

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN REPÚBLICA DOMINICANA

*Perspectivas de docentes y acompañantes**

BERKI YOSELIN TAVERAS SÁNCHEZ / JULIÁN LÓPEZ-YÁÑEZ

Resumen:

Este artículo persigue analizar el acompañamiento pedagógico en la educación primaria dominicana desde la perspectiva de docentes (n = 301) y formadoras(es) (n = 40). Se identificaron sus perfiles, así como sus prácticas de acompañamiento, actividades de formación y concepciones pedagógicas subyacentes al acompañamiento mediante un cuestionario autoadministrado. El instrumento fue validado a través de cuatro modalidades complementarias, que arrojaron un alto nivel de fiabilidad y consistencia interna. Las y los coordinadores y el acompañamiento fueron percibidos positivamente. Docentes y coordinadoras(es) tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento y valoran positivamente todas las dimensiones analizadas. El acompañamiento es planificado según los lineamientos del Ministerio de Educación y se basa en los intereses y necesidades de las y los docentes. También, destacó que la actitud positiva de profesoras(es) y formadoras(es) y su formación influyen significativamente en las prácticas pedagógicas y el éxito del acompañamiento.

Abstract:

This article attempts to analyze pedagogical mentoring in the Dominican Republic's elementary education, from the perspective of teachers (n = 301) and mentors (n = 40). A self-administered questionnaire identified their profiles, as well as their mentoring practices, training activities, and underlying pedagogical conceptions of mentoring. The questionnaire was validated by four complementary modalities, which revealed high levels of reliability and internal consistency. Coordinators and mentoring were perceived in a positive manner. Teachers and coordinators have a favorable attitude towards mentoring and positively evaluate all of the analyzed dimensions. Mentoring is planned according to the guidelines of the Ministry of Education and is based on teachers' interests and needs. The results also highlighted that the positive attitude of teachers and mentors, along with their training, significantly influence teaching practices and the success of mentoring.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; asesoramiento; formación continua; perfeccionamiento docente.

Keywords: pedagogical mentoring; assessment; ongoing training; teacher training.

Berki Yoselin Taveras Sánchez: doctoranda en Educación de la Universidad de Sevilla y profesora del Instituto Superior de Formación Docente "Salomé Ureña". C/ Leonardo Da Vinci, Urb. Renacimiento, Santo Domingo, República Dominicana. CE: taverasbj@yahoo.com / <http://orcid.org/0000-0002-1462-3060>

Julián López-Yáñez: catedrático de la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España. CE: lopezya@us.es / <http://orcid.org/0000-0001-8978-964X>

*Este artículo muestra resultados preliminares de la tesis doctoral "El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. Perspectiva de docentes y acompañantes", del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla de Berki Yoselin Taveras Sánchez, dirigida por el doctor Julián López-Yáñez.

Introducción

Revisión de la literatura internacional sobre el acompañamiento pedagógico

En los últimos años, el acompañamiento pedagógico ha tenido gran relevancia en el ámbito internacional. Se suele emplear mentoría (traducción del término anglosajón *mentoring*) de forma equivalente a acompañamiento docente o pedagógico, que es el término usado en este artículo. En la revisión de la literatura, se observó desconocimiento de los roles de docentes y acompañantes,¹ predominio de la evaluación sobre el acompañamiento y ausencia de espacios para la crítica, el análisis y la reflexión sobre la práctica en el ámbito internacional especialmente en el Reino Unido (Duckworth y Maxwell, 2015). Sin embargo, Harrison, Lawson y Wortley (2005) encontraron que la reflexión crítica sobre la práctica produce cambios en ella y en la formación profesional de mentores y docentes principiantes del Reino Unido. Jaspers, Meijer, Prins y Wubbels (2014) estudiaron la mentoría realizada por docentes pares de educación primaria en los Países Bajos y encontraron que cuando los acompañantes combinan los roles de docente y mentor, el acompañamiento mejora la enseñanza-aprendizaje y la formación de los docentes. Michailidi y Stavrou (2021) analizaron el impacto de un programa de tutoría dirigido a impulsar el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras en Grecia, el programa modificó las estrategias de tutoría de los directivos, que cambiaron a hacia estrategias más horizontales en la medida en que los docentes desarrollaban nuevos conocimientos. En Noruega, Klages, Lundestad y Sundar (2020) estudiaron las percepciones de los líderes escolares sobre la mentoría en educación inicial, encontraron que las tutorías sirven de apoyo a los docentes noveles para buscar soluciones a sus problemas y necesidades analizando críticamente su enseñanza.

En Estados Unidos, Zan y Donegan (2014) encontraron que un modelo de acompañamiento basado en la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo puede generar mejoras en la enseñanza y aprendizaje. En Chile, Miranda Jaña (2005) analizó la formación docente y la innovación en la práctica pedagógica en educación básica. Entre sus resultados destaca que el acompañamiento permitió a los docentes desarrollar los conocimientos requeridos para el nivel de educación básica. Por su parte, Salazar y Marqués (2012) y Aravena (2020) encontraron que el acompañamiento mejora la enseñanza y el aprendizaje, el rendimiento estudiantil y las relaciones

interpersonales entre docentes y estudiantes. Además, observaron que su éxito depende fundamentalmente de que los acompañantes estén formados y la intervención sea constructiva y democrática, lo cual es coincidente con otros estudios en el área (Cartaut y Bertone, 2009; Colazzo y Cardozo, 2021; Jones y Vreeman, 2008; Shapiro, 2020). En cambio, Leiva y Vásquez (2019) hallaron discrepancias entre las percepciones de docentes y directivos sobre los modelos que fundamentan el acompañamiento docente. Según los directivos, se emplean enfoques colaborativos; para los profesores, en cambio, se usan perspectivas intervencionistas, directivas, verticales y unidireccionales.

En Perú, Yana y Adco (2018), Rivera, Naveda y Joo (2013) y Loli (2017) hallaron que el acompañamiento tiene un efecto positivo en la planificación, la evaluación y el nivel de desempeño docente. También, en Uruguay, Vezub y Alliaud (2012) y Colazzo y Cardozo (2021) hallaron que las políticas de acompañamiento pedagógico a docentes principiantes han logrado mejoras en su desempeño, especialmente durante la pandemia por la COVID-19 (Colazzo y Cardozo, 2021). Alen, Alliaud, Hevia, Ramírez *et al.* (2012) resaltan la importancia de que el acompañante haya sido profesor de aula, pues esta experiencia mejora la comprensión del quehacer docente diario, identifica problemas y contribuye más decididamente a su resolución. Por último, en Venezuela, se encontró que el acompañamiento pedagógico realizado por los directores es inadecuado, no permite crear un buen clima de trabajo basado en la confianza y el respeto; por lo tanto, no produce los cambios esperados en la práctica pedagógica (Pérez; Lugo, Giraldoth, Valles *et al.*, 2017).

El acompañamiento pedagógico en República Dominicana

La República Dominicana ha implementado diversas reformas en las últimas décadas para mejorar su sistema educativo. El Plan Decenal 2008-2018 supuso un impulso importante para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desempeño docente y el rendimiento estudiantil (Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana, 2008). Coherentemente, el Plan Estratégico 2017/2020 busca impulsar la calidad educativa mediante la implementación del currículo por competencias, el desarrollo de programas de formación docente y la creación de centros educativos sostenibles (Ministerio de Educación, 2016). Adicionalmente, con la firma del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República

Dominicana (2014-2030), se acordó una reforma de la formación docente (Presidencia de la República, 2014).

Estas reformas han diversificado la formación del profesorado, introduciendo el acompañamiento docente como una estrategia de formación en la práctica para mejorar la enseñanza, el desempeño docente y el rendimiento estudiantil (Jones y Vreeman, 2008; Rhodes, Stokes y Hampton, 2004). Abdelrahman, Irby, Lara, Tong *et al.* (2021) y Rodríguez (2016) definen el acompañamiento pedagógico como una experiencia socioeducativa contextualizada y reflexiva que se propone comprender determinadas prácticas y mejorar los procesos educativos a partir de las necesidades de cada escuela, mediante el trabajo colaborativo entre docentes y acompañantes (Hobson, 2016; Kay y Hinds, 2009; Orland y Wang, 2021). Puede ser realizado por miembros del equipo de gestión de la institución, coordinadores docentes contratados para tal fin, técnicos pedagógicos o profesores pares en ejercicio (Jaspers *et al.*, 2014), presencial o virtualmente (Abdelrahman *et al.*, 2021; Colazzo y Cardozo, 2021; Jauregi y Melchor-Couto, 2017).

En este contexto, el acompañamiento implica una relación entre docentes y acompañantes horizontal, permanente, colaborativa, empática y de respeto mutuo (Jones y Vreeman, 2008; Jacobo, 2005; Martínez y González, 2010; Rodríguez, 2016; Segovia, 2010). Además, este proceso debe ser contextualizado y considerar las diferencias individuales de los docentes, sus ritmos y estilos de aprendizaje, intereses, necesidades y dificultades que enfrentan en su ejercicio profesional, puesto que, en función de sus problemas particulares, gestionan sus propias alternativas de soluciones (Rodríguez, 2016).

