

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación



**El acompañamiento pedagógico a docentes en la República
Dominicana. La percepción de los acompañantes**

TESIS DOCTORAL

Autora

Berki Yoselin Taveras Sánchez

Director y tutor

Dr. Julián López-Yáñez

Sevilla (España), Marzo de 2022

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación

**El acompañamiento pedagógico a docentes en la República
Dominicana. La percepción de los acompañantes**

Tesis presentada para optar al grado de doctor en educación

Autora

Berki Yoselin Taveras Sánchez

Director y tutor

Dr. Julián López-Yáñez

Sevilla (España), Marzo de 2022



El acompañamiento pedagógico es una práctica situada y contextualizada que implica la interacción entre docentes y acompañantes en forma sistémica para lograr prácticas suficientes y mejora continua a través de la reflexión colaborativa, lo que favorece su desarrollo profesional. El cambio ocurre de adentro hacia afuera, de las concepciones a la práctica y de la práctica la reflexión.

Dra. Wanda Rodríguez A.

DEDICATORIA

A todos los docentes de vocación y formadores, quienes inspiran la carrera docente y hacen posible la misión nodal de la educación.

A mi madre, Mercedes Sánchez, mi mayor impulsora para lograr cada meta profesional, su motivación y oraciones me han acompañado siempre.

A Nick y mis amadas Nicole y Dominique, para quienes soy ejemplo de resiliencia e inspiración.

A mis hermanos, Berto, Marlin y Charo, por su apoyo emocional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento infinito a Dios que ha sido mi protección en todo tiempo.

Al Dr. Julián López-Yáñez, director y tutor de esta investigación, por su comprensión, disposición, profesionalidad y guía en mi formación como investigadora. Gracias por creer en mí y apoyarme hasta llegar a la meta.

Al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), por la iniciativa de otorgar la beca que nos llevó a cursar este doctorado y la disposición de apoyarnos siempre.

Mi gratitud al Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), por su firme compromiso con la innovación e investigación científica, mi alma máter donde senté las bases como formadora de formadores.

A la Dra. Altagracia López, directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES) de la Universidad INTEC, por su excelente gestión y permanente apoyo, perseverancia y motivación.

Al Dr. Carlos Marcelo, exdirector del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, motivador e impulsor de este desafío, por ser un soporte académico y humano.

A la Dra. Cristina Mayor, actual directora del Programa de Doctorado y profesora, por su atenta gestión, caracterizada por el apoyo, comprensión y solidaridad.

A los profesores del programa de doctorado, Dr. Paulino Murillo y Dra. Marita Sánchez, por la formación, disposición y aportes de diferentes formas en el proceso formativo.

A la Dra. Wanda Rodríguez Arocho, quien ha sido fuente y aporte científico fundamental en la fundamentación teórica del acompañamiento desde la perspectiva histórico cultural, e inspiración como investigadora.

A todos mis compañeros del doctorado, por los empujes mutuos en esta trayectoria, en especial a Glenny Bórquez que fue guía y apoyo muchas veces.

A Mechy Hernández y Marisol León excelentes modelos de buenas prácticas en la gestión educativa, es mucho lo que he aprendido de ustedes, gracias por creer en mí.

A Any Lanfontaine, por apoyarme en diferentes momentos, solo por amor profesional con la carrera. Gracias.

A Maholy, Mily y Miguelina, por compartir voluntariamente sus fotos de trabajo de acompañamiento con docentes, como excelentes mentoras pedagógicas.

Agradezco a Olga Grachova y Teresa Amelia Stiglmayr quienes han sido hermanas y motivadoras de esta meta.

Agradezco a todas las instituciones donde he construido mi trayectoria profesional y experiencia: Los Colorines, Círculo Infantil, INTEC, OEI Dominicana, PUCMM, FLACSO, ISFODOSU.

Al Dr. Oscar Alberto Morales, por su gran apoyo en el desarrollo de la investigación, para superar los retos y complejidades de este estudio.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
ÍNDICE DE TABLAS.....	12
ÍNDICE DE FIGURAS.....	15
RESUMEN.....	16
ABSTRACT.....	18
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	20
1.1 Contextualización del problema de investigación.....	20
1.2 El acompañamiento y la mentoría (<i>mentoring</i>) en el contexto internacional.....	24
1.3 El acompañamiento pedagógico en la República Dominicana.....	33
1.4 El problema objeto de estudio.....	37
1.4 Preguntas de investigación.....	38
1.5 Objetivos.....	38
1.5.1 Objetivo general.....	38
1.5.2 Objetivos específicos.....	39
1.6 Hipótesis.....	39
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	41
2.1. Antecedentes.....	41
2.1.1 Estudios internacionales sobre el acompañamiento pedagógico.....	42
2.1.1.1 Impacto del acompañamiento en el mejoramiento de la práctica pedagógica.....	42
2.1.1.2 Percepciones de los docentes acerca del acompañamiento pedagógico... ..	51
2.1.1.3 Percepciones de los mentores acerca del acompañamiento pedagógico.. ..	57
2.1.1.4 Percepciones de los docentes y los mentores acerca del acompañamiento pedagógico.....	65
2.1.2 Estudios sobre el acompañamiento en República Dominicana.....	67

2.2 Marco institucional de la formación continua en la República Dominicana	71
2.3 Aproximación conceptual al acompañamiento pedagógico.....	78
2.3.1 Acompañamiento pedagógico a docentes principiantes	81
2.3.2 Acompañamiento pedagógico a docentes en ejercicio	83
2.3.3 Procesos y prácticas del acompañamiento	84
2.3.3.1 El Acompañamiento pedagógico sistémico.....	84
2.3.3.2 Procesos y acciones formativas en el centro educativo.....	87
2.3.3.3 Características del acompañamiento pedagógico en el centro educativo.	89
2.4 Formación continua centrada en la escuela.....	90
2.4.1 Procesos y acciones para la formación continua y el acompañamiento centrado en la escuela.....	93
2.4.2 Modelos y enfoques del acompañamiento pedagógico	95
2.5 Perfil de los actores que participan en el acompañamiento	98
2.5.1 Perfil del coordinador docente	98
2.5.2 Perfil del docente	101
2.6 El asesoramiento para la mejora educativa	105
2.7 La detección de necesidades en el contexto del centro educativo.....	112
2.8 Reflexión colaborativa y práctica docente	121
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	124
3.1 Enfoque de investigación	124
3.2 Alcance de la investigación.....	124
3.3 Diseño de la investigación	125
3.4 Población y muestra	126
3.5 Técnica e instrumento de recolección de datos	128
3.6 Variables de estudio	131
3.7 Análisis de la fiabilidad y validez del instrumento	134
3.7.1 Validación del instrumento por juicio de expertos	134

3.7.2 Validación del instrumento por prueba piloto	134
3.7.3 Análisis factorial	135
3.7.4 Índice de confiabilidad <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>	136
3.8 Evidencias de validez del instrumento	136
3.8.1 Análisis factorial exploratorio (AFE)	136
3.8.2 Análisis factorial confirmatorio (AFC).....	140
3.9 Proceso de investigación	144
3.10 Técnicas de análisis estadístico de los datos	146
3.11 Consideraciones éticas	146
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	148
4.1 Descripción demográfica de los acompañantes	148
4.2 Descripción profesional de los acompañantes	149
4.3 Descripción académica de los acompañantes.....	152
4.4 Prácticas pedagógicas de acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes	154
4.5 Prácticas de planificación del acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes	158
4.6 Características del acompañamiento pedagógico desde el punto de vista de los acompañantes	161
4.7 Finalidad del acompañamiento desde la perspectiva de los acompañantes	164
4.8 Posicionamiento hacia el acompañamiento pedagógico relativo entre coordinadores, técnicos y directores	167
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	174
5.1 Discusión.....	174
5.1.1 Hallazgos generales del estudio	176
5.1.2 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 1	183
5.1.3 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 2	188
5.1.4 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 3	190

5.1.5 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 4	192
5.2 Conclusiones	194
5.3 Limitaciones	196
5.4 Recomendaciones para la práctica	198
5.5 Recomendaciones para futuras investigaciones	201
5.6. Recomendaciones para el Ministerio de Educación.....	203
REFERENCIAS	204
ANEXOS	247
ANEXO 1	248
Versión inicial del cuestionario sobre el acompañamiento pedagógico	248
Consentimiento informado.....	248
Datos demográficos.....	249
Perfil profesional.....	250
Formación académica.....	251
Percepción de la competencia y actitud de los docentes acompañados	252
Autopercepción de la competencia sobre el acompañamiento.....	252
Procedimientos y prácticas de acompañamiento.....	252
Participación en programas de formación docente	254
Características de la planificación de los procesos formativos disponibles.....	255
Características del acompañamiento	256
ANEXO 2.....	257
Versión del cuestionario sobre el acompañamiento pedagógico validada mediante procedimientos estadísticos.....	257
Presentación del instrumento	257
Consentimiento informado.....	258
Datos demográficos.....	258
Perfil profesional.....	258

Formación académica.....	260
Prácticas pedagógicas de acompañamiento.....	261
Planificación del acompañamiento pedagógico	263
Características del acompañamiento pedagógico.....	263
Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico.....	264
ANEXO 3	266
Versión definitiva (Validada) del cuestionario sobre el acompañamiento pedagógico	266
Presentación del instrumento	266
Consentimiento informado.....	267
Datos demográficos.....	267
Perfil profesional.....	268
Formación académica.....	269
Prácticas pedagógicas de acompañamiento.....	270
Planificación del acompañamiento pedagógico	272
Características del acompañamiento pedagógico.....	272
Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico.....	272

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Cronología del marco normativo institucional de la política pública educativa de la República Dominicana (1992-2013)</i>	76
Tabla 2 <i>Modelos de formación docente</i>	96
Tabla 3 <i>Funciones del coordinador docente</i>	100
Tabla 4 <i>Competencias docentes</i>	103
Tabla 5 <i>Formas de asumir el asesoramiento en la escuela</i>	106
Tabla 6 <i>Modelos de asesoramiento</i>	111
Tabla 7 <i>Análisis del proceso de detección de necesidades</i>	114
Tabla 8 <i>Población de estudio según el agente acompañante</i>	126
Tabla 9 <i>Descripción de la población por nivel educativo</i>	127
Tabla 10 <i>Muestra de estudio por cargo</i>	128
Tabla 11 <i>Muestra de estudio según el nivel educativo</i>	128
Tabla 12 <i>Descripción del cuestionario</i>	129
Tabla 13 <i>VARIABLES DE ESTUDIO</i>	131
Tabla 14 <i>Operacionalización de las variables de estudio</i>	132
Tabla 15 <i>Solución factorial de estructura simple (n = 136) del acompañamiento pedagógico</i>	139
Tabla 16 <i>Cargas factoriales de la solución estandarizada del AFC (n = 206)</i>	143
Tabla 17 <i>Etapas del proceso de investigación seguido</i>	145
Tabla 18 <i>Frecuencia y porcentajes de variables sociodemográficas de los acompañantes</i>	149

Tabla 19 <i>Frecuencia y porcentajes del Perfil profesional de los acompañantes.....</i>	151
Tabla 20 <i>Frecuencia y porcentajes para variables del Perfil académico de los acompañantes</i>	153
Tabla 21 <i>Frecuencia y porcentajes para las prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico</i>	154
Tabla 22 <i>Descriptivos y análisis inferencial para las prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico según puesto</i>	155
Tabla 23 <i>Comparación entre las prácticas pedagógicas del acompañamiento y variables del perfil.....</i>	156
Tabla 24 <i>Frecuencia y porcentajes para estrategias de acompañamiento usadas en las instituciones</i>	157
Tabla 25 <i>Frecuencia y porcentajes para procesos pedagógicos en los que se ofrece apoyo a los docentes.....</i>	158
Tabla 26 <i>Frecuencia y porcentajes para la planificación del acompañamiento pedagógico</i>	159
Tabla 27 <i>Descriptivos y análisis inferencial para la planificación del acompañamiento pedagógico según puesto.....</i>	160
Tabla 28 <i>Comparación entre la planificación del acompañamiento pedagógico y variables del perfil.....</i>	161
Tabla 29 <i>Frecuencia y porcentajes para las características del acompañamiento pedagógico</i>	162
Tabla 30 <i>Descriptivos y análisis inferencial para las características del acompañamiento pedagógico según puesto</i>	163
Tabla 31 <i>Comparación entre las características del acompañamiento y variables del perfil</i>	164

Tabla 32 <i>Frecuencia y porcentajes para la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico</i>	165
Tabla 33 <i>Descriptivos y análisis inferencial para la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico según puesto</i>	166
Tabla 34 <i>Comparación entre la finalidad del proceso de acompañamiento y variables del perfil</i>	167
Tabla 35 <i>Puntajes promedio estandarizados por acompañante</i>	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Modelo de medición de los factores del acompañamiento pedagógico (n = 206)</i>	142
Figura 2 <i>Distribución porcentual según regional</i>	150
Figura 3 <i>Dispersión agrupada para planificación y prácticas</i>	168
Figura 4 <i>Dispersión agrupada para características y prácticas</i>	169
Figura 5 <i>Dispersión agrupada para finalidad y prácticas</i>	170
Figura 6 <i>Dispersión agrupada para características y planificación</i>	171
Figura 7 <i>Dispersión agrupada para finalidad y planificación</i>	172
Figura 8 <i>Dispersión agrupada para finalidad y características</i>	173

El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes

Autora: Berki Yoselin Taveras Sánchez, Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Director: Dr. Julián López-Yáñez, profesor del Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

RESUMEN

En República Dominicana, acompañamiento pedagógico se refiere al asesoramiento al profesorado. Se concibe como una estrategia de formación continua de los docentes en la práctica, que implica un intercambio colaborativo, en el que acompañados y acompañantes interactúan para reflexionar sobre la práctica pedagógica. Tiene como fin mejorar la formación del profesorado y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación busca conocer cómo se implementa el acompañamiento en los centros educativos dominicanos desde el punto de vista de los acompañantes. Es un estudio de metodología cuantitativa, de tipo transversal descriptivo, que permitirá disponer de mayor cantidad de información para comprender el fenómeno del acompañamiento y los factores asociados. Se parte de la descripción del perfil de los acompañantes, los procedimientos de planificación e implementación del acompañamiento, sus características y fines.

Se diseñó un cuestionario estructurado en cuatro bloques de contenidos, que fue validado por expertos en acompañamiento pedagógico, asesoramiento y metodología de la investigación. Además, se realizó un estudio piloto de este cuestionario con 40 coordinadores de un distrito escolar. Adicionalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se aplicó el coeficiente *Alpha* de *Cronbach*, cuyos resultados evidenciaron un alto porcentaje de fiabilidad y consistencia interna. El cuestionario validado y corregido fue, finalmente, aplicado a una muestra de acompañantes obtenida a conveniencia en el ámbito nacional dominicano (340 participantes).

Se encontró que los acompañantes tienen una concepción constructivista en las cuatro dimensiones de la práctica pedagógica del acompañamiento analizadas. Sin embargo, algunos aspectos puntuales revelan ciertas contradicciones, carencias y limitaciones conceptuales, que podrían indicar que ciertos conocimientos sobre el acompañamiento, las prácticas pedagógicas más adecuadas para su desarrollo, su planificación y finalidad no han sido suficientemente asimilados. Por lo tanto, es recomendable continuar desarrollando programas de formación del profesorado en general y dirigidos específicamente a los coordinadores docentes para el fortalecimiento de sus funciones enfocadas en lo pedagógico.

Dado que las concepciones pedagógicas influyen en lo que hacen los acompañantes y cómo lo hacen, para cambiar las prácticas pedagógicas de acompañamiento inadecuadas y resolver las deficiencias formativas que pudieran presentar los acompañantes, es indispensable intervenir sobre sus creencias pedagógicas para cambiarlas y, en consecuencia, mejorar el desarrollo del acompañamiento y lograr los fines para los cuales se ha propuesto.

Los resultados de este estudio servirán de aporte para la revisión y actualización de las políticas nacionales sobre la formación continua y el acompañamiento pedagógico centrados en la escuela.

Palabras clave

Acompañamiento pedagógico, asesoramiento, formación continua, formación de docentes en servicio, mentoría, mentores, perfeccionamiento docente, República Dominicana.

Teachers mentoring in the Dominican Republic. The mentors' perception

Autora: Berki Yoselin Taveras Sánchez, Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Director: Dr. Julián López-Yáñez, profesor del Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

ABSTRACT

In the Dominican Republic, teacher mentoring refers to advising teachers. It is conceived as a strategy for in-service teacher education in practice, which implies a collaborative exchange, in which teachers and mentors interact to reflect on pedagogical practice. Its purpose is to improve teacher training and the teaching and learning processes.

This research aims to know how mentoring is implemented in Dominican schools from the mentors' point of view. It is a quantitative, descriptive and cross-sectional study, which allows to get more information to understand mentoring and the associated factors. It is based on the description of the profile of the mentors, the planning and implementation procedures of mentoring, its characteristics and purposes.

A structured questionnaire structured in four sections was designed. It was validated by experts in teacher mentoring and pedagogical advice, and educational research. In addition, a pilot study was conducted with 40 coordinators from a school district to prove this questionnaire. Additionally, an exploratory and confirmatory factor analyses were performed, and the Cronbach's Alpha coefficient was applied. Results showed a high percentage of reliability and internal consistency. The validated and corrected questionnaire was finally applied to a sample of mentors obtained at convenience from all the teaching staff that has the role of mentor in the Dominican Republic (340 participants).

