mucho (sonríe) que como antes estaba (DT-M-140725).

El acompañamiento lector propició "la reflexión, indagación y producción de conocimientos en un círculo de formación solidaria en confianza y responsabilidad" (CALDERÓN LÓPEZ VELARDE Y GARCÍA SALAZAR, 2021, CITADO EN PAREDES, ET AL., 2025, P. 4), a medida que se ofrecía retroalimentación a una estudiante, las demás regulaban su propio aprendizaje y se propiciaba que alguna tomara un papel activo de ayuda hacia sus pares, al encontrarse un paso adelante. Que las estudiantes advirtieran cambios en sí mismas y en sus tareas académicas, revela un reconocimiento de sus procesos formativos y de lo que ello significa en su trayectoria de formación. Confiar en su capacidad para aprender, en la seguridad que han ganado para producir y exponer sus ideas, son bases para continuar su camino de formación inicial docente.

En este punto, vislumbraron la complejidad, dificultades y la necesidad de "saber mucho" para poder tomar decisiones en su docencia con infancias hñähñu. Estas expresiones hablan de los desafíos que implica formarse y ejercer la docencia en educación preescolar, y con ello el esfuerzo y compromiso que demanda la atención de niños pequeños. Es importante señalar que compartir el origen étnico con las estudiantes permitió un acompañamiento con pertinencia cultural, siempre poniendo de relieve lo propio frente a lo ajeno para que pudieran identificar saberes comunitarios y poder establecer una relación y enriquecimiento con la Nueva Escuela Mexicana.

Conclusiones

El dispositivo de acompañamiento favorece el desarrollo de capacidades profesionales al integrar la cosmovisión hñähñu con la lectura académica.

La retroalimentación afectiva reduce la "colonialidad del saber", permitiendo que el estudiantado indígena reconozca su potencial intelectual.

La lectura de la realidad actúa como puente necesario para la comprensión de textos teóricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRERA, M. del R. De la enseñanza al acompañamiento en el proceso de formación. En: CASTAÑEDA, A.; NAVIA, C.; YURÉN, T. (eds.). **Formación, distancias y subjetividades**: nuevos retos de la formación en la globalización. México: Limusa, 2004. p. 245-257.

CABARCAS LÓPEZ, K. E. Leer la Realidad, una experiencia de enseñanza lectora a partir del acontecer social. **Ciencia y Reflexión**, v. 4, n. 3, p. 837–860, 2025. Disponible en: https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.462.

CALVA, I. et al. Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la ENVM. En: GUZMÁN VILLA, M. G.; LOZANO ANDRADE, I. (coords.). **Entre lo efímero y lo duradero**: estudios sobre trayectorias y significados de ser estudiante en la escuela normal. México: Newton, 2023. p. 129-157.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CZARNY, G.; NAVIA, C.; SALINAS, G. Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. **Revista de la Educación Superior**, v. 47, n. 188, p. 87-108, 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000400087&lng=es&tlng=es.

DE HAAN, M. **El aprendizaje como práctica cultural**: cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana. México: ITESO, 2009.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.

FREIRE, P. **La importancia del acto de leer**. En: CONGRESO BRASILEÑO DE LECTURA, Campinas. Anales [...]. Sao Paulo: 1981. Disponible en: https://media.utp.edu.co/referencias-ibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf.

GUZMÁN, M.; CALVA, I.; PEÑA, M. Jóvenes indígenas que ingresan a la Escuela Normal "Valle del Mezquital". En: MERCADO, E.; JAIMES, M. del C. (coords.). **Motivos, expectativas y condiciones de ingreso a la escuela normal**. México: Newton, 2023. p. 141-164.

JARA, O. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: CINDE, 2018.

NÁJERA-CASTELLANOS, A. d. J.; SÁNTIZ-GÓMEZ, A.; GÓMEZ-ESCOBAR, Á. H. Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas. **Sinéctica**, n. 62, e1599, 2023. Disponible en: https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0062-005.

PAREDES MUÑOZ, J. L. et al. Implicancia del acompañamiento pedagógico en los docentes de secundaria durante la nueva normalidad. **Revista InveCom**, v. 5, n. 1, e501080, 2025. Disponible en: https://doi.org/10.5281/zenodo.12539821.

PÉREZ-CASTRO, J. Entre serpientes y escaleras: las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 32, n. 19, 2024. Disponible en: https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210.

SAPIÉN AGUILAR, A. L. et al. Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 13, n. 26, e019, 2023. Disponible en: https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421.
SEGURA SALAZAR, C. M. et al. Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad. **Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa**, v. 13, n. 25, 00007, 2022. Disponible en: https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1134.
SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó, 1992. SOUTO, M. Complejidad y formación docente. En: YUNI, J. (ed.). **Formación docente**: complejidad y ausencias. Córdoba: Editorial Brujas, 2009. p. 13-26.
VILLA LEVER, L. Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 84, n. 4, p. 941-978, 2022. Disponible en: https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388.
WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista Entrepalabras**, n. 3, p. 1-13, 2008