Los estudios de la calidad de la educación en República Dominicana han resaltado la necesidad de mejorar la formación docente para optimizar la educación, pues el profesorado tiene un bajo nivel de desempeño y motivación al logro, desinterés por participar en actividades académicas, y los estudiantes rendimiento académico deficiente (Ministerio de Educación, 2016; Presidencia de la República, 2014), lo cual coincide con los hallazgos de Jabalera (2021).

Con el fin de contribuir con dichos cambios, se creó el cargo de coordinador docente, que forma parte del equipo de gestión de los centros educativos públicos, para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico (Ministerio de Educación, 2009). Con su inclusión se ha intentado fortalecer la formación del profesorado en servicio, fomentar el trabajo colaborativo,

hacer seguimiento a los programas de formación y mejorar el desempeño tanto docente como estudiantil en las evaluaciones nacionales e internacionales. El Ministerio de Educación (2009) reglamentó la contratación de los coordinadores docentes y la implementación del acompañamiento pedagógico (Oviedo, 2004) para garantizar que estuviera a cargo de profesores experimentados y preparados para brindar apoyo a los docentes en su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual está en sintonía con la iniciativa del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep, 2008) y el programa de acompañamiento a docentes noveles y mentores del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal, 2011).

A partir de la inclusión del cargo de coordinador docente en el sistema educativo dominicano, algunos estudios han analizado su impacto en términos de la efectividad del acompañamiento que ellos realizan. Estudios institucionales del Ministerio de Educación de República Dominicana (González, 2015; Ministerio de Educación, 2014) indican que hay una percepción positiva sobre el acompañamiento y el papel que desempeñan los coordinadores. Entre las actividades pedagógicas que realizan se encuentran colaborar con el diseño y uso de recursos didácticos, mejorar el clima organizacional escolar, aumentar la motivación de los docentes y, sobre todo, ayudar con la planificación y mantener disciplina estudiantil. Sin embargo, solo la mitad de los directores y un tercio de los docentes perciben mejoras en la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, se han presentado numerosos trabajos de grado en universidades dominicanas en la misma línea. Sus resultados coinciden parcialmente con los hallazgos del Ministerio de Educación (2014). Los profesores perciben positivamente el acompañamiento, reconocen que su impacto es positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero centrado, principalmente, en la disciplina estudiantil, la planificación docente, los procedimientos administrativos y el acondicionamiento del espacio físico y el mobiliario (Cedeño y Estivel, 2020; Duarte, 2019; García y Martínez, 2020; Mateo, De la Cruz y Díaz, 2019). Además, permite identificar fortalezas y debilidades, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y ayudar a buscar soluciones a algunos de los problemas identificados (Tapia, Alcántara y Beltrán, 2016). Sin embargo, como hallaron Joseph (2017) y De León, Pérez y Pérez (2019), no produce mejoras educativas significativas debido

al incumplimiento de la planificación y los lineamientos del Ministerio de Educación y la falta de sistematicidad.

Ante la ausencia de coordinadores docentes, el equipo de gestión de los centros lleva a cabo el acompañamiento pedagógico. En estos casos, los estudios indican que los profesores también tienen una actitud favorable hacia esta modalidad de acompañamiento y consideran que tiene un impacto positivo en su práctica pedagógica (Durán y González, 2016; Lajara, 2020; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018). Sin embargo, observan que hace falta realizar más sesiones, cambiar las prácticas tradicionales inadecuadas, rutinarias y poco innovadas (Ureña y Fernández, 2018) en las que predomina el monitoreo, la supervisión, la evaluación y el control, por un proceso de acompañamiento constructivo y democrático (Shapiro, 2020; Chu, 2014).

Utate (2017) encontró que el acompañamiento pedagógico se realiza apegado al plan del Ministerio de Educación; sin embargo, suele ser similar a la supervisión tradicional, los acompañantes no están suficientemente formados y no se enfatiza en la aplicación práctica. Estas debilidades generan una actitud negativa de los docentes y tiende a obstaculizar el éxito de este proceso formativo (Abdelrahman *et al.*, 2021; Colazzo y Cardozo, 2021; Hobson, 2016). De modo similar, Galán (2017) observó una actitud negativa del profesorado hacia el acompañamiento debido al incumplimiento de la planificación, falta de diversidad, sistematicidad y cohesión en el desarrollo de las actividades. Por ello, concluye que el acompañamiento no incide de modo significativo en el mejoramiento de la práctica docente. En otros estudios (Cedeño y Estivel, 2020; Duarte, 2019; García y Martínez, 2020; Mateo, De la Cruz y Díaz, 2019) hallaron que el acompañante tenía el perfil profesional adecuado para el desarrollo de sus funciones, cumplía con el protocolo planteado por el Ministerio de Educación y empleaba estrategias, tales como observación de la práctica, grupos pedagógicos, talleres de formación, planes de acción, diálogo reflexivo, debate y entrevista. Sin embargo, la intervención del acompañamiento no era efectiva por improvisación, falta de continuidad y desorganización.

También, Díaz, Martínez y Gil (2019) y De León, Pérez y Pérez (2019) encontraron deficiencias en el proceso de acompañamiento. Los docentes indicaron que se pone el foco en el dominio conceptual sobre el diseño, la planificación y la evaluación educativa. Aunque en el acompañamiento

realizado por el equipo de gestión se consideran las necesidades del centro, no se sigue el protocolo del Ministerio de Educación, no se realiza con la frecuencia necesaria ni se toman en cuenta los acuerdos y compromisos alcanzados. Por ello, no produce el impacto deseado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cambio, Marcelo y López (2020) analizaron los niveles de satisfacción de docentes, acompañantes y directores respecto del acompañamiento pedagógico dirigido al profesorado principiante. Observaron que los actores involucrados perciben este proceso como altamente positivo, tienen niveles altos de satisfacción con el programa y consideran que mejora significativamente la práctica pedagógica. En otro estudio (López y Marcelo, 2021) describieron resultados preliminares de la implementación del Programa Nacional de Inducción durante los años 2018-2020, cuyo eje central es el acompañamiento a docentes dominicanos de nuevo ingreso (Marcelo, Burgos, Estepa, López *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego y Mayor, 2016). Destacan que ha habido una alta participación, aceptación y valoración positiva del programa y que, además, el acompañamiento pedagógico ha impulsado la implementación de prácticas docentes efectivas e innovadoras, las cuales se han sistematizado, evaluado institucionalmente y socializado en el ámbito nacional.

Formulación del problema

En líneas generales, en los estudios citados se observan controversias en cuanto al papel de los coordinadores y el impacto del acompañamiento en las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, la mayoría de los estudios del contexto dominicano ha analizado el impacto del acompañamiento en muestras pequeñas, por lo general de una sola institución. Se infiere que, hasta la fecha, no se han investigado muestras representativas de acompañantes y docentes de manera exhaustiva e integral, es decir, considerando factores como: perfil académico y profesional de formadores y docentes, procedimientos y prácticas de acompañamiento realizadas, procesos formativos para formadores, modelos y enfoques que caracterizan las prácticas de acompañamiento. Por lo tanto, existe la necesidad de estudiar los factores relacionados con el éxito del acompañamiento docente y definir el enfoque curricular y el modelo de formación continua que tienen mayor aceptación entre profesores y coordinadores que produzcan los resultados esperados.

Objetivo general

El objetivo general de este estudio es analizar las características del acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de docentes acompañados y coordinadores acompañantes en centros educativos públicos del segundo ciclo de primaria de Santo Domingo, República Dominicana.

Método

Diseño de investigación

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño transversal para describir el acompañamiento en los centros educativos en un momento único (en este caso, el año 2018).

Participantes

Participaron 40 coordinadores y 301 docentes del segundo ciclo del nivel primario de 40 centros educativos públicos de Santo Domingo, República Dominicana.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos para conocer las perspectivas de docentes y coordinadores sobre el acompañamiento de manera rigurosa y sistemática y establecer relación entre las variables en estudio. Se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a docentes (acompañados) y otro a coordinadores (acompañantes). Los cuestionarios están estructurados en cinco partes: la primera incluye datos demográficos de los actores y los cuatros restantes corresponden a la identificación del perfil de docentes y coordinadores, características de los procesos y prácticas llevadas a cabo, modelos y enfoques del acompañamiento pedagógico implementados en el contexto del centro educativo (tabla 1). Se utilizó una escala del 1 al 5, siendo 1 el menor acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Procedimiento

Análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos

Previamente a su aplicación, los instrumentos se sometieron a un proceso de evaluación mediante modalidades complementarias:

Primero, los cuestionarios fueron evaluados mediante el juicio de cinco expertos del área de educación para la valoración crítica y la validación de contenido. Para la validez cualitativa del contenido, se les pidió que

analizaran la relevancia y lucidez de los ítems individualmente; para la cuantitativa, se les solicitó que calificaran los ítems según su necesidad, claridad y relevancia. La necesidad de los ítems se evaluó mediante una escala de 3 puntos: 0 (no es necesario), 1 (útil pero no esencial), 2 (esencial). La claridad y relevancia de los ítems se calificaron usando una escala Likert de cuatro puntos: 1 (no relevante/claro), 2 (poco relevante/claro y necesita revisión), 3 (relevante/claro y necesita una revisión menor) y 4 (muy relevante/claro). Los ítems con puntuaciones inferiores a las aceptables se descartaron o modificaron.