It was found that the mentors have a constructivist conception in the four dimensions of the pedagogical practice of mentoring analyzed. However, some specific aspects reveal certain contradictions, shortcomings, and conceptual limitations, which could indicate that certain knowledge about mentoring, the most appropriate pedagogical practices for

its development, its planning and purpose have not been sufficiently assimilated. Therefore, it is recommended to continue developing in-service teacher training programs for the whole teaching staff and specifically for mentors to strengthen their teaching functions.

Given that pedagogical conceptions influence what mentors do and how they do it, in order to change the inadequate pedagogical practices of mentoring and solve the formative deficiencies that mentors could have, it is necessary to intervene on their pedagogical beliefs to change them and, consequently, improve the development of mentoring and achieve the purposes for which it has been proposed.

The results of this study will serve as a contribution for the review and updating of Dominican national policies on in-service teacher training and school-centered mentoring.

Keywords

Teacher mentoring, advice, in-service teacher training, mentoring, mentors, teacher training, Dominican Republic.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

“Sin la iniciación en el espíritu científico, uno no posee las mejores herramientas que la humanidad ha ideado para dirigir efectivamente la reflexión. Sin estas uno falla en comprender el significado completo del conocimiento”

John Dewey

En este capítulo se contextualiza y formula el objeto de estudio. Con tal fin, inicialmente se describe el origen del problema de investigación en el contexto dominicano y se exponen los motivos que justifican la realización del estudio. Adicionalmente, se hace un inventario de los estudios previos sobre el acompañamiento en el ámbito internacional y local en la República Dominicana. Esta aproximación permite identificar el vacío existente en relación con el acompañamiento en el país, que se constituye en el problema de estudio de la presente investigación.

1.1 Contextualización del problema de investigación

En la sociedad globalizada actual, permanentemente se hacen mayores esfuerzos por lograr que las políticas educativas sean congruentes con las metas planteadas para el planeta. El objetivo de la educación es promover la equidad entre los países con respecto a las oportunidades educativas y a la calidad de vida de las personas, incrementando las posibilidades de fortalecer el sistema educativo, especialmente en aquellos países con mayores déficits en esta área. Se espera que la educación responda a los cambios que el mundo va experimentando y a las necesidades que surgen en las sociedades, por lo que los gobiernos y sus ministerios de educación deben contextualizar las políticas educativas a su realidad social, demográfica, cultural y educativa.

Por ello, la calidad en la educación es una preocupación presente desde hace años en las agendas de diferentes instituciones internacionales, tales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras. Estas instituciones han propuesto iniciativas para desarrollar proyectos de investigación, políticas educativas e intervenciones pedagógicas inclusivas y democráticas para una educación de calidad. Estas incluyen programas para mejorar el desempeño docente y estudiantil en países latinoamericanos. La OEI (2020) señala que la educación de calidad “prepara a los estudiantes para la vida, proporcionándoles las herramientas necesarias que les permitan ser ciudadanos activos, socialmente adaptados, productivos y felices” (p. 37).

En este contexto, García Rodríguez y García Díaz (2017) resaltan la importancia de la educación para superar las desigualdades y contribuir con sociedades más justas, pacíficas y democráticas. Consideran fundamental que se evalúe la calidad de la educación y se realicen investigaciones de la realidad educativa, para evaluar programas, identificar problemas educativos y buscar soluciones.

En el informe “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2020”, la OEI (2020) propone fortalecer la profesión docente, incluyendo la educación continua del profesorado, para mejorar la calidad de la educación. En el contexto de la pandemia por la Covid-19, resaltan la necesidad de desarrollar nuevas competencias, como las tecnológicas y las capacidades estratégicas, para fortalecer la enseñanza, tomar decisiones y construir alternativas educativas, con el propósito de promover una educación de calidad. En síntesis, el informe concluye afirmando que se requiere no solo del desarrollo de capacidades cognitivas y pedagógicas, sino también de competencias socioeducativas y culturales más generales que mejoren decididamente la educación.

Para ello, el informe de la OEI (2020) propone, además, las redes de docentes como una de las estrategias a desarrollar en aras de construir comunidades para acompañarse, aprender juntos y aprender a enseñar en la incertidumbre. Esta propuesta contempla la creación del cargo de coordinador docente en los centros educativos, que se encargan de impulsar la formación docente continua (de Lima, 2001).

En los últimos años, la República Dominicana se ha enfrentado a problemas que implican grandes retos en sus políticas educativas. En el informe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), que presenta los resultados de la prueba

aplicada en 2006 (Equipo LLECE, 2008), el país se ubicó en una de las posiciones más bajas de la región. Similarmente, en el año 2016, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) publicó los resultados de la Prueba PISA correspondiente al año 2015. Entre los 72 países incluidos en esta evaluación, República Dominicana obtuvo los resultados más bajos en ciencias, lengua y matemáticas. En la misma línea, esta tendencia se mantuvo en la edición de la prueba PISA de 2018 (Schleicher, 2019).

A partir del informe del SERCE (Equipo LLECE, 2008), la UNESCO (2013) hizo importantes recomendaciones a las autoridades educativas dominicanas, en las que proponen definir políticas educativas para impulsar la calidad en la educación. Las políticas 4 y 6 involucran directamente a la formación docente y en el desarrollo profesional, en coherencia con las directrices que han sido resaltadas en estudios previos (Long *et al.*, 2012):

1. Instituir estándares de calidad y un sistema de evaluación para examinar el funcionamiento del sistema educativo, estimular que la escuela, la familia y la comunidad trabajen para mejorar la educación y garantizar que los títulos otorgados certifiquen determinados aprendizajes.
2. Priorizar la formación de profesionales educativos de altas calidad y promover la permanencia y el desarrollo profesional del personal en servicio.

Consciente de los resultados del diagnóstico y atendiendo a estas recomendaciones, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) diseñó el Plan Decenal 2008-2018, a partir de las diferentes consultas como parte del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana. El plan se contempla en cinco áreas: Calidad de la Educación, Currículo, Planificación, Modernización y Servicios Docentes y Estudiantiles (Secretaría de Estado de Educación, 2008).

Este plan persigue resolver los problemas educativos actuales y aquellos que vienen como una deuda histórica. Con tal fin, propone diez políticas educativas, que incluyen una serie de objetivos estratégicos, medidas y acciones específicas a realizar en el corto, mediano y largo plazo. Estas políticas responden a las necesidades e intereses de los docentes. En coherencia con los lineamientos educativos formales, busca mejorar la enseñanza, el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual está en

concordancia con la tendencia internacional. Como parte de esta iniciativa, se propone desarrollar la formación docente, basado en la concepción internacional más aceptada, mediante el acompañamiento (*mentoring*) en general (Fowler & O’Gorman, 2005) y el acompañamiento pedagógico (*Teacher mentoring*) en particular (Flavian & Kass, 2015; van Grienken *et al.*, 2018).

Así mismo, en los últimos años, el MINERD (2016b) ha propuesto tres políticas educativas para mejorar la calidad de la educación en el marco del Plan Estratégico 2016-2020: Gestión de centros educativos sostenibles, Formación y desarrollo de la carrera docente, Desarrollo curricular. En este contexto, la formación y la actualización del docente constituyen centros de interés, por lo que forman parte de los proyectos y programas de instituciones nacionales, en cooperación con las instituciones internacionales que tratan el desarrollo de políticas, programas y proyectos para mejorar la educación.

Adicionalmente, con la firma del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), se acordaron acciones para garantizar la educación de calidad mediante el desarrollo de la formación docente. En el contexto dominicano, la formación continua trasciende las prácticas pedagógicas tradicionales; incluye el acompañamiento docente como una estrategia de formación del profesorado en la práctica (Presidencia de la República, 2014), cuyo papel es esencial para mejorar el desempeño docente y aumentar el rendimiento estudiantil (González, 2015; Jones *et al.*, 2008; MINERD, 2014a; Rhodes *et al.*, 2004). En la siguiente sección, se aborda, en detalle, el tema del acompañamiento pedagógico.

1.2 El acompañamiento y la mentoría (*mentoring*) en el contexto internacional

En el ámbito internacional, mentoría [proveniente del término anglosajón *mentoring*, cuya definición se asocia con roles, tales como *guide, preceptor, advocate, sponsor, adviser, or role model* (Li, 2015)] se usa de forma semejante a acompañamiento (Orland-Barak, 2016; Rhodes *et al.*, 2004). Por ello, para efectos de esta investigación, se emplea de forma equivalente mentoría, *mentoring* y acompañamiento, por un lado; y mentor, acompañante, por el otro.

El acompañamiento pedagógico es una modalidad de formación del profesorado en la práctica construida socialmente. Mediante esta práctica, el docente mentor apoya emocionalmente al docente acompañado, sirve como un agente de socialización y, en conjunto, observan y analizan la enseñanza para mejorarla (Butler & Cuenca, 2012; Gunn *et al.*, 2017; Hennissen *et al.*, 2011; Liu, 2014; Orland-Barak, 2016; Rajuan *et al.*, 2008; Rhodes *et al.*, 2004; Wilde & Schau, 1991). Por lo general (pero no necesariamente), implica una relación individualizada en la que el docente mentor (tradicionalmente una persona mayor o de más experiencia) ayuda a que el docente aprendiz (una persona más joven o menos experimentada) se haga profesionalmente competente presentándose como modelo a seguir (Du & Wang, 2017; Li, 2015; Orland-Barak, 2016; Rhodes *et al.*, 2004; Turner & Blackburn, 2016; Wexler, 2019).

Similarmente, otros autores (Abdelrahman *et al.*, 2021; Bello *et al.*, 2020; Ann López, 2013; Rodríguez, 2016) definen el acompañamiento pedagógico como un proceso de formación de naturaleza social, contextualizado, colaborativo y reflexivo, que se implementa en contextos educativos auténticos con el fin de comprender la práctica educativa, definir acciones coherentes con los intereses y necesidades de los docentes y los centros escolares, conducentes a mejorar los procesos educativos (Hobson, 2016; Kay & Hinds, 2009; Mudavanhu & Zezekwa, 2009; Orland-Barak & Wang, 2021).

Rodríguez Torres *et al.* (2020) indican que el profesorado, especialmente los profesionales noveles, enfrenta dificultades referidas a la enseñanza, las interacciones escolares y la investigación educativa, para las que no está preparado. Esto afecta su desempeño. En consecuencia, los autores recomiendan el acompañamiento continuo

asumido como un proceso individualizado, sistemático, organizado e institucionalizado que apoye y asesore a los docentes para que fortalezcan su formación profesional, mejoren la enseñanza y el aprendizaje mediante su integración en comunidades de aprendizaje, y la reflexión sobre su propia práctica (Rhodes *et al.*, 2004; Wexler, 2019).

Existen múltiples modalidades de acompañamiento (*mentoring*) (Kay & Hinds, 2009; Jian Wang, 2018):

- Según el nivel de formalidad, puede ser un apoyo informal e independiente o una práctica de asistencia docente institucional formal (Allen, 2006; Du & Wang, 2017; Flores, 2014; Jones & Vreeman, 2008; Kay & Hinds, 2009; Richter *et al.*, 2014; Wanberg *et al.*, 2006).
- Considerando el tipo de relación y el número de participantes, puede consistir en una intervención individualizada uno a uno o realizarse mediante trabajo grupal (Rhodes *et al.*, 2004; Wexler, 2019).
- Según el cargo del acompañante, puede ser realizado por miembros del equipo de gestión de la institución, coordinadores docentes contratados para tal fin, técnicos pedagógicos o los propios docentes en ejercicio (Jaspers *et al.*, 2014; Rhodes *et al.*, 2004).
- En cuanto a la modalidad, la intervención puede realizarse presencialmente, como parte de programas de educación abierta a distancia (Ngoepe, 2014) o de forma virtual (Reese, 2016; Sharma y Dutta, 2009), asincrónica (Hunt *et al.*, 2013) y sincrónica en forma de *online mentoring* (Abdelrahman *et al.*, 2021; Alemdag & Erdem, 2017; Ávalos, 2016; Colazzo Duarte & Cardozo-Gaibisso, 2021; Dempsey *et al.*, 2009; Hunt *et al.*, 2013; Jauregi & Melchor-Couto, 2017; Mohono-mahlatsi & Tonder, 2006; Neill *et al.*, 2011; Zeballos, 2020).
- En relación con el alcance, estudios previos sobre el acompañamiento sugieren que su alcance es bastante diverso (Kay & Hinds, 2009) y, de alguna manera, difuso (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011). El acompañamiento puede ser parte de la formación de los estudiantes de educación, consistir en un proceso de inducción de docentes principiantes o formación continua de docentes en ejercicio (Aspfors & Fransson, 2015; Colazzo-Duarte & Cardozo-Gaibisso, 2021; Jáspez

& Sánchez-Moreno, 2019; López & Marcelo, 2021; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016; Marcelo & Vaillant, 2017; Nasser-Alhija & Fresko, 2010; Orland-Barak & Wang, 2021; Rhodes *et al.*, 2004; Torres-Pereira *et al.*, 2008; Jian Wang, 2018). También, se puede usar como una estrategia de enseñanza formal de contenidos pedagógicos (Li *et al.*, 2021) y contenidos conceptuales de diferentes áreas educativas de grado y postgrado (Eleyan & Eleyan, 2011; Halai, 2006; Kate A Jenkinson & Benson, 2016; Lechuga, 2011) y formación docente para estudiantes de educación (Lejonberg *et al.*, 2018; Naidoo & Wagner, 2020; Ó Gallchóir *et al.*, 2019; Phang & Sani, 2020; Soares & Lock, 2007).

Adicionalmente, algunos estudios han resaltado sus beneficios para el desarrollo vocacional, calificación y promoción del profesorado (Andrews & Quinn, 2005; López & Marcelo, 2021; Marcelo, 1997; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016; Marcelo & López, 2020; Polanco, 2020). También, se suele usar como una estrategia de formación continua (Eleyan & Eleyan, 2011; Kay & Hinds, 2009; Alhija & Fresko, 2010). Finalmente, algunos estudios han encontrado que el acompañamiento permite desarrollar profesionalmente a los mentores y fortalecer su formación (Gilles & Wilson, 2004; Irby *et al.*, 2017; López-Real & Kwan, 2005).

En este contexto, el acompañamiento involucra el desarrollo académico, personal y profesional de los docentes acompañados y de sus mentores (Gilles & Wilson, 2004; Irby *et al.*, 2017; López-Real & Kwan, 2005). Es importante que se diagnostiquen las necesidades formativas y de acompañamiento de los docentes, que participen en la toma de decisiones sobre el acompañamiento para alcanzar las mejoras y cambios esperados de los procesos educativos. Estas prácticas, además, podrían desarrollar la construcción de identidad, el trabajo en equipo y la capacidad para buscar soluciones (Irby *et al.*, 2017).

El acompañamiento pedagógico cumple funciones clave para el desarrollo profesional de los involucrados, en particular, y la mejora de la práctica educativa, en general. Es una valiosa herramienta formativa que promueve el apoyo a los docentes de manera diferenciada para desarrollar el aprendizaje individual, y procurar el mejoramiento de las relaciones sociales y afectivas en el ámbito docente profesional

(Eleyan & Eleyan, 2011; Rhodes *et al.*, 2004; Wexler, 2019), y la reflexión, lo cual posibilita el aprendizaje y la construcción de conocimientos pedagógicos a partir de la reflexión de la propia práctica (Ágreda Reyes & Pérez Azahuanche, 2020).

Para el logro de estos fines, el diálogo reflexivo sobre la práctica tiene un rol capital en el acompañamiento (Ágreda Reyes & Pérez Azahuanche, 2020). Galán (2017) afirma que el diálogo crítico basado en la experiencia puede promover la capacidad de reflexión y fomentar el respeto, la tolerancia y la empatía. Por su parte, Collin *et al.* (2008) señalan que la participación en procesos democráticos es una condición necesaria para lograr que los docentes se comprometan con su formación y su desempeño profesional. Para estos autores, la identidad y el compromiso influyen en el aprendizaje. Por ello, el acompañamiento debe darle al docente un rol protagónico, que lo comprometa e impulse a mejorar su práctica pedagógica.

Para Ágreda Reyes y Pérez Azahuanche (2020), la reflexión pedagógica les permite a los docentes revisar su práctica, analizarla y reorientarla en el marco del diálogo que puede gestarse entre el docente y el acompañante pedagógico. Tal como lo señalan Aubert *et al.* (2013), se requiere “un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad” (p. 173). Se trata de empoderar a los docentes para que analicen y transformen su práctica pedagógica con el apoyo de prácticas de acompañamiento colaborativas, democráticas, reflexivas y críticas (Duckworth & Maxwell, 2015; Ann López, 2013).

El acompañamiento pedagógico ha sido uno de los procesos de inducción y formación docente que más relevancia ha tenido en el ámbito académico internacional en los últimos años (Ambrosetti, 2014; Ávalos, 2016; Du & Wang, 2017; López & Marcelo, 2021; Marcelo & López, 2020; Alhija & Fresko, 2010; Orland-Barak, 2014, 2016). Se han diseñado e implementado numerosos programas de acompañamiento dirigidos a docentes en formación y a docentes en servicio de diferentes especialidades. La evaluación de estos programas ha indicado que las prácticas de acompañamiento difieren según el contexto donde se desarrollen. Considerando diferencias en la estructura curricular, la organización de la enseñanza, la población estudiantil y las características del acompañamiento (Wang, 2001).

Además, como lo indican Barrera *et al.* (2010), hay algunos factores que podrían obstaculizar el éxito del proceso de acompañamiento. Entre las limitaciones identificadas por estos autores se encuentran: problemas con los horarios para el acompañamiento, falta de apoyo y lineamientos institucionales, poco tiempo para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y demasiado tiempo destinado a las pruebas estandarizadas del rendimiento estudiantil.

Algunos estudios han evaluado el impacto del acompañamiento en la educación y la formación docente en la comunidad académica europea. Harrison *et al.* (2005) encontraron que la reflexión sobre la práctica produce cambios en la propia práctica pedagógica y la formación profesional de mentores y docentes principiantes. Otros hallaron desconocimiento de los roles de docentes y acompañantes y ausencia de espacios para la crítica y la reflexión (Duckworth & Maxwell, 2015; Zepeda, 2008). En la misma línea, Aslan y Dayıoğlu (2012) y Dorner y Káplár-Kodácsy (2020) identificaron la necesidad de mayor interacción entre mentores y docentes, observación mutua a sus prácticas pedagógicas, sesiones más prolongadas, sistemáticas, que permitan la reflexión sobre la práctica. Por su parte, otras investigaciones encontraron que, cuando los acompañantes combinan los roles de docente y mentor, el acompañamiento es más efectivo (Jaspers *et al.*, 2014), promueve el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras, horizontales y democráticas (Michailidi y Stavrou, 2021), produce cambios en las creencias docentes y disminuye el agotamiento emocional de los profesores (Voss y Kunter, 2020).

En Australia, Mai y Baldauf (2010), Nolan (2017), Lynn y Mai Nguyen (2020) y Mai y Baldauf (2010) encontraron que el éxito del acompañamiento está asociado a que incluya la realización de prácticas reflexivas, recíprocas, en un ambiente de respeto. Estas acciones producen cambios positivos en el aprendizaje, la enseñanza y en la actitud del profesorado y el estudiantado.

En Asia, Chien (2015) encontró que los participantes tenían actitudes positivas hacia el acompañamiento y los acompañantes. Liu (2014) y Zavelevsky y Lishchinsky (2020) descubrieron que el acompañamiento exitoso promueve la enseñanza basada en modelos teóricos constructivos, buenas interacciones interpersonales, habilidades competitivas y reflexión sobre la práctica pedagógica.

Similarmente, en Norteamérica, Walters *et al.* (2020), Zan y Donegan-Ritter (2014), Wang (2018) y Joyce y Calhoun (2018) encontraron que el acompañamiento constructivo realizado por mentores bien formados, que promueva el trabajo conjunto entre docentes, tiene un impacto positivo en la calidad de la educación.

En Latinoamérica, se encontró que el acompañamiento les permite a los docentes mejorar su formación profesional (Miranda, 2005), es valorado positivamente cuando tiene un enfoque constructivo y realizado por acompañantes formados (Salazar y Marqués, 2012) y mejora la enseñanza y el aprendizaje, el rendimiento estudiantil y las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes (Aravena, 2020). Además, tiene un efecto positivo en la planificación, evaluación y el nivel de desempeño docente (Loli, 2017; Rivera *et al.*, 2013; Yana y Adco, 2018). En general, Alliaud y Vezub (2012) y Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso (2021) señalan que los programas de acompañamiento pedagógico a docentes principiantes han logrado mejoras en el desempeño docente, especialmente cuando el acompañante es o ha sido docente de aula, pues fortalece la formación docente, mejora la comprensión de los docentes de su quehacer diario, identifica problemas y contribuye más decididamente a su resolución.

Más específicamente, otros estudios han evaluado el impacto de diferentes modalidades de acompañamiento. Aunque el acompañamiento se suele definir como una práctica formativa entre personas más experimentadas y menos experimentadas (Kwan & López-Real, 2005), se han analizado los resultados de programas de acompañamiento presencial o virtual (asincrónico y sincrónico en línea) (Hew & Knapczyk, 2007; Hunt *et al.*, 2013; Reese, 2016) realizados por diferentes agentes y en contextos variados, tales como:

- docentes cooperantes pares (Duling, 2000; Farrell, 2016; Ó Gallchóir *et al.*, 2019; Gunn *et al.*, 2017; Gut *et al.*, 2014; Hew & Knapczyk, 2007; Jenkinson & Benson, 2017; Joyce & Calhoun, 2018; López, 2013; Mai & Baldauf, 2010; Richmond *et al.*, 2017),
- docentes cooperantes experimentados (Ambrosetti, 2014; Chien, 2015; López, 2013; Ó Gallchóir *et al.*, 2019; Graham, 2006),
- mentores formales (Achinstein & Davis, 2014; Ambrosetti, 2010; Andrews & Quinn, 2005; Barrera *et al.*, 2010; Dempsey *et al.*, 2009; Hobson *et al.*, 2009; Huybrecht *et al.*, 2011; Ingersoll & Strong, 2011; Kwan & López-Real, 2005;

- Mathur *et al.*, 2012; Mohono-Mahlatsi & Tonder, 2006; Murphy *et al.*, 2019; Walters *et al.*, 2020; Jian Wang, 2018; Wexler, 2019),
- *coaches* instruccionales (D'Abate *et al.*, 2003; Jones & Vreeman, 2008; Keiler *et al.*, 2020),
 - supervisores pedagógicos institucionales (Anderson & Pounder, 2018; Arnold, 2018; Chu, 2014; Drago-Severson & Blum-DeStefano, 2018; Fusarelli & Fusarelli, 2018; Glanz & Heimann, 2018; Gordon & Ross-Gordon, 2018; Hill & Desimone, 2018; Kendall, 2018; Lunenburg, 2018; Tschannen-Moran & Gareis, 2018),
 - directores y otros miembros del equipo directivo (Derrington, 2018; Hazi, 2018; Kendall, 2018; Long *et al.*, 2012; Oplatka & Lapidot, 2017; Pérez *et al.*, 2018; Rogers *et al.*, 2018),
 - en intervenciones que combinan la participación de mentores, directivos, supervisores y otros docentes (Hellsten *et al.*, 2009; Alhija & Fresko, 2010),
 - mediante la participación de docentes y mentores en el desarrollo de proyectos de investigación educativa (Burley & Pomphrey, 2011; Chu, 2014; Coggshall *et al.*, 2018; Creemers *et al.*, 2013; Long *et al.*, 2012; Yendol-Hoppey *et al.*, 2018),
 - y en proyectos de intervención que integran programas institucionales de educación continua (Amos & Kukar, 2016) y programas universistarios de formación inicial de docentes (Moseley & Ramsey, 2005).

Sin embargo, aunque guardan similitudes, el acompañamiento (*mentoring*) difiere significativamente de la tutoría (*tutoring*) y el entrenamiento (*coaching*) (Burley & Pomphrey, 2011; Irby, 2018). El mentor puede ejercer el rol del entrenador (*coach*) y realizar tutorías de forma compartida, promoviendo relaciones horizontales, pero los entrenadores y tutores no suelen realizar acompañamiento, puesto que sus prácticas están más focalizadas en propósitos específicos, determinados de forma externa, para lo que establecen una relación predominantemente directiva y vertical. Sin embargo, algunos autores (D'Abate *et al.*, 2003; Jauregi & Melchor-Couto, 2017; C. Jones & Vreeman, 2008; Keiler *et al.*, 2020) consideran que el *coach* también puede desarrollar el tipo de actividades tradicionalmente asociadas con la mentoría, tales como acompañar, asistir, apoyar a los docentes de forma personalizada en el desarrollo de la práctica pedagógica y proveer información pedagógica que le ayude a comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje, y a resolver sus problemas. Por lo tanto, debido a

que sigue habiendo controversias sobre el alcance de estas prácticas, estos autores sugieren que se realice más investigación sobre las características y el alcance de las funciones del mentor o acompañante pedagógico, el tutor y el *coach*.

En líneas generales, los resultados indican que mediante estas modalidades de acompañamiento se mejora el compromiso, la permanencia y la formación docente, la práctica pedagógica y el rendimiento de los estudiantes. También, promueve cambios en su percepción y actitud de los docentes hacia esta práctica formativa (Ambrosetti, 2010; Moseley & Ramsey, 2005).

Por otro lado, se han analizado las concepciones, las percepciones, las experiencias y las expectativas de mentores sobre el acompañamiento pedagógico (*mentoring*), su rol en este proceso; también, se ha estudiado el efecto de los programas de capacitación de mentores (Eby *et al.*, 2008).

Huybrecht *et al.* (2011), Li *et al.* (2021) y Phang *et al.* (2020), Achinstein y Davis (2014) y Graham (2006) encontraron que cuando los mentores tienen experiencia y formación y una actitud positiva, comprenden mejor su papel en el proceso de acompañamiento, lo asumen con responsabilidad y producen los cambios deseados en la formación de los docentes acompañados (Ambrosetti, 2014; Gilles & Wilson, 2004; López-Real & Kwan, 2005; Sandvik *et al.*, 2020), incluso si el acompañamiento lo realizaban los directores (Oplatka y Lapidot, 2017).

En cambio, los mentores con poca claridad sobre sus roles y responsabilidades (Hall *et al.*, 2008; Jones, 2001; Kwan y López-Real, 2005; Leshem, 2014) y cuando asumían un papel autoritario e inflexible en el manejo de aciertos y errores en la práctica de los docentes (Li, 2015) tenían un impacto negativo y obstaculizaba el cambio de las prácticas pedagógicas.

También, se ha observado que la práctica de acompañamiento pueden cambiar las concepciones pedagógicas y la formación profesional de los mentores (Strapp *et al.*, 2014; Kwan y López-Real, 2005). Estas influenciada por la cantidad de tiempo dedicado a las interacciones de acompañamiento y las expectativas de los docentes (Gut *et al.*, 2014).

Otras investigaciones han examinado las percepciones de los docentes en formación y en servicio sobre el acompañamiento, el rol y desempeño de los mentores y el efecto de su participación de programas de formación docente mediante el acompañamiento pedagógico. Las concepciones docentes guían el discurso y la práctica pedagógica; por lo tanto, la identificación de las perspectivas de los docentes acompañados es esencial para determinar si es necesario cambiarlas para que, a su vez, cambien las prácticas pedagógicas y con ello el rendimiento estudiantil (Moulding *et al.*, 2014).

Mudavanhu y Zezekwa (2009) y Murphy *et al.* (2019) encontraron que los docentes consideran que el acompañamiento mejora su formación, fortalece el conocimiento conceptual disciplinar y pedagógico, mejora las prácticas docentes y fomenta la práctica reflexiva, permite apoyar emocionalmente al docente (Flavian y Kass, 2015; Hennissen *et al.*, 2011; Rajuan *et al.*, 2008), en especial si está centrado en la escuela (Hobson, 2002).

Según los resultados de Keiler *et al.* (2020) y Hellsten *et al.* (2009), los docentes consideran que el apoyo pedagógico estructurado, sistemático, constructivo y reflexivo, que incluya múltiples fuentes y retroalimentación de los estudiantes, promueve los cambios en la práctica docente. Además, la interacción mentor-docente, el tiempo dedicado al acompañamiento, los contextos organizacionales institucionales, las características individuales de los mentores (Du y Wang, 2017) influyen en el éxito del proceso de acompañamiento. Ngoepe (2014) observó resultados similares cuando los mentores ayudan a identificar el material didáctico, preparar lecciones, proporcionan retroalimentación útil y capacitan sobre cómo enseñar.

Por otro lado, algunos estudios han contrastado las perspectivas sobre el acompañamiento de mentores y acompañados, docentes en formación y en servicio. Gunn *et al.* (2017) hallaron que, para los mentores, el modelado de roles es efectivo; en cambio, para los acompañados, el apoyo psicológico y emocional es más beneficioso. Mathur *et al.* (2012) observó que los mentores percibieron que la reflexión era el mayor beneficio de la mentoría. En cambio, Lai (2010) halló que la calidad de la práctica de acompañamiento es el elemento más significativo para lograr el éxito.

Los resultados de los estudios internacionales referidos permiten afirmar que el acompañamiento pedagógico (*teacher mentoring*) tiene un efecto positivo en la formación profesional de los docentes, mejora su actitud hacia la enseñanza, aumenta su nivel de compromiso y la tasa de permanencia como docente, independientemente de la modalidad empleada y de quien realiza esta práctica formativa. Además, tanto formadores como docentes acompañados perciben positivamente el acompañamiento, y dicha percepción cambia favorablemente cuando los mentores participan de programas de formación para mentores y el acompañamiento se realiza de manera formal. Sin embargo, como lo indican Mathur *et al.* (2012), existe la necesidad de que las autoridades educativas diseñen e implementen programas de evaluación continua de sus procesos de acompañamiento y las relaciones entre mentores y acompañados, para brindar el apoyo más efectivo a todos los docentes (Zepeda, 2008).

1.3 El acompañamiento pedagógico en la República Dominicana

A partir del año 2009, en República Dominicana, se ha incorporado la figura del coordinador docente, con lo cual se introduce la modalidad de acompañamiento formal profesional, coherente con la tendencia internacional en los últimos años. Esta modalidad de acompañamiento ha resultado ser más efectiva, pues produce mejores resultados académicos y mayor satisfacción en los docentes acompañados (Allen, 2006; Du & Wang, 2017; Jones & Vreeman, 2008; Kay & Hinds, 2009; Orland-Barak, 2016; Richter *et al.*, 2014; Wanberg *et al.*, 2006).

El coordinador docente forma parte del equipo de gestión de las instituciones educativas públicas, cuya función principal es desarrollar el proceso de acompañamiento, dándole prioridad al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los pares, para brindar apoyo al docente desde que inicia su carrera profesional (Ávalos, 2000; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016), hacer seguimiento a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con el interés de mejorar su formación y desempeño, fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se espera que dichas mejoras impacten positivamente en el aprendizaje escolar y el rendimiento académico de los estudiantes (Fullan, 2007; Jacobo, 2005; Martínez & González, 2010; Rodríguez, 2013; Segovia, 2010).

Complementariamente, se creó un Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento en los Centros Educativos (MPASCE), para aportar un marco conceptual, legal y procedimental, para regular la práctica del acompañamiento pedagógico y contribuir con el logro de los objetivos educativos en la República Dominicana (de Mendoza & Muñoz, 2005; Martínez & González, 2010; Oviedo, 2004). Adicionalmente, el MINERD (2009) reglamentó la selección de los coordinadores docente encargados del acompañamiento pedagógico (MINERD, 2009; Oviedo, 2004). Ambas propuestas están 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 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (PREAL, 2011). El cumplimiento de estas normativas y la apropiada preparación de los formadores y acompañantes (Ambrosetti, 2014) podrían garantizar la inclusión de profesores experimentados y preparados para brindar apoyo a los docentes nuevos y fortalecer su proceso de enseñanza y aprendizaje (Graham, 2006) mediante un proceso horizontal, contextualizado, sin jerarquías, ni recetas, que pueda ayudar a docentes e instituciones a resolver sus problemas particulares (Bello *et al.*, 2020; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).

La inclusión de la figura del coordinador docente en el sistema educativo dominicano ha generado algunos estudios para evaluar el impacto del acompañamiento docente que ellos realizan en la práctica pedagógica, el rendimiento estudiantil y la formación docente. Los resultados de estudios institucionales sobre el impacto del coordinador en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (González, 2015; MINERD, 2014a) indican que hay una percepción positiva sobre los coordinadores, pero su impacto en las mejoras en la enseñanza no ha sido significativo. Los coordinadores colaboran en actividades pedagógicas, tales como el uso de los recursos didácticos, el mejoramiento del clima escolar, el aumento de la motivación y, sobre todo, la planificación docente y la disciplina estudiantil; sin embargo, no tienen un impacto significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni el rendimiento académico de los estudiantes, según lo reportan las evaluaciones del rendimiento académico estudiantil (Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017, 2018b, 2018a, 2019). Sin embargo, la inclusión de los coordinadores ha sido percibida positivamente en los centros educativos (MINERD, 2014a).

El informe del MINERD (2014a) reporta las percepciones y valoraciones de los distintos actores participantes del proceso de acompañamiento. Destaca que solo el 50% de los directores y un tercio de los docentes perciben mejoras en temas clave de la enseñanza, como el uso de recursos de aprendizaje. Otro hallazgo importante de ese estudio está relacionado con el impacto de la inclusión de la coordinación docente en el aprendizaje y las calificaciones de los estudiantes. Además, los docentes y los directores no han observado que el impacto que ha tenido el coordinador en la práctica pedagógica sea significativo.

De ahí han surgido interrogantes en relación con estos procesos, lo que ha despertado la necesidad de estudiar el acompañamiento pedagógico y los factores que pueden influir en su éxito para el logro de los objetivos educativos dominicanos y fundamentalmente la mejora en la formación docente. Por ello, se han realizado algunos estudios de los procesos de acompañamiento docente en la República Dominicana. Como parte de estas iniciativas, se han presentado numerosos trabajos de grado en universidades nacionales dominicanas en la misma línea.

Sus resultados coinciden, de alguna manera, con los hallazgos del MINERD (2014a) y de González (2015). Los docentes perciben positivamente el acompañamiento, reconocen que su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje se concentra, principalmente, en el control de la disciplina estudiantil y en la planificación de los docentes (Duarte, 2019). Además, permite identificar fortalezas y debilidades, reflexionar sobre su práctica pedagógica y ayudar a buscar soluciones a los problemas identificados (Joseph, 2017; Tapia *et al.*, 2016). Sin embargo, los docentes observan algunas debilidades que tienden a obstaculizar el éxito del proceso, es decir, no producen los cambios educativos deseados en el rendimiento estudiantil, la práctica pedagógica y la formación del profesorado. Esto coincide con Jabalera (2021), quien diagnosticó las experiencias, preocupaciones, intereses y necesidades de los docentes para sustentar la necesidad de acompañamiento pedagógico, y encontró que los docentes tenían un bajo nivel de desempeño, motivación al logro y desinterés por participar en actividades académicas.