TABLA 1

Descripción del cuestionario

Bloque	Descripción	Núm. ítems
A	Presentación del instrumento y datos demográficos generales de los actores.	
	Perfiles de los actores: A1 de los docentes y A2 de los acompañantes.	21
B	Procedimientos y prácticas del acompañamiento.	6
C	Procesos formativos en las que participan acompañados y acompañantes.	5
D	Características del acompañamiento.	24

Fuente: elaboración propia.

Luego, se realizó un estudio piloto en siete centros educativos para probar el borrador validado del cuestionario en una submuestra de 20% del total de docentes y coordinadores y evaluar la aceptación, relevancia y lucidez de sus ítems. Sobre la base de los resultados, se hicieron las modificaciones pertinentes.

Adicionalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar errores existentes y definir el tipo de ajustes que requiere el instrumento. Los resultados revelaron la necesidad de revisar algunos factores, eliminar ciertos ítems, examinar algunas preguntas que indicaban error para reformularlas, comprobar supuestos, seleccionar modelos apropiados y evaluar las relaciones entre las variables y la dirección y el tamaño de estas relaciones.

Finalmente, se usó el índice de confiabilidad alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los cuestionarios con base en el promedio de las correlaciones entre los ítems de las dimensiones evaluadas (tabla 1). Los coeficientes estimados resultaron superiores a 0.70, lo cual sugiere, como lo indican Raykov (1997) y Raykov y Marcoulides (2011), que las dimensiones del instrumento tienen fiabilidad adecuada.

Técnicas de análisis estadístico de los datos

En el análisis de los datos se emplearon las siguientes técnicas estadísticas: el coeficiente alfa de Cronbach y el análisis factorial exploratorio se usaron para la evaluación de fiabilidad y validez de los instrumentos empleados. Las estadísticas descriptivas se utilizaron para calcular frecuencias y promedios y la técnica Clúster k-medias para identificar grupos (el análisis Clúster o conglomerado consiste en clasificar una población de n individuos en g grupos según sus características; en este caso, se crearon conglomerados homogéneos para docentes y coordinadores a partir de las dimensiones expuestas en la tabla 1). Finalmente, se empleó el análisis de varianza (ANOVA) para evaluar la contribución de los clústeres hallados y la prueba chi cuadrada para hacer asociaciones entre los clústeres. En todos los análisis, se estableció un nivel de confianza de 95% ($p \leq 0,05$) y se empleó el programa Statistical Package for Social Science (SPSS v.24).

Resultados

Perfil de coordinadores y docentes

Los clústeres identificados a partir del perfil de docentes y acompañantes fueron estadísticamente significativos de acuerdo con los resultados del ANOVA (tabla 2). A continuación, se presenta el análisis descriptivo del perfil de coordinadores y docentes en cada clúster en función de sus características y percepciones sobre el acompañamiento.

El clúster 1 está conformado por el 68% ($n = 27$) de los coordinadores que tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento, es decir, manifestaron valoraciones positivas en todas las dimensiones estudiadas. El 2 corresponde a los coordinadores con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento (32%; $n = 13$), es decir, que tenían valoraciones negativas en todas las dimensiones analizadas.

TABLA 2

Análisis ANOVA y centros de los conglomerados finales

Perspectiva	Dimensiones	F	p	Centros finales	
				Clúster 1	Clúster 2
Coordinador	Perfil docente	10.847	.002	0.233	-0.931
	Perfil de los acompañantes	23.735	.000	0.306	-1.225
	Procedimientos y prácticas de acompañamiento	32.540	.000	0.335	-1.341
	Características de los procesos formativos	19.708	.000	0.289	-1.154
	Características de los procesos de acompañamiento	25.935	.000	0.314	-1.258
Docente	Perfil docente	127.825	.000	0.329	-0.908
	Perfil de los acompañantes	238.432	.000	0.400	-1.105
	Procedimientos y prácticas de acompañamiento	308.906	.000	0.428	-1.183
	Características de los procesos formativos	116.890	.000	0.318	-0.880
	Características de los procesos de acompañamiento	283.777	.000	0.419	-1.158

Fuente: elaboración propia.

Clúster 1: Coordinadoras con una actitud favorable hacia el acompañamiento

El perfil de las coordinadoras de este clúster es el siguiente: todas del género femenino, trabajan en el turno vespertino, con una edad promedio de 45.1 años (desviación 8.3 años) y 56% con el grado académico de licenciatura en educación básica. Tomando como referencia los valores positivos de los centroides finales, ellas le otorgan importancia a tener el conocimiento necesario sobre el currículo; consideran importante planificar y ejecutar actividades de acompañamiento a partir de las necesidades formativas y de acompañamiento específicas de los docentes. Además, perciben como importante que el equipo de gestión del centro cumpla con el cronograma de acompañamiento.

El 76.5% de este aglomerado considera que luego de la observación de una actividad en el aula, se realiza un encuentro de indagación dialógica

para reflexionar sobre la práctica. Por otro lado, señalan que la forma como se desarrolla el acompañamiento genera confianza entre los actores participantes (84.4%). Respecto de las estrategias de formación, el 87.7% manifiesta que se utilizan varias, tales como talleres, cursos, prácticas modeladas y comunidad de aprendizaje para responder a las necesidades de los docentes.

Clúster 2. Coordinadores con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento

El perfil de los coordinadores de este clúster es el siguiente: 75% del género femenino y 71.9% trabaja en el turno matutino, con una edad promedio de 41.2 años (desviación de 9.2), todos con un grado académico distinto al de licenciatura en educación básica. Tomando como referencia los valores negativos de los centroides finales, este grupo asigna menor valor a los aspectos resaltados en el clúster 1.

Clúster 1. Docentes con una actitud favorable hacia el acompañamiento

El perfil de los docentes en el clúster 1 indica que 85% es de género femenino, 47.5% trabaja en el turno vespertino, con una edad promedio de 41.8 años (desviación de 9.2 años) y 62% con el grado académico de licenciatura en educación básica. Este clúster está formado por el 73% (n = 221) de los docentes, que corresponde a quienes tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento y manifestaron valoraciones positivas en todas las dimensiones estudiadas.

Tomando como referencia los valores positivos de los centroides finales, le otorgan importancia a participar en actividades planificadas para compartir su experiencia con otros e integrarse a las estrategias de acompañamiento que se realizan en su centro. Entre sus quehaceres, incluyen la toma de decisiones sobre la formación y el acompañamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje y consideran importante solicitar apoyo para mejorar el aprendizaje del estudiantado. En cuanto a la competencia de los coordinadores, consideran que tienen los conocimientos necesarios sobre el currículo, un aspecto deseable para lograr el éxito del acompañamiento.

Por otro lado, 47.7% de los docentes sugiere que la formación continua surge de sus propias propuestas; el 65% manifiesta que los temas abordados surgen de las necesidades del equipo docente. Asimismo, los profesores muestran satisfacción por el acompañamiento pedagógico (66.3%). Respecto de las prácticas formativas, el 58.8% manifiesta que en el centro se

utilizan diferentes estrategias de formación para responder a las necesidades de los docentes.

Clúster 2. Docentes con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento

El perfil característico de los docentes de este clúster indica que el 90% es de género femenino, 45.3% trabaja en el turno vespertino, con una edad promedio de 45.2 años (desviación 8.2) y 56% con un grado académico distinto al de licenciatura en educación básica. Este grupo incluye a los docentes con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento, conformado por el 27% (n = 80) restante de la muestra. Estos participantes reflejan valoraciones negativas en todas las dimensiones estudiadas, asignan menor valor a los aspectos resaltados en el clúster 1 de docentes.

Posteriormente a la conformación de clúster para el perfil de los coordinadores y docentes se ejecutó la prueba chi cuadrado para comparar la independencia entre los conglomerados: procesos y prácticas de acompañamiento, procesos y acciones formativas, características pedagógicas de los procesos formativos y características del acompañamiento. Los resultados de estas comparaciones se muestran a continuación.