Utate (2017), Galán (2017) y Cedeño y Estivel (2020) encontraron que algunos factores tienden a obstaculizar el éxito del acompañamiento, tales como: las actitudes negativas de los docentes, la falta de dedicación y escasa formación académica del

equipo de acompañamiento, la ausencia de aplicaciones pedagógicas y programáticas de los resultados del seguimiento, las prácticas centrado en aspectos administrativos y acondicionamiento del espacio físico y mobiliario, la baja participación del profesorado, el incumplimiento de la planificación del acompañamiento, la falta de diversidad, sistematicidad y cohesión en el desarrollo de las actividades.

Alternativamente, frente a la ausencia de coordinadores docentes, el equipo de gestión de los centros lleva a cabo el acompañamiento pedagógico. En estos casos, también se observó que los docentes tienen una actitud positiva hacia el acompañamiento y consideran que tiene un impacto positivo en su práctica pedagógica (Durán y González, 2016; Lajara, 2020; Tapia et al., 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018). Sin embargo, algunos docentes consideran que el acompañamiento es deficiente (Díaz *et al.*, 2019; De León *et al.*, 2019; Ureña y Fernández, 2018); por lo tanto, hace falta mejorar su implementación, realizar más sesiones, cambiar las prácticas tradicionales inadecuadas, rutinarias y poco innovadoras (Díaz *et al.*, 2019; De León *et al.*, 2019; Ureña y Fernández, 2018) en las que predomina el monitoreo, supervisión, seguimiento y control que difieren notablemente del acompañamiento constructivo y democrático (Shapiro, 2020; Chu, 2014).

Por otro lado, estudios recientes han encontrado resultados más favorables del acompañamiento pedagógico, considerando su efecto en el desempeño docente y en la promoción y desarrollo de una educación de calidad en la República Dominicana (García y Martínez, 2020). Marcelo y López (2020) observaron que los actores involucrados perciben el acompañamiento como altamente positivo, tienen altos niveles de satisfacción con el programa y consideran que mejora significativamente la práctica pedagógica. Similarmente, Jáspez y Sánchez-Moreno (2019) y López y Marcelo (2021) describieron resultados preliminares de la implementación del Programa Nacional de Inducción (INDUCTIO) durante los años 2018-2020, que tiene como eje central el acompañamiento a docentes dominicanos de nuevo ingreso (Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016). Destacan que ha habido una alta participación, aceptación y valoración positiva del programa, 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 (López & Marcelo, 2021). Además, los docentes mejoraron su

práctica docente, resolvieron los problemas identificados inicialmente y disminuyeron su ansiedad (Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019).

1.4 El problema objeto de estudio

En líneas generales, los resultados de la literatura revisada revelan controversias en cuanto al impacto del acompañamiento en la República Dominicana. En su mayoría han observado una percepción positiva hacia los acompañantes y el acompañamiento. Algunos consideran que han impulsado mejoras significativas en la enseñanza, el desempeño y la formación del profesorado; otros, en cambio, señalan que el acompañamiento no ha tenido un impacto significativo en la práctica pedagógica ni en el rendimiento estudiantil; su efecto se ha observado principalmente en el uso de recursos didácticos, el mejoramiento del clima escolar, el aumento de la motivación y la colaboración entre docentes y, sobre todo, en la planificación docente y la disciplina estudiantil.

No obstante, con base en los resultados de las pruebas de desempeño académico nacionales e internacionales (Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017, 2018b, 2018a, 2019; OCDE, 2016; Schleicher, 2019) y los estudios nacionales sobre el acompañamiento, se observa que, pese a los esfuerzos realizados, a la fecha no han logrado cambios significativos en las prácticas pedagógicas y en los aprendizajes de los estudiantes.

La revisión de la literatura sugiere que se han reportado numerosos estudios sobre el acompañamiento en la República Dominicana, la mayoría de los cuales ha analizado el impacto del acompañamiento de parte del coordinador o del equipo de gestión localizado en una o pocas instituciones desde la perspectiva de los docentes acompañados. Sin embargo, hasta la fecha no se ha realizado un estudio nacional que analice el proceso de acompañamiento desde la perspectiva de los coordinadores, directivos y técnicos distritales y regionales que se desempeñan como acompañantes, considerando factores, tales como: perfil académico y profesional de los acompañantes, procedimientos y prácticas de acompañamiento realizadas, y las características pedagógicas de las prácticas de acompañamiento.

Por lo tanto, dado que el acompañamiento pedagógico se considera un factor primordial que contribuye con el desarrollo profesional de los docentes (Sandvik *et al.*, 2020), existe la necesidad de analizar el acompañamiento docente desde el punto de vista de los coordinadores, directivos y técnicos que desarrollan ese proceso formativo en centros educativos públicos dominicanos.

1.4 Preguntas de investigación

Con base en los resultados de las evaluaciones institucionales y considerando los hallazgos de estudios previos, es prioritario indagar sobre el desarrollo del acompañamiento pedagógico para fortalecer esta interesante e innovadora propuesta de formación docente. Como una contribución a la comprensión de este fenómeno, en la presente investigación se propone responder las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Cuáles prácticas de acompañamiento se desarrollan en el contexto del centro educativo desde la perspectiva de los acompañantes?
2. ¿Cuál es la percepción de los acompañantes acerca del acompañamiento pedagógico?
3. ¿Cuáles son las características del acompañamiento desde la perspectiva de los acompañantes?
4. ¿Cuál es la finalidad del acompañamiento desde la perspectiva de los acompañantes?
5. ¿Cuál es la asociación entre el perfil de los acompañantes (técnicos, directores y coordinadores) y las prácticas pedagógicas, la planificación, las características y la finalidad del acompañamiento?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

El objetivo principal de esta investigación es describir y analizar la práctica del acompañamiento pedagógico implementado en los centros educativos de la República Dominicana desde la perspectiva de los acompañantes que lo desarrollan, coordinadores pedagógicos, directores y técnicos regionales y distritales.

1.5.2 Objetivos específicos

De este objetivo general, surgieron los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir prácticas pedagógicas de acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes.
- 2) Describir prácticas de planificación del acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes.
- 3) Identificar las características del acompañamiento pedagógico desde el punto de vista de los acompañantes.
- 4) Analizar la finalidad del acompañamiento desde la perspectiva de los acompañantes.
- 5) Asociar el perfil demográfico, académico y profesional de los acompañantes (técnicos, directores y coordinadores), y las prácticas pedagógicas, la planificación, las características y la finalidad del acompañamiento.

1.6 Hipótesis

En esta investigación se intenta probar las siguientes hipótesis, para lo cual se emplean diferentes pruebas estadísticas inferenciales.

1. Hipótesis 1: Hay una asociación positiva estadísticamente significativa entre el perfil de los acompañantes (técnicos, directores y coordinadores) y las prácticas de acompañamiento.
2. Hipótesis 2: Hay una asociación positiva estadísticamente significativa entre las prácticas de planificación del acompañamiento y el perfil del acompañante.
3. Hipótesis 3: Hay una asociación positiva estadísticamente significativa entre la percepción de las características del acompañamiento y el perfil del acompañante.

4. Hipótesis 4: Hay una correlación positiva estadísticamente significativa entre la percepción sobre la finalidad del acompañamiento y el perfil del acompañante.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

“La práctica profesional reflexiva permite a los docentes la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en sus propias prácticas”

Donald Schons

En el capítulo I se ha presentado, de manera detallada, las premisas que justifican este estudio, logrando identificar aspectos fundamentales relacionados con el proceso de acompañamiento pedagógico llevado a cabo en la República Dominicana, en el marco de las propuestas para la mejora educativa que se han adelantado en el país en las últimas dos décadas.

Por su parte, en este capítulo se hace un recorrido teórico para lograr la comprensión integral del objeto de estudio, las investigaciones que lo anteceden, los aportes teóricos más recientes. Persigue ofrecer un panorama del tema lo más actualizado y completo posible. Con tal fin, se presenta un estado del arte sobre el acompañamiento en el ámbito internacional y nacional dominicano, y se exponen las bases teóricas acerca del acompañamiento en particular y la formación docente en general.

2.1. Antecedentes

En esta sección, en primer lugar, se exponen los estudios internacionales sobre el acompañamiento realizado en diferentes modalidades en las últimas tres décadas, y luego se ofrece una perspectiva de la investigación sobre el acompañamiento desarrollada en la República Dominicana. Se incluyen estudios publicados en revistas científicas, tesis y trabajos de grado presentados en universidades y centros de investigación.

2.1.1 Estudios internacionales sobre el acompañamiento pedagógico

El acompañamiento tiene cada vez más relevancia en el campo educativo, especialmente en la formación docente. Esto ha generado nuevas propuestas para su abordaje a través de programas y proyectos de mejora educativa. Así mismo, ha despertado el interés de investigadores en todas partes del mundo, según se infiere de las numerosas publicaciones en el área.

Alliaud y Vezub (2012) indican que cada día hay mayor interés en estudiar la formación y desarrollo de los docentes como parte de las políticas educativas, lo que se aprecia en el creciente número de investigaciones y publicaciones especializadas en torno a la formación y al acompañamiento docente, con el interés de definir una línea que garantice el apoyo al docente desde que inicia su carrera y durante su trayectoria en el sistema educativo.

Con la intención de mostrar el panorama en relación con las experiencias de acompañamiento y las investigaciones realizadas, a continuación, se describen algunos estudios representativos en el área, que además ratifican la importancia que tiene el proceso de acompañamiento, y señalan que hay mucho por hacer para lograr impactar de forma significativa en la mejora educativa.

2.1.1.1 Impacto del acompañamiento en el mejoramiento de la práctica pedagógica

En Europa se han encontrado estudios interesantes. En Alemania, Voss y Kunter (2020) evaluaron los cambios en las creencias constructivistas y el agotamiento emocional de los profesores que participaron en el programa de inducción obligatorio para docentes principiantes. Los participantes son asignados a una escuela donde gradualmente asumen responsabilidades docentes con el apoyo de maestros mentores de más experiencia. Encontraron que, con el aumento de la experiencia docente independiente, el agotamiento emocional y las creencias educativas constructivistas disminuyen.

Por su parte, en los Países Bajos, Jaspers *et al.* (2014) estudiaron la mentoría realizada por docentes en ejercicio de educación primaria y hallaron que cuando los acompañantes combinan los roles de docente y mentor, el acompañamiento mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, así como la formación de los docentes.

Michailidi y Stavrou (2021) analizaron el impacto de un programa de acompañamiento en Grecia, dirigido a impulsar el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras, centradas en los diálogos entre mentores y docentes. En el estudio participaron 5 mentores y 32 docentes en servicio. Los mentores también eran maestros en servicio con experiencia y capacitados por expertos en educación científica, pero sin entrenamiento en el proceso de mentoría. Se encontró que el proceso desarrollado fue eficaz, ya que los mentores se adaptaron a las necesidades de los tutorados y aprovecharon la experiencia en educación científica para ofrecer experiencias innovadoras, alejadas de las experiencias tradicionales de tutoría, lo que contribuyó con la formación de los docentes.

Voss y Kunter (2020) y Aslan y Dayioğlu (2012), en Turquía, y Dorner y Káplár-Kodács (2020), en Hungría, analizaron el impacto de un programa de acompañamiento desde la perspectiva de los mentores. Aslan y Dayioğlu (2012) realizaron un estudio de caso para analizar un programa de desarrollo docente, que ha sido implementado desde octubre de 2009, y que consta de un componente de tutoría para instructores novatos. El objetivo del estudio era recopilar la opinión de los mentores acerca de la tutoría. En el programa participaron nueve mentores y los datos para el estudio lo aportaron seis de ellos, a través de entrevistas. Se obtuvo información en relación a ocho temas del proceso de *mentoring*: conceptualización de mentor, roles del mentor, razones de ser mentor, desarrollo profesional de aprendices y mentores, problemas planteados, características del entorno de aprendizaje, comunicación, reglas éticas y sugerencias para mejorar el proceso. Identificaron la necesidad de que haya mayor interacción entre mentores y docentes, observación mutua a sus prácticas pedagógicas, y que estas sean prolongadas, sistemáticas y que permitan la reflexión sobre la práctica, lo que favorece su mejoramiento.

Por su parte, Dorner y Káplár-Kodácsy (2020) informan los hallazgos de un proyecto de investigación fenomenológico que buscaba indagar las conceptualizaciones y estrategias de los maestros mentores para guiar a los maestros novatos hacia la práctica reflexiva y para conocer cómo traducen esto en estrategias de tutoría reales. Los autores entrevistaron a 10 profesores mentores senior certificados de escuelas primarias y secundarias de Hungría. Encontraron que la concepción de los mentores transita entre una visión fragmentada y una percepción cohesiva de la mentoría. Aunque implementan

la reflexión sobre la práctica, predomina una relación experto-novato formalizada unidireccional con roles predefinidos.

En Noruega, Klages *et al.* (2020) contrastaron las percepciones de los líderes escolares sobre la mentoría y el liderazgo en educación inicial. Encontraron que el acompañamiento sirve de apoyo a los docentes noveles para compensar sus necesidades, analizar y reflexionar sobre aspectos colectivos vinculados con la enseñanza y aprendizaje. Similarmente, Lejonberg *et al.* (2018) examinaron las percepciones de estudiantes de educación sobre el esfuerzo de los mentores, la orientación al desarrollo personal y el uso de la teoría en el proceso de seguimiento pedagógico. Hallaron que el esfuerzo de los mentores y la orientación al desarrollo personal fueron percibidas positivamente, pero el énfasis en la discusión de aspectos teóricos en las sesiones de acompañamiento fue considerado negativo.

En Oceanía, se han reportado algunos estudios en torno al acompañamiento pedagógico con docentes en formación y en servicio. En Australia, Nolan (2017), Lynn y Mai Nguyen (2020), Mai y Baldauf (2010) analizaron el efecto del acompañamiento pedagógico en docentes en formación y en servicio, como parte del programa nacional de acompañamiento. Entre sus hallazgos, destacan que el programa tuvo un impacto positivo en la práctica pedagógica de los participantes. Los docentes y los mentores consideran que éxito del acompañamiento está asociado a que se desarrollen prácticas reflexivas, recíprocas, en un ambiente de respeto.

Por su parte, Lynn y Mai Nguyen (2020) hallaron que los mentores estructuran el acompañamiento en cuatro fases recursivas: la iniciación en el proceso de enseñanza, el desarrollo y fortalecimiento de relaciones de acompañamiento, la independencia y autonomía profesional y redefinición de la práctica desarrollada y las relaciones de apoyo cultivadas. Por su parte, Mai y Baldauf (2010) investigaron el efecto de un programa de mentoría entre pares en la práctica pedagógica de docentes en formación en términos del dominio de la enseñanza. Los participantes del programa lograron mejores puntuaciones en la práctica pedagógica que sus contrapartes que no participaron del programa.

López-Real y Kwan (2005) analizaron el impacto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional de mentores de Hong Kong, desde su propia perspectiva. Con tal propósito, se les administró un cuestionario abierto a 259 mentores.

A una muestra de estos se le realizó una entrevista de seguimiento. El 70% de los mentores afirmaron que se habían desarrollado profesionalmente. A partir de las respuestas de los mentores, se identificaron cuatro constructos que conducen al desarrollo profesional: aprender a través de la autorreflexión, aprender de los futuros profesores, aprender a través de la colaboración mutua y aprender de los tutores universitarios.

En Asia, también se han realizado estudios sobre el efecto del acompañamiento en la formación, la actitud y la práctica pedagógica de docentes en formación y en servicio. En Taiwán, Chien (2015) analizó el aprendizaje profesional de los profesores de inglés en formación y la experiencia pedagógica que adquirieron los profesores expertos siendo mentores en la enseñanza del inglés. Encontró que los participantes manifestaban actitudes positivas hacia el acompañamiento y los acompañantes. El acompañamiento les ayudó a combinar su conocimiento del contexto del aula, del contenido del plan de clases, la pedagogía de instrucción y sus estudiantes; por lo tanto, consideraban que la práctica docente era más beneficiosa que observar las instrucciones de los profesores expertos y conversar con estos después de la práctica docente.

En ese mismo país, Liu (2014) estudió las habilidades de los mentores que han sido reconocidos y galardonados como mentores excelentes. Entre las habilidades reportadas por 76 informantes, creó seis categorías: el uso de modelos teóricos para guiar la enseñanza, la orientación de las interacciones interpersonales, el fomento de habilidades competitivas en la carrera docente, el fomento de la reflexión sobre la práctica pedagógica, la creación de un plan de acompañamiento a través de discusiones con los profesores en formación y apoyos emocionales para los docentes.

Similarmente, en Israel, Zavelevsky y Lishchinsky (2020) encontraron que el acompañamiento promueve cambios positivos de prácticas de enseñanza tradicionales hacia prácticas innovadoras, horizontales y democráticas. Estos autores observaron inicialmente el uso de prácticas directivas para identificar temas de discusión, que cambiaron a estrategias más horizontales en la medida en que los docentes desarrollaban sus conocimientos.

Por otro lado, en América del Norte se han hecho importantes contribuciones en esta línea de trabajo. En Canadá, Walters *et al.* (2020) estudiaron la influencia del

acompañamiento pedagógico en los cambios que experimentan los docentes en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Los autores llevaron a cabo un estudio de caso cualitativo empleando observaciones, notas de campo, diarios y entrevistas. Realizaron visitas de campo para observar las interacciones de dos mentores con cinco docentes antes, durante y después de la práctica pedagógica en el área de educación física. Identificaron la presencia de una comunidad de aprendizaje profesional entre mentores y docentes, y se reconocieron tres conceptos básicos relacionados con el acompañamiento: identidad docente, práctica docente y desarrollo profesional.