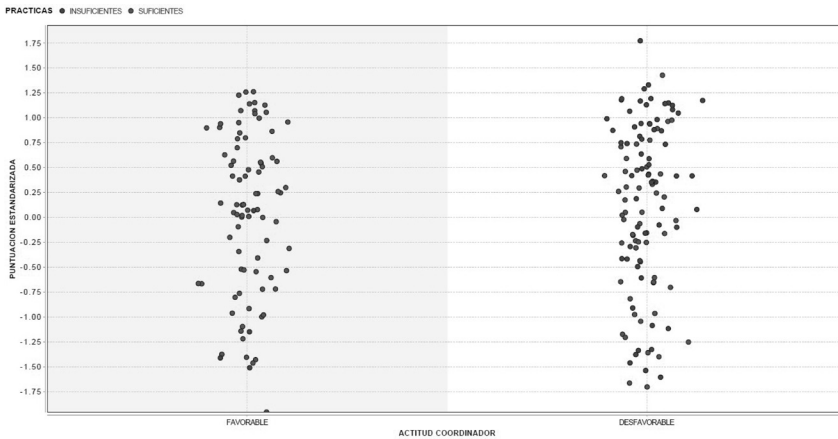
Procesos y prácticas de acompañamiento

La figura 1 muestra la formación de clúster basado en las prácticas de acompañamiento según la actitud del coordinador. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las prácticas insuficientes y suficientes y el eje X, los clústeres encontrados para los coordinadores. Al comparar los ejes descritos usando la χ^2 , se encontró una asociación estadísticamente significativa $\chi^2 (1, N = 40) = 53, 52; p < 0.0001$ y $V = 0.517$ entre los clústeres de las prácticas de acompañamiento y los de la actitud del coordinador, con una intensidad media (v de Cramer = 0.517), lo cual indica que la actitud de los coordinadores sobre la práctica de acompañamiento influye significativamente sobre dicha práctica.

En cuanto a la distribución en cada clúster según las prácticas de acompañamiento, en la figura 1 se aprecia que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en “prácticas suficientes”, en comparación con quienes poseen actitud desfavorable. En cambio, los coordinadores con actitud desfavorable tienen mayor representación en prácticas insuficientes.

FIGURA 1

Formación del clúster basado en las prácticas de acompañamiento según actitud del coordinador



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la figura 2 muestra la formación del clúster basado en las prácticas de acompañamiento según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las prácticas insuficientes y suficientes y el X, los clústeres encontrados para los docentes. Al comparar los ejes descritos usando la χ^2 , se encontró una asociación estadísticamente significativa $\chi^2(1, N = 301) = 549;40; p < 0.0001$ y $V = 0.604$, entre los clústeres de las prácticas de acompañamiento y los de la actitud de los docentes, con una intensidad media/alta (V de Cramer = 0.604). Este hallazgo sugiere que la actitud de los docentes también influye significativamente en el desarrollo del proceso de acompañamiento.

La distribución de las prácticas de acompañamiento en cada clúster indica que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en el clúster prácticas suficientes, en comparación con los que tienen una postura desfavorable que están mejor representados por el clúster prácticas insuficientes.

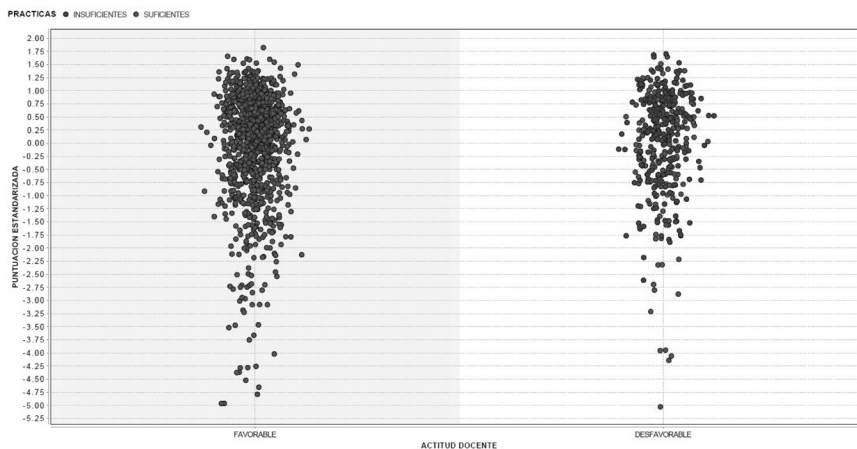
Procesos y acciones formativas

La figura 3 muestra los clústeres de los procesos y acciones formativas según la actitud del coordinador. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para los procesos y acciones formativas y el eje X, los clústeres encontrados

para los coordinadores. Al comparar los ejes usando la χ^2 , se encontró una asociación estadísticamente significativa: $\chi^2(3, N = 40) = 16,72; p = .001$ y $V = 0.289$ entre los clústeres de los procesos y acciones formativas y los de la actitud del coordinador de una intensidad baja (V de Cramer = 0.289).

FIGURA 2

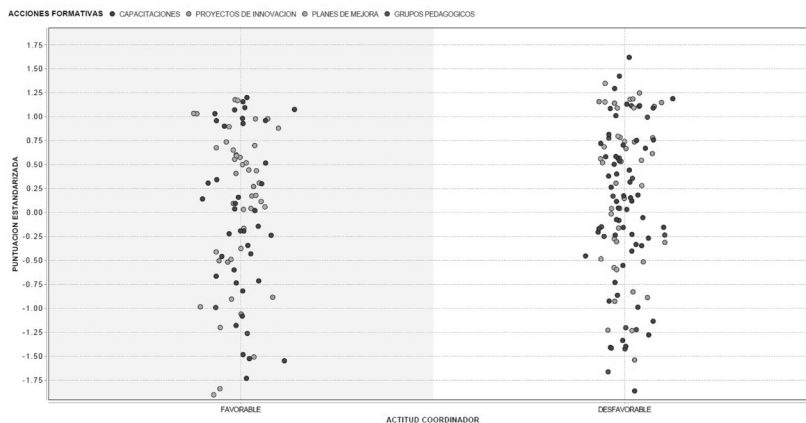
Formación del clúster basado en las prácticas de acompañamiento según actitud docente



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3

Formación del clúster basado en las acciones formativas según actitud del coordinador



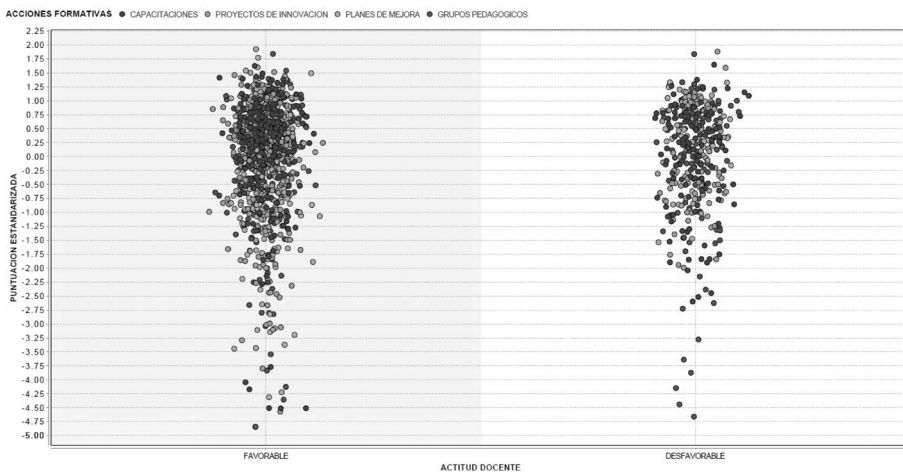
Fuente: elaboración propia.

La distribución en cada clúster según los procesos y acciones formativas muestra que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en “capacitación y planes de mejora”, en comparación con los que poseen una postura desfavorable. Por su parte, los coordinadores con actitud desfavorable tienen una representación muy similar en las distintas acciones formativas (capacitaciones, proyectos de innovación, planes de mejora y grupos pedagógicos).

La figura 4 representa la formación del clúster de los procesos y acciones formativas según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para los procesos y acciones formativas y el X, los clústeres encontrados para los docentes. Al comparar los ejes descritos usando la χ^2 , se encontró una asociación estadísticamente significativa: $\chi^2 (3, N = 301) = 39,44$; $p < 0.0001$ y $V = 0.164$ entre los clústeres de los procesos y acciones formativas y los de la actitud del docente de una intensidad baja (V de Cramer = 0.164).

FIGURA 4

Formación del clúster basado en las acciones formativas según actitud docente



Fuente: elaboración propia.

En relación con la distribución los procesos y acciones formativas en cada clúster, se aprecia que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en “capacitación”, en comparación con quienes poseen una postura desfavorable. En cambio, los docentes con actitud desfavo-

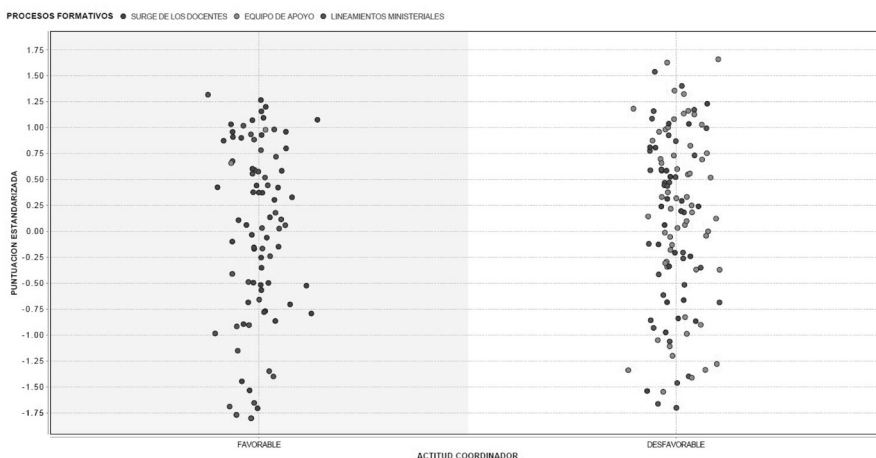
table tienen una representación muy similar en acciones formativas de capacitaciones y grupos pedagógicos.

Características pedagógicas de los procesos formativos

La figura 5 representa la formación de clúster basado en las características pedagógicas de los procesos formativos según la actitud del coordinador. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las características pedagógicas de los procesos formativos y el X, los clústeres encontrados para los coordinadores. Al comparar los ejes usando la χ^2 , se encontró una asociación estadísticamente significativa: $\chi^2 (2, N = 40) = 59,10; p < 0.0001$ y $V = 0.544$ entre los clústeres de las características pedagógicas de los procesos formativos y los de la actitud del coordinador de una intensidad media (V de Cramer = 0.544).

FIGURA 5

Formación del clúster basado en los procesos formativos según actitud del coordinador



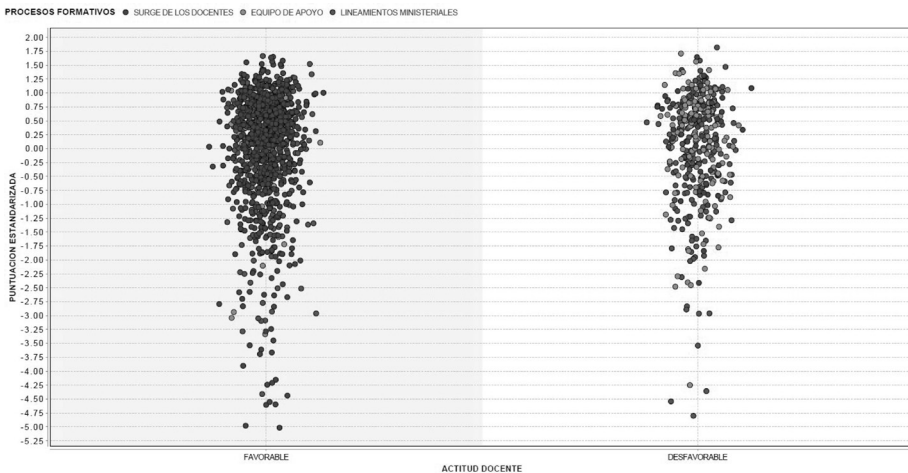
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la distribución en cada clúster según las características pedagógicas de los procesos formativos, se aprecia que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en el clúster “surgen de los lineamientos ministeriales” en comparación con los que poseen una tendencia desfavorable. Por su parte, los coordinadores con actitud desfavorable tienen una representación muy similar en equipo de apoyo y lineamientos ministeriales.

En la figura 6 se observa la formación del clúster basado en las características pedagógicas de los procesos formativos según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las características pedagógicas de los procesos formativos y el X, los clústeres para los docentes. Al comparar los ejes descritos usando la χ^2 , se encontró una asociación estadísticamente significativa: $\chi^2(2, N = 301) = 454,10; p < 0.0001$ y $V = 0.549$ entre los clústeres de las características pedagógicas de los procesos formativos y los de la actitud del docente de una intensidad media (V de Cramer = 0.549).

FIGURA 6

Formación del clúster basado en los procesos formativos según actitud docente



Fuente: elaboración propia.

La distribución de cada clúster según las características pedagógicas de los procesos formativos muestra que los docentes con una tendencia favorable alcanzan mayor representatividad y “las iniciativas de acompañamiento surgen de los docentes y lineamientos ministeriales” en comparación con los que poseen actitud desfavorable. Por su parte, los coordinadores cuya postura es desfavorable tienen una representación muy similar en equipo de apoyo y lineamientos ministeriales.

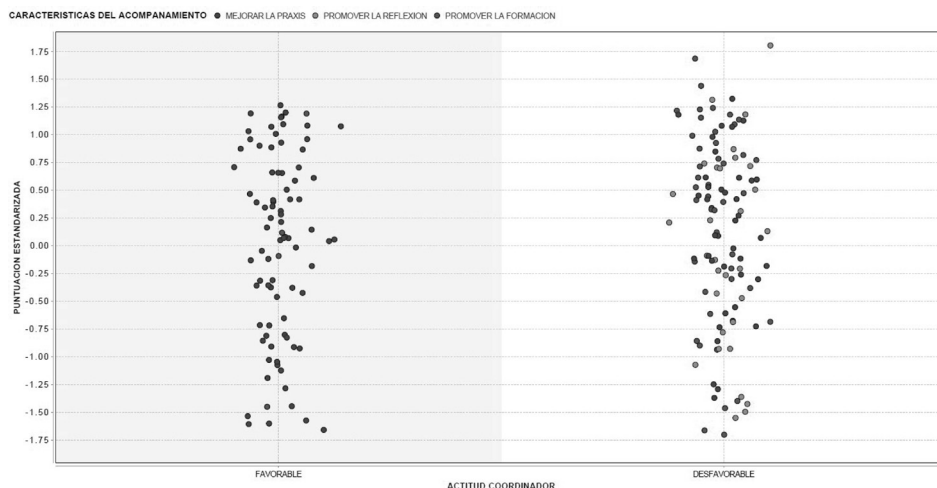
Características del acompañamiento

La figura 7 muestra la formación del clúster basado en las características del acompañamiento según la actitud del coordinador. El eje Y representa las

puntuaciones estandarizadas para las características del acompañamiento y el eje X, los clústeres para los coordinadores. Al comparar los ejes descritos usando la χ^2 , se encontró una asociación estadísticamente significativa: $\chi^2(2, N = 40) = 59,10; p < 0.0001$ y $V = 0.609$ entre los clústeres de las características del acompañamiento y los clústeres de la actitud del coordinador con una intensidad media/alta (V de Cramer = 0.609).

FIGURA 7

Formación del clúster basado en las características del acompañamiento según actitud del coordinador



Fuente: elaboración propia.

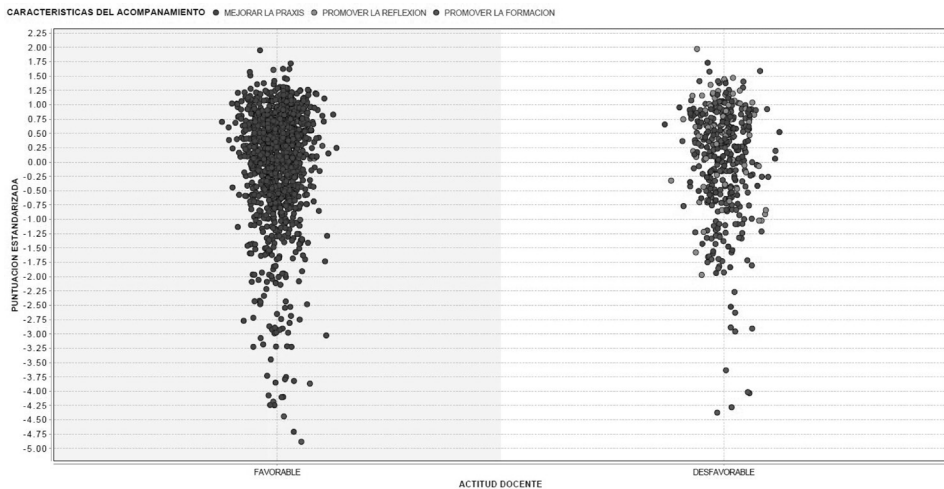
Por su parte, la distribución en cada clúster según las características del acompañamiento indica que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en aspectos relacionados con la mejora de la práctica. En contraste, los que presentan una postura desfavorable tienen una representación muy similar en las características del acompañamiento evaluadas (mejorar la práctica, promover la reflexión y promover la formación).

La figura 8 presenta la formación de clúster basado en las características del acompañamiento según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las características del acompañamiento y el eje X, los clústeres para los docentes. La comparación de los ejes usando la χ^2 indica una asociación estadísticamente significativa: $\chi^2(2, N = 301) = 831,43; p < 0.0001$

y $V = 0.743$ entre los clústeres de las características del acompañamiento y los de la actitud del docente de una intensidad alta (v de Cramer = 0.743).