La identidad docente está relacionada con la autopercepción de los profesores, cómo se ven a sí mismos en sus entornos y cómo interactúan con estos. La enseñanza de la identidad se basa en interacciones con colegas, estudiantes y mentores, y está en constante cambio. Los mentores experimentaron un crecimiento profesional con respecto a su propia identidad y práctica docente. En cuanto a la práctica docente encontraron que la participación en el acompañamiento brinda oportunidades para que los mentores reflexionen sobre su enseñanza práctica y aprendan de los docentes acompañados. Es a través de la reflexión y de oportunidades para aprender en contexto que los mentores pueden encontrar un rejuvenecimiento, una perspectiva mejorada en educación, e incluso una mejora en su práctica docente. En relación con el desarrollo profesional, encontraron que maestros experimentados en su condición de mentores observaron un mayor desarrollo profesional que se traduce en un cambio positivo en su práctica docente y, además, aprendieron de los aportes de los docentes acompañados. Tanto los profesores mentores como los docentes consideraron que la experiencia del acompañamiento mejora su desarrollo profesional y su práctica docente.

También en Canadá, Farrell (2016) realizó un estudio de caso con profesores de inglés como segunda lengua, para describir su experiencia durante su primer semestre de enseñanza en una escuela universitaria de idiomas. El autor encontró que los docentes que se inician en la profesión experimentan dificultades en su primer año de enseñanza y ante la ausencia de un programa de inducción la participación en grupos de reflexión de docentes novatos fue fundamental para realizar la transición entre la formación inicial y la carrera profesional. Se encontró que entre el 40% y el 50% de los docentes noveles abandonan la escuela dentro de los primeros cinco años de desempeño docente. Aun cuando el autor expresa que no se puede generalizar con base en un estudio de caso de tres docentes, considera que el acompañamiento a través de grupos

de docentes favorece el proceso de inserción y permanencia de docentes principiantes, y que el conocimiento que se genera es importante para los docentes y para sus formadores.

En Estados Unidos, Zan y Donegan-Ritter (2014) examinaron el impacto de un programa de desarrollo profesional implementado durante de un año y basado en la autorreflexión a través de videos, *coaching* entre pares y tutoría y talleres centrados en las dimensiones del *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Los supervisores educativos fueron capacitados y apoyados por el personal del proyecto para dirigir sesiones de entrenamiento con un equipo de maestros. Se examinaron los cambios en la calidad de las interacciones docente-estudiante según lo medido por CLASS. Encontraron mejoras significativas en cuatro dimensiones relacionadas con el manejo del comportamiento, la productividad, el modelado del lenguaje y la calidad de la retroalimentación. Encontraron que los programas de acompañamiento basados en modelos constructivistas que contemplan la autorreflexión y el trabajo colaborativo como ejes fundamentales pueden generar mejoras en la práctica pedagógica.

En esa línea, Wang (2018) realizó una revisión crítica de la literatura publicada desde el año 1995 en tres fuentes de información: ERIC, *Education Full Text* y *Professional Development Collection*. El autor examinó la influencia de las relaciones maestro-mentor en el proceso de aprendizaje de los maestros principiantes, considerando la enseñanza, la planificación y las interacciones en contextos escolares. La revisión incluye las estrategias didácticas empleadas por los mentores para formar a los docentes principiantes y promover mejoras en su desempeño y en el rendimiento académico de sus estudiantes; el rol de los mentores y el aporte de los docentes principiantes en el proceso de mentoría. Se consideraron las concepciones, prácticas y factores influyentes. Sus hallazgos indican que el éxito del acompañamiento depende de la calidad de los programas y de la formación de los mentores. El acompañamiento constructivo realizado por mentores bien formados puede ayudar a que los docentes principiantes aprendan a enseñar y enseñen mejor.

Por su parte, Joyce y Calhoun (2018) presentan evidencia del efecto del *coaching* entre docentes pares, es decir, el trabajo formativo conjunto entre docentes para mejorar su desempeño escolar. Describen la experiencia de dos maestros que trabajan juntos para mejorar su práctica pedagógica en el ámbito de la alfabetización,

identificando e implementando prácticas innovadoras. Observaron que el trabajo de apoyo conjunto entre docentes pares mejoró sus prácticas de alfabetización, incluyeron prácticas innovadoras y mejoró el aprendizaje de los estudiantes.

Strapp *et al.* (2014), en Oregón, realizaron un estudio para conocer la experiencia de mentores participantes del programa Western Oregon University–Talmadge Middle School (WOU–TMS) Mentoring Program. En esta intervención, los estudiantes sirven como mentores para los jóvenes de la escuela intermedia llamados aprendices. El programa incorpora las mejores prácticas para el reclutamiento de mentores, la capacitación y el apoyo continuo a lo largo de la relación de mentoría en la que se promueve un ambiente agradable y una relación sólida entre los participantes. Los investigadores encontraron mentores con un alto interés en adquirir experiencia práctica y experimentar la gratificación que proviene de ver a un aprendiz crecer y desarrollarse. Se mostraron más interesados en aumentar su creatividad que en ganar reconocimiento, aun cuando sus expectativas iniciales no eran estas, se fueron generando durante el desarrollo del programa, el cual fue mucho más eficaz con el transcurrir del tiempo. También, encontraron que la eficacia del programa se relaciona con la confianza que establece el mentor con el docente acompañado. Por su parte, la eficacia del mentor puede aumentar gracias al acompañamiento y al apoyo como parte del programa. Aunque la eficacia del mentor se relacionó con los resultados, inicialmente estos no predijeron la satisfacción de la relación o el tiempo dedicado a acompañar al docente. A los seis meses, los mentores más eficientes estaban más satisfechos con la relación, y sintieron que recibieron más beneficios en relación con los mentores con menor eficacia.

Wexler (2019) estudió las relaciones entre un mentor y docentes en formación durante un año escolar en torno a la práctica de planificación educativa conjunta, con el objetivo de comprender cómo influye este proceso en la relación mentor / alumno-maestro, la experiencia de ser mentor y en el desarrollo de las prácticas docentes profesionales de los estudiantes de educación. El estudio arrojó que el mentor y el alumno-maestro lograron establecer relaciones productivas al utilizar la práctica educativa de planificación compartida.

En América del Sur, el acompañamiento también ha tenido bastante interés de parte de investigadores y entes gubernamentales, que han indagado sobre las prácticas de acompañamiento pedagógico que promuevan la mejora educativa. En Chile, se

desarrolló el Proyecto de Gestión y Dirección Escolar de Calidad en el que el acompañamiento docente en los programas formativos es una estrategia para fomentar el avance de los procesos de aprendizaje-enseñanza (Zulantay, 2010).

La OEI ha implementado el programa de acompañamiento a docentes noveles y mentores en varios países de la región, lográndose en Chile, la experiencia más sólida (PREAL, 2011). El programa busca fortalecer la inserción en el acompañamiento a través de los profesores experimentados y preparados para cumplir esa función con los docentes novatos. Esta experiencia es un referente de acompañamiento a docentes posible por las características que lo definen: no predomina la jerarquía, demuestra capacidad de escucha y evita dar recetas, pues cada situación genera sus propias alternativas de solución.

Esto coincide con los resultados expuestos por Zeballos (2020), producto de una experiencia de acompañamiento pedagógico en la que encontró que a pesar de las limitaciones que implica el uso de las tecnologías, la resistencia y la falta de formación tecnológica de los docentes, el acompañamiento generó reflexión, impulsó el cambio, el mejoramiento de la enseñanza y el rendimiento estudiantil. Además, fue percibido positivamente por los involucrados en este proceso.

También en Chile, Miranda (2005) hace un análisis de la experiencia de los docentes que participan en el Programa de Pasantías al Exterior (PBE) y su impacto en el desarrollo profesional de los docentes de Educación General Básica del país. El autor se circunscribió a la innovación en las prácticas pedagógicas como competencia docente, y encontró que a pesar de que los docentes participantes de este programa cuentan con más estudios y con calificaciones formales, se muestran inseguros frente a su desempeño docente, manifestando que no se sienten preparados para asumir los procesos de enseñanza. El autor considera que esto puede deberse a la falta de claridad y pertinencia de las políticas de formación docente profesional que se han implementado.

Similarmente, Salazar y Marqués (2012) y Aravena (2020) encontraron que los docentes chilenos valoran positivamente el acompañamiento y perciben que ese proceso mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorece el rendimiento estudiantil y potencia las relaciones interpersonales docente-estudiante. El éxito del acompañamiento docente depende fundamentalmente de que los acompañantes estén formados y la intervención sea constructivista y democrática, lo cual es coincidente con otros estudios

en el área (Aspfors & Fransson, 2015; Cartaut & Bertone, 2009; Colazzo-Duarte & Cardozo-Gaibisso, 2021; C. Jones & Vreeman, 2008; Shapiro, 2020).

En cambio, Leiva y Vásquez (2019) realizaron un estudio con 6 directivos y 6 docentes dirigido a caracterizar el acompañamiento pedagógico que realizan directivos de centros de educación media públicos de Valparaíso, Chile. Hallaron fluctuaciones y discrepancias entre las percepciones de los docentes y de los directivos sobre los modelos en los que se basa el acompañamiento docente. Según los directivos, se emplean enfoques colaborativos e intervencionistas; mientras que los docentes indican que se usa un enfoque predominantemente intervencionista, directivo, vertical y unidireccional. Para estos autores, esto evidencia la evolución del proceso de supervisión al acompañamiento docente que se está gestando en las escuelas.

En Venezuela, Pérez *et al.* (2018) analizaron la supervisión llevada a cabo por los directores de educación media, dirigida a optimizar el proceso de acompañamiento pedagógico que se ofrece en las instituciones. En el estudio participaron 24 directivos y 173 docentes. El estudio arrojó que la supervisión educativa no cumple con el acompañamiento pedagógico ya que el personal directivo asume su rol directivo pero no contempla el acompañamiento pedagógico ya que no propician el ambiente apropiado para la relación con los docentes y que lleve a mejorar su práctica pedagógica. Por ello los autores proponen la optimización del proceso de supervisión.

En Argentina, Vezub (2011) ha estudiado las políticas de acompañamiento docente dirigidas a mejorar la inserción y el desempeño de los docentes noveles en el país. El autor señala que el acompañamiento realizado entre pares es una estrategia que, a partir de la reflexión, permite el desarrollo de competencias cognitivas y sienta las bases para mejorar el desempeño docente. Así mismo, considera que los programas de formación que fomentan el aprendizaje autónomo, democrático, horizontal y colaborativo son mucho más efectivos para alcanzar el cambio de las prácticas de enseñanza. Por ello es fundamental que se esté desarrollando en el país.

Por su parte, Ávalos (2000) indica que es importante discutir las políticas de formación del profesorado, incluyendo el acompañamiento, y definir una línea que garantice el apoyo al docente desde que inicia su carrera docente. Por ello, deben tomarse en cuenta las condiciones que permitan la implementación del acompañamiento y su sostenibilidad en el tiempo en la Argentina. Para el autor, es importante la creación

de redes y el intercambio de experiencias de aprendizaje para la reforma de la formación docente.

El sistema educativo de Uruguay también lleva a cabo un programa de desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento a docentes noveles. Alen *et al.* (2014) plantean que siendo el acompañante también un docente, un profesor que ejerce el apoyo a los educadores en su experiencia inicial, marca una diferencia, ya que acerca a los docentes, quienes comprendiéndose en su quehacer diario asumen maneras adecuadas de desarrollar la profesión.

Perú es otro de los países de la región que ha desarrollado experiencias en esta área. Se propuso la elaboración de una guía para el acompañamiento pedagógico como parte de la ejecución de proyectos de innovación para las diferentes regiones y contextos. El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) (2008) explica que entre los objetivos de esta guía está brindar orientación sobre los aspectos a tomar en cuenta en la elaboración del plan de trabajo del acompañamiento pedagógico. El documento contempla cuatro aspectos fundamentales del acompañamiento: revisar la práctica, proponer acciones para mejorar la práctica, volver a la práctica para mejorarla y generar nuevas prácticas. Entre otros aspectos han publicado videos que promueven el trabajo de acompañamiento que se lleva a cabo desde las políticas nacionales.

También en Perú, Yana y Adco (2018) realizaron un estudio para conocer las estrategias de acompañamiento pedagógico y el rol del docente en centros de educación secundaria, considerando los programas Jornada Escolar Completa y Programa de Acompañamiento Pedagógico Docente. Encontraron resultados positivos, entre ellos la correlación entre el desempeño docente y el acompañamiento pedagógico, reflejado en la participación de los docentes en el proceso, en su acción pedagógica y en el desempeño académico de los estudiantes.

2.1.1.2 Percepciones de los docentes acerca del acompañamiento pedagógico

Otras investigaciones han examinado las percepciones de los docentes en servicio y en formación acerca del acompañamiento, el rol de los mentores y el efecto de su participación en programas de formación docente. Las concepciones docentes guían el discurso y la práctica pedagógica; por lo tanto, la identificación de las perspectivas de los docentes acompañados es esencial para que puedan darse cambios

en sus prácticas pedagógicas y a su vez en el desempeño estudiantil (Moulding *et al.*, 2014).

En El Cairo, África, Ali y Adel (2020) analizaron en qué medida los programas de acompañamiento estaban contribuyendo con la formación profesional de los maestros, quienes mejoran sus habilidades de comunicación y su capacidad de resolución de problemas. Los participantes del estudio utilizaron estrategias aprendidas en la mentoría, tales como el establecimiento de metas, observación, conferencia y mentorías con sus pares. Los autores invitan a fomentar los programas de mentoría en las escuelas. A la luz de esta investigación, se evidencia que hay líneas de estudio del acompañamiento desde diferentes aristas, por lo que es necesario continuar indagando para avanzar en las propuestas que deban darse para alcanzar la mejora educativa.

Por otro lado, en Zimbabue, Mudavanhu y Zezekwa (2009) llevaron a cabo un estudio para conocer las percepciones de estudiantes y profesores en servicio en relación con la práctica de acompañamiento docente. Los autores utilizaron una versión adaptada del cuestionario *Mentoring for Effective Primary Science Teaching* (MEPST) basado en cinco factores: mejorar las características personales de los docentes; fortalecer el conocimiento del plan de estudios de las asignaturas; consolidar el conocimiento pedagógico; mejorar las prácticas docentes; y fomentar la práctica reflexiva. Se encontró que las percepciones sobre la mentoría con respecto a los cinco factores eran positivas en los estudiantes y negativas en los profesores en servicio. Ante esto recomendaron tomar en cuenta las necesidades de los docentes al plantear las prácticas de tutoría, y las experiencias y conocimientos previos de los docentes.

En Australia, Walkington (2005) realizó un estudio con maestros de preescolar en formación de la Universidad de Canberra. Se analizó la situación personal de los profesores mentores, sus autoconceptos y miedos profesionales. En esta Universidad, a un maestro en formación normalmente se le asigna un mentor, una maestra de preescolar con experiencia, por períodos que van de una a ocho semanas. El papel de este mentor es involucrar al maestro en formación en el aprendizaje y proporcionarle apoyo y asistencia. En la mayoría de los casos, también contribuyen con la evaluación del desempeño en el papel de supervisor. Es un desafío asumir los roles de mentor y evaluador juntos. Por ello se requiere una revisión de las prácticas actuales del acompañamiento pedagógico, en cuanto se encontró que los maestros en formación

asumen más el concepto como supervisión que como mentoría. Es importante no solo que el mentor esté presente, sino que se forme en esta área, y se requiere de más recursos para formar a los mentores en cuanto a la forma de abordar la mentoría.

También en Australia, Jenkinson y Benson (2016) examinaron las percepciones de los mentores sobre los beneficios de un programa de seguimiento colaborativo para docentes en formación. Consideran que su participación en el programa les permitió desarrollar competencias en evaluación, entablar relaciones profesionales adecuadas a través del acompañamiento y promover sus experiencias de aprendizaje profesional. A través de la participación en el acompañamiento y el desarrollo e implementación de la evaluación, los mentores percibieron que tendrían la oportunidad de desarrollar habilidades que pudieran ser aplicadas en su futuro rol profesional como docentes en una escuela.

Similarmente, Jenkinson y Benson (2017) describieron el Programa de Evaluación y Mentoría (AMP) llevada a cabo entre los estudiantes de educación física del último año (mentores), entre los mentores y sus aprendices del segundo año, y en colaboración con los profesores. Se deseaba identificar las características que debería tener un mentor, y entre ellas los participantes señalaron habilidades interpersonales, actitud de disposición a la mentoría y reflexión crítica. No obstante, encontraron que el desafío es que los mentores puedan ofrecer a los estudiantes experiencias relevantes, auténticas y adecuadas al contexto que contribuyan con su formación como profesionales reflexivos, colaborativos, capaces de brindar oportunidades de aprendizaje y evaluación de calidad para sus propios estudiantes.

También en ese país, Izadinia (2015) examinó el nivel de coherencia entre el discurso teórico de los mentores y el uso que se daba a esos preceptos que enseñan en su práctica pedagógica de acompañamiento. Sus hallazgos indican que los mentores ponen en práctica las teorías sobre el acompañamiento y su rol en ese proceso cuando implementan el acompañamiento pedagógico.

Similarmente, en Europa, se han encontrado hallazgos interesantes sobre las percepciones sobre la mentoría de los docentes. Ó Gallchóir *et al.* (2019), en Irlanda, exploraron las experiencias de acompañamiento de un grupo de docentes en formación y sus percepciones sobre los mentores. Sus hallazgos indican que los docentes ven a sus

mentores como el modelo a seguir en su futura práctica pedagógica, pues establece la distinción entre las buenas y malas prácticas pedagógicas. Los mentores actúan predominantemente como garantes de la cultura escolar más que como fuente de apoyo para el aprendizaje de los maestros en formación.