FIGURA 8

Formación del clúster basado en las características del acompañamiento según actitud docente



Fuente: elaboración propia.

La distribución en cada clúster según las características del acompañamiento muestra que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en aspectos relacionados con la mejora de la práctica. Por su parte, los coordinadores con actitud desfavorable tienen una representación muy similar en las características del acompañamiento evaluadas (mejorar la *praxis* y promover la formación).

Discusión de los resultados

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación docente continua dirigida a apoyar a los profesores en la resolución de los problemas prácticos que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en la idea de que ellos aprenden de la indagación, la reflexión constructiva, el análisis y la discusión de situaciones problemáticas concretas (Aravena, 2020). Aunque los miembros del equipo de gestión de los centros educativos suelen llevar a cabo este proceso, se requiere la contratación

de personal con formación académica específica en los procesos de formación y acompañamiento docente (Marcelo, 1997), como es el caso de los coordinadores docentes en la República Dominicana (Ministerio de Educación, 2009). Estudios previos han hallado que el acompañamiento es efectivo, es decir, genera los cambios educativos esperados (Burley y Pomphrey, 2011; Chu, 2014; Harrison, Lawson y Wortley, 2005; Marcelo, 1997; Orland y Wang, 2021; Shapiro, 2020).

En esta investigación, se analizaron las características del acompañamiento pedagógico implementado en el segundo ciclo del nivel primario en centros educativos públicos de Santo Domingo, República Dominicana, desde la perspectiva de docentes acompañados y coordinadores acompañantes.

El perfil obtenido de los coordinadores (mayoritariamente mujeres, mayores de 40 años, licenciadas en educación básica) coincide parcialmente con los hallazgos de Marcelo (1997), quien analizó el acompañamiento pedagógico en España y halló que los asesores eran predominantemente hombres. Además, el hecho de que ambos grupos tengan formación académica similar puede explicar los altos niveles de aceptación que tiene el coordinador (De León, Pérez y Pérez, 2019; Duarte, 2019; Jabalera, 2021; Joseph, 2017; Tapia, Alcántara y Beltrán, 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018), pues le permite comprender el quehacer diario, identificar problemas y contribuir más decididamente a su resolución (Alen *et al.*, 2012).

La mayoría de los coordinadores de este estudio habían participado en programas de formación en acompañamiento, como el INDUCTIO, dirigidos a mejorar la práctica pedagógica, especialmente con docentes principiantes (López y Marcelo, 2021; Marcelo *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020). En estas investigaciones se ha encontrado que el éxito de esta mentoría en producir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende fundamentalmente de que los acompañantes tengan formación específica para esta función. En cambio, otros estudios han hallado que los acompañantes con formación académica deficiente generan actitudes negativas en los docentes, lo que, a su vez, tiende a obstaculizar el éxito de este proceso (Hobson, 2016; Utate, 2017). En la presente investigación, la actitud positiva hacia el acompañamiento y los acompañantes observada puede estar asociada a su formación en acompañamiento pedagógico.

De modo similar, Chu (2014) halló que los coordinadores tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento, valoran positivamente todas las dimensiones analizadas y reconocen el conocimiento curricular. En la presente investigación, se observó que la planificación e implementación del acompañamiento se basa en los intereses y necesidades de los docentes, lo cual se corresponde con el enfoque constructivista histórico-cultural (Aravena, 2020; Cartaut y Bertone, 2009; Jacobo, 2005; Rodríguez, 2016; Shapiro, 2020; Vezub y Alliaud, 2012).-

La mayoría de los coordinadores realiza encuentros de indagación dialógica para reflexionar sobre la práctica luego de la observación de las actividades de aula, como lo sugiere la literatura especializada (Burley y Pomphrey, 2011; Chu, 2014). Estudios previos han hallado que la indagación dialógica y la reflexión son prácticas clave para el éxito del acompañamiento (Aravena, 2020; Burley y Pomphrey, 2011; Jacobo, 2005; Marcelo, 1997; Orland y Wang, 2021; Rodríguez, 2016; Vezub y Alliaud, 2012; Zan y Donegan, 2014). Por otro lado, los coordinadores de este estudio señalan que el uso de estrategias apropiadas que respondan a las necesidades de los docentes, tales como observación y reflexión sobre la práctica, grupos pedagógicos, el trabajo colaborativo y la creación de una comunidad de aprendizaje, genera confianza entre los actores participantes, lo cual coincide con prácticas exitosas reportadas en estudios previos (Cedeño y Estivel, 2020; Duarte, 2019; García y Martínez, 2020; Jones y Vreeman, 2008; Rhodes, Stokes y Hampton, 2004; Zan y Donegan, 2014).

La mayoría de los docentes también tenía una actitud favorable hacia el acompañamiento y valoró positivamente las dimensiones estudiadas, lo cual ha sido identificado como un factor clave para su desarrollo exitoso (Kay y Hinds, 2009). Este hallazgo puede implicar que se desarrollan buenas prácticas, pues la falta de dedicación y escasa formación académica del equipo de acompañamiento, la ausencia de aplicaciones prácticas de los resultados del seguimiento tiende a generar actitudes negativas en los docentes y obstaculizar el éxito del acompañamiento (Hobson, 2016; Utate, 2017).

Los docentes prefieren participar en actividades planificadas, compartir sus experiencias con sus pares y que se les tome en cuenta en el diseño de la práctica de acompañamiento que se implemente en su centro. En la literatura se ha resaltado la importancia de la planificación para el éxito del acompañamiento. Duarte (2019) y Galán (2017) encontraron que el

incumplimiento de la planificación, la falta de diversidad, sistematicidad y cohesión en el desarrollo de las actividades, la improvisación y la falta de continuidad y organización están asociados con el fracaso del acompañamiento reportados en estudios previos.

Por otro lado, tanto los docentes como coordinadores participantes de este estudio hacen especial énfasis en que el acompañamiento sea debidamente planificado según los lineamientos emanados del Ministerio de Educación, lo cual coincide con los hallazgos de Utate (2017). En cambio, Joseph (2017) y De León, Pérez y Pérez (2019) observaron que la práctica del acompañamiento no cumplía con lo planificado ni seguía los lineamientos del Ministerio de Educación.

Los docentes de esa investigación prefieren ser considerados en la toma de decisiones relacionadas con el acompañamiento. Consideran que es importante solicitar apoyo para resolver problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta percepción docente es coherente con la perspectiva constructivista del acompañamiento, que establece que se deben considerar los intereses y necesidades de los docentes en la planificación y el desarrollo de las actividades pedagógicas (Jacobo, 2005; Marcelo, 1997; Rodríguez, 2016; Shapiro, 2020; Vezub y Alliaud, 2012), como lo documenta el estudio diagnóstico de Jabalera (2021) para sustentar la necesidad de acompañamiento pedagógico. Para Rodríguez (2016), el logro de mejoras significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere que el acompañamiento esté en sintonía con los intereses y las necesidades de los docentes (Collin, Paloniemi, Virtanen y Eteläpelto, 2008; Porlán y Martín, 2002; Rodríguez, 2016).

Al considerar la competencia de los coordinadores, los docentes indican que tienen los conocimientos curriculares, pedagógicos y de acompañamiento necesarios, como lo sugieren Abdelrahman *et al.* (2021) y Colazzo y Cardozo (2021). Esta percepción les genera una actitud positiva y confianza, lo cual favorece el éxito del acompañamiento (Hobson, 2016; Utate, 2017). En los estudios previos se ha identificado que el perfil académico y profesional del acompañante es crucial para que el proceso logre los cambios educativos necesarios (Alen *et al.*, 2012; Ávalos, 2007; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018).

Tanto profesores como coordinadores con actitud favorable hacia el acompañamiento consideran que este proceso mejora la práctica educativa y la formación docente. Estos hallazgos coinciden con algunos estudios

nacionales que han reportado un impacto positivo del acompañamiento tanto en la formación del profesorado como en el desempeño de su práctica pedagógica (Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018). Similarmente, Marcelo *et al.* (2016), Marcelo, Gallego y Mayor (2016), Marcelo y López (2020), García y Martínez (2020), Cedeño y Estivel (2020) y López y Marcelo (2021) encontraron que el acompañamiento pedagógico en República Dominicana mejora la calidad de la educación y el desempeño del estudiantado e impulsa al profesorado a diseñar e implementar prácticas profesionales efectivas e innovadoras (Loli, 2017). Estudios internacionales sobre el acompañamiento han encontrado que esta modalidad de formación ha logrado mejoras en el desempeño docente (en Chile, Miranda Jaña, 2005; Vezub y Alliaud, 2012; en Uruguay, Alen *et al.*, 2012; en Perú, Loli, 2017).

En cambio, otros estudios realizados en el ámbito nacional dominicano (González, 2015; Ministerio de Educación, 2014) e internacional (Colazzo y Cardozo, 2021; De León, Pérez y Pérez, 2019; Díaz, Martínez y Gil, 2019; Galán, 2017; Pérez *et al.*, 2017; Tapia, Alcántara y Beltrán, 2016; Utate, 2017) han hallado que los docentes no perciben mejoras en la enseñanza. El impacto se limita a prestar colaboración en la realización de actividades pedagógicas, diseño de recursos didácticos, mejoramiento del clima organizacional escolar, aumento de la motivación, asistencia en la planificación y control de la disciplina estudiantil. Aunque se trata de factores importantes (Rivera, Naveda y Joo, 2013), no son suficientes para lograr cambios significativos en el proceso educativo (Pérez *et al.*, 2017).

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las características del acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de docentes acompañados y coordinadores acompañantes en centros educativos públicos del segundo ciclo de primaria de Santo Domingo, República Dominicana. Con base en los resultados, se concluye lo siguiente:

Los coordinadores docentes tienen un perfil académico y profesional apropiado y suficiente formación específica en acompañamiento para ejercer sus funciones apropiadamente. Gracias a este perfil, tanto los que se desempeñan como acompañantes como el acompañamiento pedagógico son percibidos positivamente por parte de los docentes. Además, tanto profesores como acompañantes reconocen que el acompañamiento peda-

gógico realizado por los coordinadores docentes tiene un impacto positivo en la mejora del proceso educativo, tanto para el profesorado como para el estudiantado.

También, profesores y acompañantes destacan que la actitud positiva de docentes y coordinadores hacia el acompañamiento y la formación académica de los acompañantes influyen notablemente tanto en las prácticas pedagógicas que se desarrollan como parte de este proceso de mentoría como en el éxito de esta actividad formativa.

Tomando en cuenta las prácticas pedagógicas del acompañamiento reportadas, se pueden afirmar que los acompañantes tienen una concepción constructivista, la cual les permite planificar adecuadamente el acompañamiento, seleccionar y aplicar las estrategias pedagógicas más adecuadas para lograr el éxito de este proceso.

La mayoría de los coordinadores usa estrategias didácticas apropiadas para observar y reflexionar sobre la práctica que respondan a las necesidades de los docentes, tales como indagación dialógica, grupos pedagógicos, diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo y la creación de una comunidad de aprendizaje. Este tipo de herramientas genera confianza entre los actores participantes.

Los docentes que participaron en esta investigación prefieren que el acompañamiento sea bien planificado, considerando los lineamientos del Ministerio de Educación. Además, consideran que es importante que se les tome en cuenta en la toma de decisiones relacionadas con el acompañamiento en todo su proceso.

Con base en los hallazgos del presente estudio, se sugiere incluir a los docentes como acompañantes pares en el desarrollo del acompañamiento para que, mediante un proceso recíproco, horizontal y constructivo, se comprometan y desarrollen su propia formación profesional. Es probable que sus conocimientos de la práctica pedagógica, de los principales problemas, necesidades y limitaciones que se identifican en ella, les permitan tener una mejor comprensión de cómo desarrollar el acompañamiento apropiadamente, de modo que se alcancen los cambios educativos deseados.

También es deseable que todos los miembros del personal docente de la institución se formen en el acompañamiento para que puedan tener una mejor participación en su planificación e implementación.

Como lo establece la normativa dominicana vigente, es necesario que cada centro educativo disponga de un coordinador docente con formación

académica y experiencia profesional como docente, cuya función principal sea desarrollar la formación continua de los profesores y, en especial, el acompañamiento pedagógico. Este cargo puede servir el pivote para articular y coordinar la formación para docentes y formadores.

Debido a que existen controversias respecto del impacto del acompañamiento pedagógico y de los coordinadores docentes, se sugiere realizar más estudios sobre los factores relacionados con el éxito de este proceso y el impacto del coordinador docente en la mejora de la calidad educativa en República Dominicana.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abdelrahman, Nahed; Irby, Beverly; Lara, Rafael; Tong, Fuhui; Chen, Zhou y Koch, Janice (2021). "Virtual mentoring and coaching: The perceptions of female principal candidates", *Journal of Texas Women School Executives*, vol. 6, núm. 1, pp. 75-98. Disponible en: <https://issuu.com/tasanet/docs/jtwse-2021>
- Alen, Beatriz; Alliaud, Andrea; Hevia, Ricardo; Ramírez, Jael y Castellano, Roxana (2012). *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles*, Montevideo: Organización de Estados Iberoamericanos/Administración Nacional de Educación Pública. Disponible en: http://www.noveles.edu.uy/desarrollo_profesional.pdf (consultado: 18 de mayo de 2021) Consejo de Formación en Educación
- Aravena, Omar (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*, tesis doctoral, Badajoz: Universidad de Extremadura. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207307> (consultado: 8 de junio de 2021).
- Ávalos, Beatrice (2007). "El desarrollo profesional continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana", *Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 77-99. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf> (consultado: 1 de agosto de 2021).
- Burley, Suzanne y Pomphrey, Cathy (2011). *Mentoring and coaching in schools. Professional learning through collaborative inquiry*, Londres: Routledge.
- Cartaut, Solange y Bertone, Stefano (2009). "Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 8, pp. 1086-1094. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006> (consultado: 1 de agosto de 2021).
- Cedeño, Ivelisse y Estivel, Héctor (2020). "Incidencia del trabajo del coordinador docente para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje", *UCE Ciencia*.

- Revista de Postgrado*, vol. 8, núm. 2. Disponible en: <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/196/186> (consultado: 21 de julio de 2021).
- Chu, Marilyn (2014). *Developing mentoring and coaching relationships in early care and education: A reflective approach*, Boston: Pearson.
- Colazzo, Lorena y Cardozo, Lourdes (2021). “Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia”, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, vol. 18, núm. 36, pp. 7-26. Disponible en: <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/421/469> (consultado: 7 de mayo de 2021).
- Collin, Kaija; Paloniemi, Sussane; Virtanen, Anne y Eteläpelto, Anneli (2008). “Constraints and challenges on learning and construction of identities at work”, *Vocations and Learning*, vol. 1, núm. 3, pp. 191-210. <http://doi.org/10.1007/s12186-008-9011-4> (consultado: 16 de junio de 2021).
- De León, Angélica; Pérez, Danirsa y Pérez, Tania (2019). *Efectividad del equipo de gestión en el acompañamiento docente de la Escuela Rafael María Peralta Sosa, Distrito 03, Regional 08, de Santiago, año escolar 2017-2018*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Díaz, Juana; Martínez, Altagracia y Gil, Rosa (2019). *Procesos de acompañamiento del equipo de gestión en el desarrollo de las prácticas docentes de 6to grado del segundo ciclo del nivel secundario del Liceo Nocturno Rafael Fausto Jiménez, Distrito Educativo 08-03, Santiago de los Caballeros en el periodo escolar 2018-2019*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Duarte, Lucidania (2019). *El acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Padre Boil, del Distrito 07, de Villa Isabela, Regional 11, Puerto Plata, durante el año escolar 2018-2019*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana; Universidad Abierta para Adultos.
- Duckworth, Vicky y Maxwell, Bronwen (2015). “Extending the mentor role in initial teacher education: embracing social justice”, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 4-20. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2014-0032> (consultado: 11 de julio de 2021)
- Durán, Thairys y González, Lourdes (2016). *Incidencia del acompañamiento pedagógico del equipo de gestión en la práctica docente del segundo ciclo del nivel primario del Centro Educativo Padre Fantino, Distrito 16-02, período 2015-2016*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana.
- Fondep (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*, Lima: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación.
- Galán, Bismar (2017). “Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente”, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52> (consultado: 31 de julio de 2021).
- García, Ana y Martínez, Jennifer (2020). *Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes, para promover educación de calidad en el primer ciclo del nivel primario del Centro Educativo, Antonio Castillo Lora, Regional 14, Distrito 07, Municipio*