En Inglaterra, Hobson (2002) analizó las percepciones de docentes en formación sobre el acompañamiento a partir de su participación en un programa centrado en la escuela. Los futuros docentes consideran que este acompañamiento es un aspecto clave en la formación docente inicial. Según sus experiencias, los profesores-mentores no siempre crean las condiciones para que los estudiantes aprendan efectivamente a enseñar.

Asimismo, Hunt *et al.* (2013), en Georgia, evaluaron el impacto de un programa de mentoría *online* con docentes de educación especial. El planteamiento surge ante la escasez de maestros en esta área y la necesidad de acompañar a los que ya se encuntran en las escuelas, en las que también hacen falta mentores. Por ello se ha propuesto como alternativa la tutoría electrónica (*e-mentoring*) que puede proporcionar oportunidades de atención sincrónica y asincrónica que aumentan el tiempo de acompañamiento, incrementan la eficacia del proceso y reducen los sentimientos de aislamiento entre los nuevos profesores. Los autores encontraron que esta mentoría cumplió las funciones de inducción, cubrió las necesidades de los docentes y aumentó la tasa de retención de los docentes de educación especial.

Por otro lado, Aderibigbe *et al.* (2016) analizaron las concepciones y expectativas de los docentes con respecto a la mentoría colaborativa en el contexto de la reforma educativa de Escocia. Los investigadores hallaron que la experiencia y las creencias previas de los docentes en ejercicio acerca del aprendizaje y la enseñanza influyen en el desarrollo de la mentoría, así como en sus perspectivas y aspiraciones profesionales. También encontraron que los docentes perciben el acompañamiento como un proceso de inducción para aprender acerca de las buenas prácticas de la enseñanza, de toma de decisiones y de asumir responsabilidades compartidas.

En Estados Unidos, Hennissen *et al.* (2011) describieron las percepciones de docentes en formación sobre las estrategias que los mentores empleaban en el desarrollo del acompañamiento pedagógico, antes y después de haber participado en un programa

de formación para acompañantes. Los maestros en formación identificaron seis tipos de habilidades de acompañamiento que ofrecían apoyo emocional y otras cinco que ofrecían asistencia en la tarea. Después de que los maestros mentores fueron capacitados en habilidades de acompañamiento, los cambios en sus frecuencias de uso de habilidades distintas se correspondieron en gran medida con cambios en las percepciones de los maestros en formación sobre el comportamiento del acompañamiento de los maestros mentores.

También en Estados Unidos, Murphy *et al.* (2019) analizaron las percepciones sobre el apoyo recibido y las habilidades desarrolladas de docentes en servicio que participaron en un programa de acompañamiento. Los docentes valoraron positivamente el apoyo recibido en el seguimiento y la aplicación práctica de las estrategias aprendidas en su práctica pedagógica.

En New York, Keiler *et al.* (2020) analizaron las percepciones de los docentes sobre el apoyo pedagógico que recibieron como parte del programa de acompañamiento y cómo las estrategias empleadas produjeron cambios en su práctica pedagógica. Los docentes tenían actitudes positivas hacia la retroalimentación como parte del acompañamiento. Consideran que el apoyo pedagógico estructurado y la retroalimentación de los estudiantes promueven cambios en la práctica docente.

Du y Wang (2017), en California, realizaron un estudio con docentes principiantes, con menos de dos años de experiencia en el centro educativo, a quienes les realizaron entrevistas en profundidad para conocer su experiencia con la mentoría. Encontraron que el acompañamiento informal que se logra entre los docentes contribuye con la asistencia emocional y profesional de los nuevos profesores, potencia la socialización entre estos y les brinda más confianza que el acompañamiento formal, caracterizada por la rigidez en la manera de ejecutarse. No obstante, señalan que las interrelaciones que se generan entre los docentes funcionan como un factor mediador que se complementa con las mentorías formales existentes en la institución.

En Canadá, Hellsten *et al.* (2009) exploraron las experiencias de acompañamiento y la percepción sobre los mentores de maestros principiantes del pueblo Saskatchewan, mediante la realización de entrevistas en profundidad. Encontraron que los docentes perciben roles dicotómicos de los mentores, opinan que el seguimiento

es más efectivo cuando tienen asignado un mentor y este está comprometido con el acompañamiento. La intervención tuvo mejores resultados cuando recibieron apoyo de múltiples mentores.

También en este país, Neill *et al.* (2011) analizaron el éxito de un programa de mentoría en línea considerando la percepción y competencias de los docentes y los resultados de la evaluación del programa. Se utilizaron los datos provenientes de encuestas y entrevistas generadas durante la mentoría *online* realizada por 17 expertos en historia a 108 estudiantes de secundaria. Hallaron que la satisfacción de los estudiantes no se correlacionó con los resultados del programa previstos, por lo que se plantea la necesidad de promover el conocimiento acerca de las ventajas y desventajas del diseño del programa a fin de mejorarlo.

Asimismo, Bogard *et al.* (2017), en Indiana, compararon las percepciones de profesores en formación acerca de su capacidad de enseñar contenidos sobre alfabetización y las percepciones de los mentores en relación con el desempeño observado en prácticas pedagógicas reales. Considerando si el mentor realiza lectura guiada, modela estrategias de lectura, enseña vocabulario y escritura, las valoraciones de los docentes en formación fueron superiores a las realizadas por los mentores.

Wilde y Schau (1991) evaluaron la mentoría en escuelas de posgrado de México, desde la perspectiva de los docentes en formación. Participaron 177 estudiantes de posgrado quienes fueron entrevistados en relación con su concepción respecto del mentor. En el estudio se identificaron cuatro componentes: apoyo profesional mutuo, exhaustividad, desarrollo profesional del alumno e investigación conjunta. Los estudiantes reconocieron la existencia de una relación entre mentor y estudiante que era positiva, basada en el objetivo académico, sin diferencias a causa del sexo, y algunas diferencias por la edad del mentor.

En el continente asiático, Flavian y Kass (2015) analizaron las percepciones de docentes en formación sobre el rol del consejero pedagógico en un programa de formación docente en Israel. Según los participantes, esperaban tener mayor participación y un papel más activo en el programa en términos de su propio proceso de aprendizaje. También, esperaban que sus asesores pedagógicos les prestaran apoyo tanto

profesional como personal y les ayudaran a afrontar todos los aspectos pedagógicos del programa.

Similarmente, Rajuan *et al.* (2008) estudiaron los diarios pedagógicos de 20 estudiantes de educación de Israel para conocer, a través de sus respuestas, cómo perciben la práctica llevada a cabo por sus mentores como desencadenantes emocionales y cognitivos del aprendizaje. Encontraron que los docentes en formación percibían que los mentores les ofrecían apoyo emocional y cognitivo, conocimientos y habilidades pedagógicas.

Finalmente, en Sudáfrica, Ngoepe (2014) analizó las percepciones de docentes en formación del área de Matemáticas sobre la mentoría en la modalidad de educación abierta a distancia. Los profesores en formación tienen una percepción positiva sobre el acompañamiento que recibieron durante las prácticas docentes. Entre las prácticas reportadas están que los mentores los ayudaban a identificar el material didáctico, preparar lecciones, les proporcionaban retroalimentación útil y los capacitaban sobre cómo enseñar.

2.1.1.3 Percepciones de los mentores acerca del acompañamiento pedagógico

Este apartado tiene mucho valor para la investigación, ya que se trata de estudios realizados desde la mirada de los mentores. Algunos estudios han analizado las concepciones, percepciones, experiencias y expectativas de mentores sobre el acompañamiento pedagógico (*mentoring*), su rol en este proceso y el efecto de los programas de capacitación de mentores, en vista de la importancia de las perspectivas de los mentores para el éxito de la formación docente (Eby *et al.*, 2008).

En Asia, Orland-Barak (2002) realizaron un estudio cualitativo en el que examinan las interpretaciones acerca de la práctica de los mentores, a través de la discusión de sus casos en un posgrado universitario en Israel. Se buscó identificar características emergentes de la práctica del acompañamiento en el sistema escolar israelí. La escritura acerca de sus casos les permitió articular un discurso acerca de la práctica caracterizado por preocupaciones, dilemas, acciones e interacciones comunes. Identificado como un “lenguaje de práctica” inherente a su labor que en muchos casos se mantiene en silencio. La posibilidad de compartir entre mentores con diferentes experiencias permitió ampliar la visión acerca de su labor, compartir las dificultades,

preocupaciones y aciertos, y se constituyó en un espacio para el aprendizaje de los participantes.

El estudio muestra cómo los mentores transfieren creencias y prácticas del trabajo con niños al trabajo con los docentes, y cómo se posicionan ellos mismos en relación con las limitaciones sociales, políticas y organizativas del sistema del que se consideran responsables. El estudio también muestra que el surgimiento de este "lenguaje de práctica" puede fomentarse a través de cursos académicos estructurados en torno al uso de casos auténticos de las experiencias de campo de los participantes como catalizadores para reflexionar sobre la acción, y como oportunidades para articular, individualmente, y en grupos, voces intrínsecas silenciadas en la práctica de acompañamiento.

En Turquía, Aslan y Dayıoğlu (2012) realizaron un estudio de caso para conocer la opinión de los mentores acerca del proceso de acompañamiento para instructores novatos, programa implementado desde 2009 en la *School of Foreign Languages*, de la *Hacettepe University*. En la entrevista realizada, los mentores indicaron la importancia de una mayor interacción entre mentores y docentes acompañados, en la que no solo los docentes aprenden de los mentores, sino que los mentores también aprenden en el proceso de acompañamiento. También manifestaron la necesidad de aumentar el tiempo de observación y de sistematizar esta práctica agregando etapas previas y posteriores para el análisis y la reflexión. Los mentores hicieron hincapié en ampliar el contenido de la observación, sugiriendo incluir aspectos institucionales y contenido didáctico del aula. Finalmente, plantearon la necesidad de implementar un programa de formación de mentores dirigido a mejorar su formación, ya que, aun cuando tienen experiencia en la enseñanza, necesitan más apoyo sobre cómo trabajar con los profesores principiantes.

Aderibigbe *et al.* (2016) analizaron las concepciones y expectativas de la mentoría colaborativa en el contexto de la reforma educativa de Escocia. Los docentes perciben el acompañamiento como un proceso de inducción que consiste en guiar a los docentes para que aprendan acerca de las buenas prácticas de la enseñanza. El acompañamiento es percibido como un proceso de toma de decisiones y responsabilidades compartidas respecto de la práctica pedagógica en el salón de clases.

En Noruega, Klages *et al.* (2020) contrastaron las percepciones de los líderes escolares sobre la mentoría y el liderazgo en educación inicial. Encontraron que el acompañamiento es percibido como un apoyo a los docentes noveles para compensar

sus necesidades, analizar y reflexionar sobre aspectos colectivos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. También Lejonberg *et al.* (2018) examinaron las percepciones de los estudiantes de educación sobre el esfuerzo de los mentores, la orientación al desarrollo personal y el uso de la teoría en el proceso de seguimiento pedagógico. Hallaron que el esfuerzo de los mentores y la orientación al desarrollo personal fueron percibidas positivamente, pero el énfasis en la discusión de aspectos teóricos en las sesiones de acompañamiento fue considerado negativo.

Por su parte, Jones (2001) comparó y evaluó la percepción de los acompañantes sobre su rol de mentor en la formación del profesorado en escuelas de Inglaterra y Alemania. Los mentores perciben sus responsabilidades como evaluador, formador, par y modelo de manera diferente, pero coinciden al concebir como su función principal asesorar a los estudiantes.

Similarmente, Kwan y López-Real (2005) examinaron las percepciones de los mentores sobre las funciones más importantes que deben desempeñar en el acompañamiento. Sus hallazgos indican que se le da mayor preponderancia al papel de proveedor de retroalimentación, que enfatiza darles consejos pragmáticos a los futuros profesores de acuerdo con sus fortalezas y debilidades personales. Sin embargo, algunos mentores han cambiado su percepción con el tiempo hacia roles como "consejero", "mentor entre iguales" y "amigo crítico", que enfatizan un aspecto más relacional de trabajar con los profesores para lograr su desarrollo profesional.

En Estados Unidos, Gist *et al.* (2021) y Andrews y Quinn (2005) estudiaron a maestros principiantes para conocer sus percepciones con respecto a la experiencia de inducción en línea y presencial, respectivamente. Encontraron que los docentes consideraron que el programa de inducción y mentoría era beneficioso, pues les aumentó la satisfacción, el compromiso laboral y la tasa de retención docente. También, señalaron aspectos que obstaculizaban el éxito del programa, como el tiempo destinado, la falta de aprendizaje de contenidos personalizados, comunicación y retroalimentación. Los resultados de Andrews y Quinn (2005) sugieren, además, que cuando los docentes tienen asignados mentores formales, los resultados mejoran significativamente.

En Canadá, Graham (2006) describe un programa de intervención que desarrolla la transición de un enfoque basado en cursos para la preparación de maestros a la preparación profesional basada en la demostración y evaluación del desempeño en la

práctica, a partir de las experiencias de los formadores y docentes mentores. Sus resultados revelan que los mentores tienen experiencia y formación, lo cual les permite una mejor comprensión de su papel en el proceso de acompañamiento, que asumen con responsabilidad. Para los docentes, el acompañamiento implica proporcionar un modelo sólido de práctica docente, para entregar el aula al pasante y proporcionar retroalimentación sobre cómo el pasante organizó el tiempo, el contenido, supervisó el progreso de los estudiantes y motivó a los estudiantes a aprender. En cambio, los mentores ven enseñar y aprender a enseñar como fenómenos multidimensionales y recursivos más que como transacciones lineales entre profesores y estudiantes. Su retroalimentación fue más dialógica, identificaban las fortalezas y debilidades para analizar y poner en práctica los aprendizajes.

Garza *et al.* (2018) realizaron un estudio para examinar las conceptualizaciones de los mentores sobre la tutoría de futuros docentes en un programa de residencia de maestros con una duración de un año. Al examinar las conceptualizaciones de los mentores en este contexto particular, los datos revelaron tres temas principales: (a) altruismo profesional, (b) conocimiento existente y (c) residente como estímulo. Se identificaron tres concepciones relacionadas con el acompañamiento: los mentores con vocación y convicción de que pueden contribuir con la formación de los docentes tienen mejores resultados; sus conocimientos y las experiencias previas sustentan la práctica y aumentan el éxito; el acompañamiento, a través de la observación, reflexión y análisis sobre la práctica, promueve el crecimiento profesional del mentor.

Los residentes inscritos en el programa de Residencia Docente financiado con fondos federales para áreas de escasez crítica fueron colocados en una escuela secundaria urbana de alta necesidad para una experiencia clínica de un año para trabajar junto con mentores, que tenían un papel no evaluador.

Por su parte, Strapp *et al.* (2014) realizaron una evaluación longitudinal de 41 mentores quienes trabajaban con jóvenes de riesgo en un programa de tutoría escolar. Antes de comenzar el programa, se evaluaron las percepciones, los motivos y la eficacia de los mentores y nuevamente después de tres y seis meses de tutoría para medir el cambio a lo largo del tiempo. Al final del programa, los mentores experimentaron cambios significativos en las percepciones y la eficacia a lo largo del tiempo. Se

proporcionan recomendaciones para apoyar a los mentores y desarrollar relaciones de tutoría sostenibles y satisfactorias.

Hall *et al.* (2008) entrevistaron a 264 maestros quienes se desempeñaban como mentores de maestros en formación, para conocer sus percepciones acerca de sus rol como mentores. También realizaron entrevistas telefónicas de seguimiento con 34 maestros mentores seleccionados al azar para determinar aún más el valor relativo que asignaban a los diferentes aspectos de la tutoría. Los resultados de esta investigación indican que la tutoría es un concepto complejo y que las percepciones de los mentores pueden estar influenciadas por el tipo y la calidad de las experiencias de tutoría que han tenido. Finalmente, se discuten las implicaciones para la selección, preparación y apoyo apropiados de los maestros mentores.

Similarmente, Li (2015) realizó un estudio con mentores que se estaban iniciando en ese rol, quienes participaron en un curso de tutoría dirigido a facilitar la colocación de maestros en servicio en escuelas e institutos educativos. Los hallazgos sugirieron la tendencia de los mentores a asumir un papel directivo sobre los docentes a quienes acompañaban, con la tendencia a guiar la enseñanza y las evaluaciones de los docentes. También demostraron el interés de lograr un clima de confianza con los docentes y una actitud positiva hacia la prestación del apoyo a estos. No obstante, el espacio para el desarrollo de la flexibilidad, la creatividad y la iniciativa por parte de los protegidos se vio limitado. Predomina el papel de guía para prestar asistencia en la enseñanza.

Se han realizado pocas investigaciones sobre las opciones de los mentores cuando se les ofrece una amplia gama de funciones. Los mentores en este estudio estaban en su primer intento como mentores y no tenían un "rol" asignado. Participaron en un curso de tutoría que buscaba facilitar la colocación de maestros en servicio y asociaciones entre escuelas e institutos.

Gut *et al.* (2014) analizaron la percepción de los mentores sobre su rol en el acompañamiento en diferentes contextos académicos. Su nivel de confianza, la relación con los acompañados y las estrategias de acompañamiento que empleaban estaban influenciadas por la cantidad de tiempo dedicado a las sesiones de acompañamiento y las expectativas de los docentes. Por ello, recomiendan prolongar las experiencias de la

mentoría para promover las relaciones sociales positivas y el desarrollo profesional de los docentes en diferentes entornos académicos.