- de las Terrenas, Provincia Samaná, periodo escolar 2019-2020, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana.
- González, Sandra (2015). "Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana", *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 34-45. Disponible en: <https://revie.gob.do/index.php/revie/article/download/67/59> (consultado: 9 de enero de 2021).
- Harrison, Jennifer; Lawson, Tony y Wortley, Angela (2005). "Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice", *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 3, pp. 419-441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277> (consultado: 16 de marzo de 2021)
- Hobson, Andrew (2016). "Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE mentoring for beginning teachers", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 87-110. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024> (consultado: 1 de abril de 2021).
- Jabalera, Silva (2021). "Plan de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primario del Municipio Consuelo", *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, vol. 9, núm. 1. Disponible en: http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/226/213_(consultado: 21 de abril de 2021).
- Jacobo, Héctor (2005). *El acompañamiento sistémico: Lo que los educadores podemos hacer en contexto*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaspers, Walter; Meijer, Pauline; Prins, Frans y Wubbels, Theo (2014). "Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher", *Teaching and Teacher Education*, vol. 44, pp. 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005> (consultado: 2 de febrero de 2021).
- Jauregi, Kristi y Melchor-Couto, Sabela (2017). "The role of coaching in teacher competence development for telecollaboration", *Alsic*, vol. 20, núm. 2. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/ALSIC.3149> (consultado: 5 de abril de 2021).
- Jones, Cheryl y Mary Vreeman (2008). *Instructional coaches and classroom teachers: Sharing the road to success*, Huntington Beach: Shell Education.
- Joseph, Alexis (2017). *Incidencia del acompañamiento pedagógico en el primer ciclo del nivel primario del centro educativo bilingüe The Family Christian School, Distrito Educativo 10-03, Santo Domingo, Este, en el año escolar 2016-2017*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Kay, David y Hinds, Roger (2009). *A practical guide to mentoring. How to help others achieve their goals*, 4ª ed., Oxford: How to Books.
- Klages, Wiebke; Lundestad, Magritt y Sundar, Paul (2020). "Mentoring of newly qualified teachers in early childhood education and care centres: Individual or organizational orientation?", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 103-118. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0040> (consultado: 1 de diciembre de 2020).
- Lajara, Ana (2020). *El acompañamiento pedagógico y su influencia en la mejora de la práctica áulica de los docentes del segundo ciclo, nivel primario, centros educativos de la parte este del Casco Urbano, Distrito Educativo 01, Nagua, Regional 14 De Nagua, Provincia*

- María Trinidad Sánchez, *año escolar 2019-2020*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Leiva, María y Vásquez, Camila (2019). “Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente”, *Calidad en la Educación*, vol. 51, núm. 1, pp. 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635> (consultado: 11 de noviembre de 2020)
- Loli, Giulliana (2017). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en el área de comunicación del segundo grado de primaria en las instituciones educativas de la red 17 de Chaclacayo de la UGEL No 06*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Nacional de Educación.
- López, María y Marcelo, Carlos (2021). “La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: el Programa Nacional de Inducción”, *Ciencia y Educación*, vol. 5, núm. 2, pp. 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120> (consultado: 1 de febrero de 2021).
- Marcelo, Carlos (1997). “¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidad de asesores de Andalucía y Canarias”, *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 249-278.
- Marcelo, Carlos; Burgos, Denia; Estepa, Paulino; López, María; Gallego, Carmen; Mayor, Cristina; Herrera, Barbarita y Jáspez, Juan (2016). “La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, núm. 2, pp. 145-168. <https://doi.org/10.35362/rie71221> (consultado: 21 de diciembre de 2020).
- Marcelo, Carlos; Gallego, Carmen y Mayor, Cristina (2016). “B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana”, *RED-Revista de Educación a Distancia*, vol. 48. <https://doi.org/10.6018/red/48/4> (consultado: 1 de noviembre de 2021).
- Marcelo, Carlos y López, María (2020). “El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936> (consultado: 21 de febrero de 2021).
- Martínez, Héctor y González, Sandra (2010). “Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva”, *Ciencia y Sociedad*, vol. 35, núm. 3, pp. 521-541. Disponible en: https://www.intec.edu.do/downloads/pdf/ciencia_y_sociedad/2010/volumen_35-numero_3/932.pdf (consultado: 1 de noviembre de 2020).
- Mateo, Benancio; De la Cruz, Orfelina y Díaz, Mayra (2019). *Rol del docente en el acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Vinicio Cuevas, Distrito 02-05 San Juan Este, año lectivo 2017-2018*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Michailidi, Emily y Stavrou, Dimitris (2021). “Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103414> (consultado: 16 de agosto de 2021)
- Ministerio de Educación (2009). *Orientaciones para la selección del coordinador/a docente del centro educativo*, Santo Domingo: Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

- Ministerio de Educación (2014). *Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana. Informe final*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: <https://docplayer.es/30414621-Evaluacion-de-impacto-del-coordinador-docente-en-los-centros-educativos-de-republica-dominicana-informe-final.html> (consultado: 1 de junio de 2021).
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Estratégico de Educación 2017-2020*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Miranda Jaña, Christian (2005). “Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 31, núm. 1, pp. 63-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004> (consultado: 1 de diciembre de 2020).
- Orland, Lily y Wang, Jian (2021). “Teacher mentoring in service of preservice teachers’ learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform”, *Journal of Teacher Education*, vol. 72, núm. 1, pp. 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230> (consultado: 11 de septiembre de 2021)
- Oviedo, Rosa (2004). *Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf (consultado: 31 de julio de 2021).
- Pérez, José; Lugo, Lourdes; Giraldeth, Debora; Valles, Estella y Nava, Nancy (2017). “Educational supervision as pedagogical accompaniment conducted by secondary education directors”, *Revista Panorama*, vol. 12, núm. 23, pp. 85-102. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23> (consultado: 23 de agosto de 2021).
- Porlán, Rafael y Martín, Rosa (2002). “La formación del profesorado en un contexto constructivista”, *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 7, pp. 271-281. Disponible en: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7_n3_a2002.pdf (consultado: 16 de diciembre de 2020).
- Preal (2011). *Mentores y docentes noveles: algunas reflexiones desde la experiencia*, Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=52&aid=100> (consultado: 1 de mayo de 2021).
- Presidencia de la República (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: http://www.isfodosu.edu.do/portal/page/portal/isfodosu/CES-CTA-PACTO EDUCATIVO-DocumentoPactoEducativo-1-04-2014_0.pdf (consultado: 28 de febrero de 2021).
- Raykov, Tenko (1997). “Scale reliability, Cronbach’s coefficient alpha, and violations of essential tau equivalence with fixed congeneric components”, *Multivariate Behavioral Research*, vol. 32, núm. 4, pp. 329-353. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327906mbr3204_2 (consultado: 8 de septiembre de 2021).
- Raykov, Tenko y Marcoulides, George (2011). *Introduction to psychometric theory*, Nueva York: Routledge.

- Rhodes, Christopher; Stokes, Michael y Hampton, Geoff (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*, Nueva York: Routledge.
- Rivera, Edwin; Naveda, Katiuska y Joo, Martha (2013). “El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”, *Unipluriversidad*, vol. 13, núm. 2, pp. 44-54. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16973>
- Rodríguez, Wanda (2016). *Acompañamiento pedagógico desde la perspectiva histórico-cultural*, Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Salazar, Ascencio y Marqués, María (2012). “Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 10-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4523822.pdf> (consultado: 8 de marzo de 2021).
- Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018. Construyendo la respuesta nacional para lograr la educación dominicana de calidad que queremos*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0347.pdf (consultado: 14 de marzo de 2021)
- Segovia, Domingo (2010). “Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 54, pp. 65-83. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie54a03.pdf> (consultado: 11 de enero de 2021)
- Shapiro, Arthur (2020). “Constructivism and mentoring”, en B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza y N. Abdelrahman (eds.), *The Wiley International Handbook of Mentoring*, Nueva Jersey: Wiley Blackwell, pp. 64-78.
- Tapia, Ynés; Alcántara, Cintia y Beltrán, Saturnina (2016). *Impacto del acompañamiento docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Liceo Vespertino Marcos Evangelista Adón, del Distrito Educativo: 10-02, año escolar: 2016-2017, La Victoria, Santo Domingo Norte*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Ureña, Adán y Ureña, Juan (2016). *Influencia del acompañamiento pedagógico por el equipo de gestión en la mejora a la calidad educativa del segundo ciclo tanda matutina, del Centro Educativo Básico De Monte Llano, en el período escolar 2015-2016*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Ureña, Lourdes y Fernández, Clemencia (2018). *Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas docentes del nivel primario del Centro Educativo Gregorio Luperón, Distrito 03 de Río San Juan, Regional 14 De Nagua, año escolar 2017-2018*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Urate, Jairo (2017). “El acompañamiento pedagógico en las escuelas primarias de la República Dominicana: Estudio en 16 distritos educativos”, *Investigação Qualitativa em Educação*, vol. 1. Disponible en: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1326/1284> (consultado: 4 de abril de 2021).
- Vezub, Lea y Alliaud, Andrea (2012). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*, Montevideo: Organización de

Estados Iberoamericanos. Disponible en: http://www.noveles.edu.uy/accompanamiento_pedagogico.pdf (consultado: 23 de febrero de 2021).

- Yana, Marisol y Adco, Héctor (2018). “Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco-Puno Perú”, *Revista de Investigaciones Altoandinas*, vol. 20, núm. 1, pp. 137-148. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337> (consultado: 30 de noviembre de 2020).
- Zan, Betty y Donegan, Mary (2014). “Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher-child interactions in head start classrooms”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, núm. 2, pp. 93-104. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0592-7> (consultado: 1 de diciembre de 2020).

Artículo recibido: 27 de octubre de 2021

Dictaminado: 24 de febrero de 2022

Segunda versión: 7 de marzo de 2022

Aceptado: 8 de marzo 2022