Similarmente, Leshem (2014) considera que se ha puesto poco énfasis en los programas de desarrollo profesional de los mentores. En este sentido, realizó un estudio con dos grupos de mentores, uno de los cuales recibió formación profesional y otros no, para conocer su percepción acerca de su rol como mentores y la capacitación que reciben y sus necesidades profesionales. El estudio ofrece información importante acerca de la percepción de los mentores con respecto a su rol, a su identidad profesional, y su impacto en la educación. El autor encontró que la baja participación en los talleres de desarrollo profesional podría estar relacionada con la incertidumbre en la propia percepción de los mentores como tales. Concluye que la forma en la que los mentores perciben sus roles es importante si desean obtener el reconocimiento de otras personas importantes dentro de sus instituciones. Asimismo, las escuelas deben brindar una cultura que es fundamental para la construcción de la identidad.

Li *et al.* (2021) también señalan que a pesar de que existe abundante literatura sobre la práctica docente en el contexto de Malasia, la investigación sobre el papel de los profesores mentores sigue siendo escasa. Los autores analizaron los roles desempeñados por los profesores mentores y explorar sus percepciones de los roles desempeñados. Abordaron a 124 maestros mentores para completar un cuestionario y luego siete de ellos participaron en una entrevista. Los hallazgos muestran que los maestros mentores se perciben a sí mismos cumpliendo con el desempeño de su rol y creen que han contribuido en gran medida al ser mentores de los maestros en formación. Si bien los resultados son positivos, hace falta más investigación para comparar las respuestas entre los maestros en formación y los maestros mentores para determinar el alcance de la verdad sobre los roles desempeñados.

En la misma línea, Phang *et al.* (2020) exploraron los roles de los mentores en el proceso de acompañamiento durante las prácticas docentes profesionales de docentes en formación. Sus hallazgos indican que los mentores desempeñaron un rol moderado en el acompañamiento pedagógico de los profesores en formación. Además, percibían que desempeñaban muchos roles, como ofrecer *feedback*, establecer buenas relaciones personales, apoyo para el dominio de los requerimientos curriculares y administrativos del sistema educativo, desarrollar conocimientos pedagógicos, y modelar las buenas

prácticas pedagógicas, aunque algunos de estos son considerados innecesarios y sin importancia.

Achinstein y Davis (2014) exploraron la percepción de los mentores sobre los contenidos y las prácticas que se deben desarrollar como parte de los programas de acompañamiento pedagógico. Se valora positivamente el conocimiento del contenido pedagógico del mentor. Además, se espera que el acompañamiento incluya contenidos pedagógicos y estrategias de evaluación de contenidos específicos. Consideran que el acompañamiento centrado en el contenido puede contribuir significativamente en las mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sandvik *et al.* (2020) estudiaron las percepciones de los mentores sobre su integración en los programas de formación para docentes universitarios, teniendo en cuenta su educación y capacitación específicas para el acompañamiento, su compromiso afectivo con esta práctica, la aplicación de la teoría y sus creencias sobre el resultado exitoso de su acompañamiento y cómo el género y los años de experiencia como mentor pueden contribuir a la integración de este. La formación del mentor estaba relacionada moderadamente con la eficacia percibida del mentor, su compromiso y el uso apropiado de la teoría, pero no con la integración del mentor en el programa. La eficacia percibida del mentor se relacionó levemente con su compromiso, pero no con su integración. Además, cuando los mentores se sentían seguros, podían apoyar más efectivamente el desarrollo de la formación de los docentes acompañados.

Por su parte, Ambrosetti (2014) analizó la relación del desarrollo profesional de los mentores participantes de un curso de formación de acompañamiento y sus roles durante el acompañamiento, para informar la evolución de cursos de desarrollo profesional para maestros que pretenden ser mentores de maestros en formación. Los maestros mentores participaron en el desarrollo de sus conocimientos sobre la naturaleza y el proceso de acompañamiento y sus roles como mentores y el rol de los aprendices durante y después del curso, cambiaron la comprensión y las prácticas de mentoría y el papel de los maestros mentores.

Similarmente, López-Real y Kwan (2005) analizaron las percepciones que los mentores tenían de su propio desarrollo profesional durante sus prácticas de acompañamiento. Los mentores afirmaron que se habían beneficiado profesionalmente

de la práctica de acompañamiento, a saber: aprender a través de la autorreflexión, aprender de los futuros profesores, aprender a través de la colaboración mutua entre pares y a partir de las intervenciones de los mentores universitarios. Este se debe a que muchos de los mentores se perciben a sí mismos en la posición de modelo a seguir y asesores, se sienten obligados a examinar sus propios enfoques, técnicas y actitudes de enseñanza con mayor profundidad y de manera más crítica de lo que normalmente lo harían.

Gilles y Wilson (2004) también examinaron las percepciones de los mentores que participaron de un programa de inducción de docentes en servicio sobre su desarrollo profesional. Los mentores creían que su participación en el programa de inducción ha mejorado su desarrollo profesional al volver a aprender, ver un panorama más amplio, ampliar sus funciones, adquirir conocimientos sobre el proceso de acompañamiento y comprender el impacto del programa en ellos mismos. Tener varios deberes anima a los mentores a comprender mejor la complejidad de la educación, lo que aumenta su liderazgo y confianza en sí mismos (Bolden & Kirk, 2006; Bolívar, 2011). Además, el acompañamiento como modalidad de formación docente debe aprenderse mediante la participación en situaciones educativas auténticas, con propósitos reales.

Por otro lado, Oplatka y Lapidot (2017) describieron las percepciones de directores principiantes, desempeñándose como mentores, sobre el impacto de su práctica de acompañamiento en su experiencia de liderazgo. Su práctica de acompañamiento mejoró su desempeño y formación profesional, especialmente en aspectos técnicos y administrativos y, en menor medida, en su capacidad de liderazgo educativo.

Huybrecht *et al.* (2011) investigaron cómo se perciben los mentores, qué problemas encuentran, cuáles ventajas y desventajas identifican y cuáles son las principales estrategias que emplean para ayudar a sus estudiantes. Consideran que la retroalimentación, experiencia, disponibilidad de tiempo y una actitud positiva son factores importantes para la mentoría. En cambio, la falta de tiempo y los problemas con el trabajo en equipo se identificaron como limitaciones.

Igualmente, Naidoo y Wagner (2020) exploraron las percepciones de los profesores mentores sobre el impacto que tienen en los profesores en formación durante las prácticas profesionales. Sintieron que su impacto más significativo fue dar forma a la conciencia y la capacidad de respuesta de los profesores en formación a los factores contextuales para que no solo pudieran cumplir con los requisitos de experiencia profesional, sino también estar mejor preparados para oportunidades futuras de enseñanza en contextos escolares desfavorecidos.

2.1.1.4 Percepciones de los docentes y los mentores acerca del acompañamiento pedagógico

Por otro lado, algunos estudios han contrastado las perspectivas sobre el acompañamiento de mentores y acompañados, docentes en formación y en servicio.

En Estados Unidos, Mathur *et al.* (2012) evaluaron el impacto de un programa de acompañamiento de maestros en las percepciones de los mentores y docentes acerca de las prácticas pedagógicas y la experiencia del acompañamiento. Los mentores percibieron que el mayor beneficio de la mentoría era la oportunidad de reflexionar; en cambio, los docentes acompañados creían que las experiencias de acompañamiento mejoraban sus conocimientos de las prácticas de evaluación de las actividades docentes en el salón de clases, y las evaluaciones docentes que realiza la escuela y el distrito escolar

Lai (2010) investigó las opiniones sobre la tutoría de los mentores, los profesores en servicio y los profesores universitarios en un esquema de tutoría iniciado por una universidad de Hong Kong. Diez pares de mentores y profesores en servicio con mentores y tres profesores universitarios participaron en entrevistas en profundidad diseñadas para explorar sus puntos de vista sobre la tutoría con respecto a cinco temas: selección y preparación de mentores; roles y responsabilidades del mentor; relaciones mentor-aprendiz; el programa de mentores; y relaciones escuela-universidad. Los hallazgos muestran que la interacción dinámica entre mentores, profesores en servicio con mentores y profesores universitarios ofreció mayores oportunidades de aprendizaje para los profesores en servicio. La autora sostiene que la práctica docente y el aprendizaje guiado para enseñar desempeñan un papel importante en la preparación profesional de los docentes en servicio, y para fortalecer el aprendizaje de los docentes en servicio, los actores clave en el esquema de mentoría deben lograr una visión

compartida de mentoría para los docentes en servicio y trabajar juntos para crear un plan de estudios integrado para el aprendizaje de los docentes en servicio.

Bogard *et al.* (2017) compararon las percepciones de profesores en formación sobre su capacidad de enseñar contenidos sobre alfabetización y las percepciones de los mentores sobre el desempeño observado en prácticas pedagógicas auténticas. Considerando las categorías realizar lectura guiada, modelar estrategias de lectura, enseñar vocabulario y enseñar escritura, las valoraciones de los docentes en formación fue superior a la realizada por los mentores.

En Toronto, Canadá, Gunn *et al.* (2017) analizaron los beneficios y desafíos de participar en un programa de mentoría entre pares desde la perspectiva de mentores y acompañados. Para los mentores, el modelado de roles es sumamente beneficioso y desafiante para la formación docente. En cambio, para los acompañados, el apoyo psicológico y emocional es más beneficioso y el apoyo académico y conceptual supone un desafío para su formación.

En California, Achinstein y Davis (2014), en un estudio realizado con docentes acompañados y mentores, encontraron que la mentoría se ha centrado en el apoyo emocional y la socialización profesional, descuidando la enseñanza de los contenidos. Es necesario que los mentores aborden no solo los aspectos socioemocionales, sino también los contenidos académicos. Además, se requiere adaptar la experiencia de mentoría a las necesidades de los docentes noveles, de los estudiantes, a los contenidos y al contexto. Un abordaje más integral puede ofrecer mayores posibilidades de que los docentes fortalezcan su rol docente y esto a su vez contribuya con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto latinoamericano, en Uruguay, Colazzo Duarte y Cardozo-Gaibisso (2020) estudiaron las percepciones de los involucrados en el proceso de acompañamiento (docentes noveles y formadores) durante la pandemia por la Covid-19. Identificaron que los docentes principiantes presentan sentimientos encontrados. Por una parte, combinan el bienestar por haber alcanzado el título profesional; por la otra, experimentan soledad frente a la labor educativa y manifiestan su deseo de ser acompañados por alguien con mayor experiencia que les ofrezca seguridad. Los acompañantes, por su parte, señalaron la necesidad de realizar la práctica del acompañamiento de forma horizontal para lograr el éxito, lo que coincide con un

estudio realizado en Israel por Zavelevsky y Lishchinsky (2020). Las autoras reconocieron la voluntad de los actores escolares en sumarse al proceso de acompañamiento, pero sienten que Uruguay aún avanza con lentitud en este aspecto.

Por otro lado, Leiva y Vásquez (2019) realizaron un estudio en Chile, con docentes y directivos de escuelas públicas de Valparaíso, con el objetivo de conocer los modelos de acompañamiento docente empleados por los directivos. Estos modelos son: intervencionista, colaborativo y facilitador. Los autores encontraron prevalencia del modelo intervencionista en el que el personal directivo supervisa el trabajo de los docentes, les indica lo que deben mejorar, pero no hay un diálogo constructivo en torno a la práctica.

Por su parte, Turner y Blackburn (2016) estudiaron las perspectivas de futuros maestros y maestros mentores en relación con las actividades de coaprendizaje. Participaron 16 profesores en formación y 22 profesores mentores en ejercicio quienes fueron entrevistados en relación con sus experiencias en eventos de coaprendizaje diseñados para maximizar la construcción del conocimiento, en la búsqueda de acortar la distancia entre la teoría y la práctica. Los participantes señalaron numerosos beneficios del coaprendizaje, aun cuando encontraron tensiones relacionadas con el posicionamiento de los mentores y docentes en formación en los roles de colaboración. Se plantea la inclusión de eventos de coaprendizaje en la formación del profesorado.

2.1.2 Estudios sobre el acompañamiento en República Dominicana

El acompañamiento docente ha despertado interés en el entorno académico de República Dominicana, lo que se aprecia en los estudios realizados desde equipos de investigación y universidades, de manera que en la revisión bibliográfica se encuentran artículos científicos, tesis doctorales, trabajos de grado e informes institucionales y de centros de investigación en los que el acompañamiento es el objeto de estudio. Este interés es valioso porque coloca en el tapete de la discusión académica un tema tan importante y en el que se han puesto muchas expectativas en relación con el impacto que pudiera tener en las mejoras educativas del país (Campbell & Levin, 2008; Bennett & Harris, 1999).

Van Grieken (2014) realizó un análisis de la situación de la República Dominicana en relación con la calidad educativa, y entre las tareas necesarias a emprender se encuentra el fortalecimiento de la formación docente. Esto debido a las

debilidades identificadas en la formación inicial y en la formación continua, caracterizadas por la falta de articulación entre la teoría y la práctica. La autora hace mención del Diagnóstico General de la Formación Docente 2010, realizado por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en el que se evidenció, entre otros aspectos, el deficiente desempeño docente y la desarticulación de los planes de estudio de las instituciones encargadas de la formación docente. Ante este diagnóstico, la Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (OC-DCD) del Ministerio de Educación, ha planteado la reformulación de la carrera docente, asumiendo el rol primordial que desempeñan los docentes para la mejora educativa.

Por su parte, Utate (2017) estudió el acompañamiento pedagógico en educación primaria en la República Dominicana. Encontró que los lineamientos organizativos propuestos desde el MINERD para el acompañamiento son tomados en cuenta en las escuelas participantes de la investigación, desde el punto de vista logístico, sin embargo, la percepción de los actores del proceso con respecto al acompañamiento no se diferencia de la concepción tradicional de supervisión. En este estudio también se evidenció el escaso tiempo dedicado por el equipo de acompañamiento, producto de asumir múltiples tareas en las instituciones. Igualmente, encontraron que las actitudes negativas de los docentes acompañados afectan la efectividad del acompañamiento. Además, sus resultados no suelen ser utilizados para diseñar planes de mejora de la educación.

Marcelo y López (2020) analizaron los resultados del Programa Nacional de Inducción (PNI) para docentes de nuevo ingreso que se está implementando en la República Dominicana. En el estudio participaron docentes principiantes, acompañantes que generalmente son coordinadores docentes, personal técnico y directivo de las escuelas, y arrojó resultados positivos desde la percepción de los protagonistas en relación con su nivel de satisfacción con el programa. Se encontró que los mentores (docentes acompañantes) demuestran altas cualidades para el cumplimiento de su función y los docentes de nuevo ingreso han mejorado en sus competencias académicas. Sin embargo, el estudio solo muestra las opiniones y percepciones de los protagonistas, y deja de lado el desempeño docente en las aulas de clases.

El programa INDUCTIO que recientemente se viene implementando en la República Dominicana es también una experiencia posible para la mejora de la

inserción de los docentes, es una estrategia de acompañamiento a los docentes nuevos. Es una inducción profesional en la enseñanza, centrada en apoyarlos durante los dos primeros años. Como lo plantean Marcelo, Domínguez-Gallego y Mayor (2016) se busca disminuir la tensión y significar una experiencia agradable como docente principiante, además de apoyarlos en el desarrollo de capacidades desde la práctica. Ambas experiencias de acompañamiento son viables en la escuela.

Marcelo, Burgos *et al.* (2016) y Marcelo, Gallego-Domínguez *et al.* (2016) evaluaron la participación de profesores principiantes en el programa INDUCTIO, luego de un año en funcionamiento. Este programa dirigido al profesorado principiante fue creado desde el MINERD para promover la inducción profesional de los docentes. En el estudio, los investigadores encontraron resultados positivos desde el punto de vista de los docentes participantes, quienes lo reconocen como una oportunidad de crecimiento profesional y validaron el rol del mentor quien los acompaña.

Reséndiz (2019) realizó un estudio comparado entre México, Colombia y República Dominicana, con el objetivo de describir los programas de inducción para docentes principiantes en estos tres países. Justamente, en el caso de la República Dominicana se consideró el programa INDUCTIO, y la autora encontró que en los tres países analizados se encuentran características comunes, a pesar de las diferencias culturales, sociales y educativas. Una de estas características es el enfoque que le dan a la fase de inserción de los docentes principiantes, considerándolo una fase fundamental de la docencia que tiene incidencia en el desempeño docente y, por ende, en la calidad de la educación.

Lajara González (2020) estudió la influencia del acompañamiento pedagógico en la mejora de la práctica en el aula de los docentes de educación primaria de centros educativos de la Provincia María Trinidad Sánchez. Encontró que el equipo de gestión que lleva a cabo el acompañamiento de los docentes visita las aulas de clases y recoge información que luego es revisada en socialización con los docentes. Un alto porcentaje de los docentes considera que el acompañamiento no es relevante para su desempeño docente, aunque reconocen utilizar sus recomendaciones en su trabajo docente. Los acompañantes utilizan los instrumentos y recomendaciones dadas por el MINERD. El equipo de gestión se encuentra satisfecho por el acompañamiento ofrecido a los docentes.

De la Rosa *et al.* (2019) investigaron acerca del rol del docente en el acompañamiento pedagógico en un Centro Educativo de San Juan Este, año lectivo 2017-2018. Hay un 50% de aceptación de la figura del coordinador y su labor. Encontraron que los coordinadores docentes eran reconocidos por ser responsables, conocer el currículo, escuchar a los docentes y trabajar en equipo. El acompañamiento ha incidido de forma positiva, los docentes organizan sus planificaciones y demuestran un mayor dominio de las estrategias de enseñanza. No obstante, hay debilidades en relación con el tiempo programado para el acompañamiento en cuanto no está claramente establecido y no hay una atención a las debilidades encontradas en la práctica docente. Se apreció incongruencias en las opiniones dadas por los docentes, coordinadores y personal directivo de la institución.

El Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) ha sido una de las iniciativas más grande que se han ejecutado en el país. Este incluyó diversos componentes entre ellos el acompañamiento a los docentes. como parte de este proyecto, se creó el MPASCE. El acompañamiento pedagógico que se llevó a cabo en esta oportunidad fue realizado por especialistas externos a los centros educativos, lo que imposibilita lograr establecer una cultura de acompañamiento pedagógico internamente.

Jabalera (2021) diseñó un programa de acompañamiento pedagógico dirigido a mejorar la práctica pedagógica en centros educativos del nivel primario del municipio Consuelo de Santo Domingo. A partir de un estudio diagnóstico para conocer las experiencias, preocupaciones, intereses y necesidades de los docentes, se observó que los docentes tenían un bajo nivel de desempeño y motivación por el logro de los objetivos, desinterés por participar en actividades académicas debido la falta de un programa de acompañamiento pedagógico.

Van Grieken (2018) estudió los avances y desafíos en las políticas educativas de la República Dominicana en las últimas dos décadas, tomando en cuenta las transformaciones que se han logrado en el sistema educativo. La autora señala que existen otros factores que han colocado al docente en el centro de la política educativa, estas son:

Las declaraciones internacionales sobre la relevancia del factor docente en la educación de calidad; las recomendaciones de políticas docentes en la región

formuladas por OREAL/UNESCO; la visibilidad de las debilidades formativas de los profesores a partir de los diagnósticos educativos realizados en el país, y las bajas posiciones que ocupa el país en las evaluaciones comparativas internacionales relacionadas a los aprendizajes escolares (van Grieken, 2018, p.13).

En la revisión realizada, se aprecian algunos aspectos que pueden servir para los fines de la investigación. Se encuentra en los antecedentes un mayor interés en los docentes noveles, lo que se evidencia en una mayor cantidad de estudios en torno a este tema. Así mismo se aprecia que los trabajos realizados se han desarrollado desde la mirada de los autores, especialmente los acompañantes, personal técnico y directivo, y docentes, no se aprecian estudios que involucren las voces de los estudiantes. Igualmente, se aprecia en los estudios la tendencia a indagar en el desarrollo del acompañamiento, dejando de lado las mejoras en la calidad de la educación.

Un aspecto importante que se ha encontrado en la experiencia indagada es la aceptación que tiene la figura del acompañante pedagógico, lo que puede significar un punto de partida importante para su impacto en las prácticas pedagógicas. Hay coincidencia en señalar que el tiempo que los coordinadores docentes utilizan en tareas administrativas afecta el tiempo dedicado al propio acompañamiento.

Finalmente, se observan menos estudios sobre los procesos reflexivos por parte de los docentes sobre su propia práctica pedagógica y la relación que pudieran establecer con el acompañamiento pedagógico.

2.2 Marco institucional de la formación continua en la República Dominicana

Richter *et al.* (2014) consideran que la formación del docente no es una intervención a corto plazo, sino que se trata de una oportunidad de aprendizaje, un proceso a largo plazo que abarca desde la formación en la universidad hasta la formación continua en el lugar de trabajo. En esta formación deben incluirse las competencias cognitivas, las creencias, la motivación y las habilidades de autorregulación. Por lo que puede apreciarse que la formación del docente requiere un abordaje integral y de permanencia en el tiempo.

En el informe de la UNESCO (2013), el desarrollo profesional docente muestra ciertos avances por los esfuerzos que se están haciendo desde los centros de formación docente y se aprecia cómo se va mejorando hacia la modernización de la formación continua, tomando cada vez más en cuenta las demandas de los propios docentes en servicio. Se valoran las necesidades que traen los docentes que egresan de la formación inicial y es la formación continua la que les apoyará en el fortalecimiento de su carrera profesional. Por su parte, Krichesky y Murillo (2011) señalan que los numerosos planes y programas de mejora escolar, desarrollados en las últimas décadas a pequeña y a gran escala, no han logrado el impacto deseado.

En la República Dominicana, producto de una amplia consulta nacional y los informes internacionales, se ha identificado la necesidad de definir un marco nacional de formación continua en el país, “dirigido a actualizar a los docentes del sistema educativo dominicano, promoviendo la innovación, motivación y credibilidad en los centros educativos, a fin de propiciar espacios para el desarrollo de un proceso continuo y sistemático entre los maestros” (INAFOCAM, 2013, p. 37), considerando que los procesos asesorados desde fuera no han logrado impactar en el cambio.

En el estudio realizado en el país sobre Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente, Beca (2012) identifica, entre otros problemas, que no hay suficientes profesores con las competencias requeridas para garantizar a una educación de calidad, en los distintos niveles educativos; tampoco cuentan con suficiente experiencia de buenas prácticas de acompañamiento.

A partir de 2013, el INAFOCAM (2013) publicó el marco de formación continua y ha propuesto un modelo centrado en la escuela como forma de validar una nueva manera que demuestre mayor efectividad e impacto tanto en el modelo de enseñanza de los docentes como en el aprendizaje de los alumnos. El INAFOCAM convoca a dos universidades nacionales a poner en marcha la propuesta del modelo de formación continua centrado en la escuela.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) han asumido el compromiso de contribuir con la formación del profesorado dominicano. Llevan a cabo un programa de formación y acompañamiento docente centrado en la escuela, que involucra varios distritos

educativos, para aportar evidencia de la efectividad de un nuevo modelo de formación continua que impacte en todos los componentes previstos e identificados a partir de una línea base.

En este marco nacional de formación continua, El INAFOCAM propone un modelo de acompañamiento centrado en la escuela como una modalidad de formación continua que tiene como estrategias: seminarios, cursos, talleres de capacitación y diplomados. En sus principios asume la definición de formación continua expresada por el Ministerio de Educación (2004) en el artículo 4c de la Ordenanza 5-2004, como:

...el conjunto de iniciativas y ofertas diversas de formación, para los docentes en servicio, orientadas a proporcionar destrezas y habilidades concretas con el propósito de fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas al desarrollar mayores competencias profesionales en los docentes, y se promueve en relación con las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional. Las ofertas de capacitación contemplan, entre otras iniciativas: cursos, talleres, diplomados, pasantías, intercambio de experiencias, apoyo a los procesos de capacitación intracentro, creación de equipos docentes y otros (INAFOCAM, 2013, p. 11).

Igualmente, en el marco de esa modalidad de educación continua, el INAFOCAM en correspondencia con la Ordenanza 5-2004, del MINERD, se plantea como objetivo:

Contribuir al desarrollo de carreras y programas integrales de valorización y profesionalización de docentes, técnicos y administradores de la educación, que combinen una adecuada formación inicial y continua, sustentada en innovaciones pedagógicas y de gestión, y vinculados a su actualización, superación y desempeño profesional (INAFOCAM, 2013, p. 10).

Atendiendo a esta ordenanza, el INAFOCAM ha intentado dar respuesta a las necesidades de la formación continua del equipo de gestión del centro educativo, financiando programas de posgrado, diplomados, especialidades y maestrías en el ámbito de la gestión, así como un programa de acompañamiento dirigido a los coordinadores pedagógicos del nivel primario a través del INTEC.

Así mismo, en 2009, en la consulta nacional de las Metas Educativas 2021, uno de los temas fue la formación docente, considerado un tema prioritario frente a la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta consulta compiló los procesos que hasta entonces se habían implementado para generar una propuesta como parte de la política nacional de educación en la que se propone como prioridad la formación docente, incluyendo la formación inicial, la formación continua y el acompañamiento a los docentes.

Entre otras iniciativas nacionales que se han impulsado para definir políticas y reformas centradas en la formación y profesionalización docente en estos años se destaca la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), en el marco de la Estrategia Nacional de Desarrollo del Estado Dominicano hasta 2013. IDEC fue encabezado por la Presidencia de la República, desarrollando consultas en temas prioritarios como la formación docente y la formación continua, incluyendo el acompañamiento pedagógico. En la iniciativa lanzada en octubre de 2012 participaron, además del MINERD, otros actores sociales, alrededor de 300 especialistas, el sector privado, representantes de la sociedad civil dominicana y del sector de las ONGs. El compromiso es promover la calidad de la educación.

Respondiendo a este compromiso, se firmó el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) en el que participaron actores sociales y del sistema educativo: gobierno, partidos políticos y representantes de la sociedad civil, quienes acordaron y firmaron las bases para llevar a cabo otra reforma educativa. Como parte de las bases del Pacto se citan aspectos para garantizar mejoras en la formación docente para una educación de calidad.

El documento enfatiza la formación de docentes de cara al contexto del siglo XXI, a través de la formación continua y el acompañamiento centrado en la escuela. “Hoy día se entiende que la formación continua no puede quedarse en acciones formativas propiamente, que es necesario el acompañamiento como una estrategia de la formación en la práctica” (Presidencia de la República, 2014, p. 13)

Son muy diversas las instituciones que implementan iniciativas de formación continua y acompañamiento en los centros educativos coordinados a través del MINERD, pero no siempre siguen los mismos procedimientos y enfoques. Martínez y

González (2010) afirman que en el país hace falta definir un marco conceptual y teórico que aproxime una perspectiva compartida sobre el acompañamiento. Resaltan la importancia de consensos en un marco determinado, lo que asegura en gran parte el alcance general que se persigue. Son muy diversas las razones que justifican el acompañamiento pedagógico en el contexto educativo.

Actualmente, en los centros de modalidad de jornada extendida los coordinadores docentes implementan encuentros de trabajo colaborativo con los docentes de aula, mientras los estudiantes desarrollan actividades con los docentes especialistas. Sin embargo, hace falta desarrollar una cultura de trabajo colaborativo, la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, entre otras posibles alternativas (Yáñez *et al.*, 2011).

Esta estrategia surge en el país en el marco de la propuesta de Escuelas Efectivas implementada por el MINERD, y se crea desde el diseño del Plan Decenal 2008-2018 generado por la crisis que provocaron los informes internacionales sobre los resultados de aprendizaje y desempeño escolar de los estudiantes en América Latina, y en los que la República Dominicana obtuvo bajas puntuaciones.

Ante estos resultados, y para promover la mejora educativa, se plantea el acompañamiento pedagógico enfocado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, como una oportunidad para impactar en la eficacia y en el rendimiento escolar. La UNESCO (2008) propone la creación de una figura interna que sea parte del equipo de gestión en el centro, responsable de acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje; y de allí emerge la figura del coordinador pedagógico y docente. A partir del año 2009 inicia el proceso de selección de los primeros coordinadores, y en 2010 son incorporados en los centros educativos con más de 500 estudiantes.

Oficialmente, no se ofrece formación formal a los coordinadores como acompañantes. Algunas universidades apoyadas por el INAFOCAM han desarrollado iniciativas interesantes. En general, se construye una experiencia en la práctica. Turner (1993) en su artículo sobre el rol de los mentores destaca la importancia de la formación para desarrollar funciones claras. Si bien se han identificado algunas carencias de la formación inicial de calidad de los docentes (Gallego & Rodríguez, 2007), es la formación continua la que debe asumir el rol de mejora.

Stanulis *et al.* (2012), en un estudio realizado para analizar la observación de prácticas, destacan el valor de analizar en equipo cada proceso. El sentido del acompañamiento pedagógico en el contexto del centro escolar tiene su justificación en las necesidades que lo crean; se constituye en necesidad sentida, por ser una estrategia permanente en el centro educativo, desarrollada por los propios actores, donde el acompañante es un actor interno como parte del equipo docente.

La más reciente investigación realizada en el país es la evaluación del impacto sobre el coordinador en los centros educativos, realizada por un equipo de investigadores del INTEC. Respondiendo a las necesidades del Ministerio de Educación, dejando saber la percepción de los diferentes actores del centro. El MINERD (2014a) refleja claramente en cuáles aspectos del centro ha logrado impactar la figura el coordinador, se reconoce que es un colaborador en la rutina de actividades que el centro desarrolla. Ninguno de los actores refirió su accionar relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El INAFOCAM resumió el panorama de las políticas públicas que han impactado la formación docente en la República Dominicana (ver Tabla 1):

Tabla 1

Cronología del marco normativo institucional de la política pública educativa de la República Dominicana (1992-2013)

PROCESO	LEYES, POLÍTICAS, REGLAMENTOS Y ACCIONES
Plan Decenal de Educación 1992- 2002	<ul style="list-style-type: none"> » Ordenanza 1'95 que presenta el Currículo dominicano » Ley General de Educación 66-97 » Fundamentos del currículum I y II » Currículo: por qué y para qué » Diseño curricular de los distintos niveles educativos y sus respectivas modalidades. » Ordenanza 1-96 de evaluación del currículo. » Institucionalización de la reflexión sobre la práctica docente » Reformulación de los programas de práctica docente: <ul style="list-style-type: none"> a) Proyectos de inserción comunitaria; b) Experiencias de acompañamiento.
Transición hacia el Segundo Plan Decenal 2002-2007	<ul style="list-style-type: none"> » Reglamento del estatuto del docente. » Ordenanza 05'2004 de la Creación del INAFOCAM, como ente coordinador de las políticas de formación docente establecidas en la Ley 66'97. » Cambio del rol del personal técnico regional y distrital (de supervisión a acompañamiento).

	<ul style="list-style-type: none"> » Definición de estrategias, contenidos, espacios y recursos para la nueva etapa educativa institucional. » Inserción del acompañamiento a la práctica docente: PROFEI, PACE, EMI. » Sistematización de guías y estrategias para la reflexión de la práctica: grupos pedagógicos y microcentros. » Experiencias de gestión colegiada: equipos de gestión de centros.
Plan Decenal de Educación 2008-2018	<ul style="list-style-type: none"> » Orden Departamental 01-2008, que modifica la 06-2007 que reglamenta el sistema de concursos de oposición para seleccionar directores, subdirectores coordinadores del nivel inicial, orientadores y maestros de educación inicial, básica y educación física de los centros educativos públicos. » Orden Departamental 09'2009, capítulo V sobre la institucionalización de grupos pedagógicos. » Creación del nuevo perfil docente (Conescyt, 2011). » Formulación de los estándares del perfil de desempeño docente (Inafocam, 2011; OCDC, 2013) » Nuevo modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias (Ideice, 2012, en validación). » Plan Decenal: el centro educativo como núcleo del sistema. » Formulación de la política 6 del Plan Decenal: “Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal contratado”.
	<ul style="list-style-type: none"> » Fortalecimiento del proceso de acompañamiento interno en los centros educativos » Creación del coordinador docente por niveles y ciclos. » Creación de la Escuela de Directores. » Fortalecimiento de las juntas de centros. » Establecimiento de la formación continua, en el marco del IDEC, como una de las tres prioridades del desarrollo profesional docente (mesa 2). » Reivindicación del uso efectivo del tiempo de los centros educativos: <ul style="list-style-type: none"> a) Programas de formación continua en tiempo no lectivo. b) Grupos pedagógicos sin suspensión de docencia. » Inicio del modelo de centros de jornada extendida, que viabiliza un trabajo profesional más allá de la sola docencia (planificación, tutorías, reuniones...). » Alianzas estratégicas del MINERD para la cogestión del sistema educativo: Regional 10/ C.C. Poveda; » formulación de la política nacional de atención a los primeros grados (PCUMM, OEI-UNIBE). » Desarrollo y sistematización, desde la cogestión, de componentes y formatos propios de formación continua y acompañamiento.

Fuente: INAFOCAM (2013, p. 16-18).

En la Tabla 1 puede apreciarse que en la República Dominicana existen diversos programas, normativas legales y políticas públicas dirigidas a la mejora educativa. Esto evidencia, por un lado, el reconocimiento del problema educativo existe en el país; por

otro lado, refleja el interés por atender la problemática y continuar indagando sobre las debilidades de estas iniciativas en cuanto a que aún no ha alcanzado los objetivos planteados.

2.3 Aproximación conceptual al acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico es un proceso que ha evolucionado desde la práctica de la supervisión, una actividad directiva y administrativa con el fin de asegurar el cumplimiento de la función docente, y en la que el docente no tiene participación, más allá de llenar requisitos, responder preguntas, mostrar evidencias del trabajo pedagógico. Este concepto surge de la experiencia del asesoramiento especializado y externo que se desarrolla en el país.

Contrario a esta visión, el acompañamiento pedagógico se refiere a un proceso dialógico entre docentes, directivos y coordinadores, en los que todos enseñan y aprenden gracias a la reflexión acerca de la práctica pedagógica y de esta forma contribuyen con la mejora educativa. Se caracteriza por una relación horizontal en la que el docente se involucra en su proceso, y se siente en confianza para preguntar y opinar. Esto potencia su aprendizaje (Leiva & Vásquez, 2019; Maureira, 2015; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Con este proceso se busca “caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos” (Maureira, 2015, p. 2).

El estudio del acompañamiento pedagógico, como práctica científica, ha venido tomando fuerza ya que su ejecución impacta favorablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de esta forma en la mejora educativa. Esto se debe a que, a través del acompañamiento, los docentes tienen la oportunidad de revisar y modificar sus concepciones y las estrategias adoptadas para el trabajo en el aula. Además, esta práctica se realiza en el contexto docente real, con experiencias específicas, mediada por una relación constructiva entre docentes y acompañantes para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2016; Butler & Cuenca, 2012).

Para Rodríguez (2013), el acompañamiento es una práctica social realizada en espacios educativos específicos, con el fin de facilitar la adquisición y el uso de

herramientas culturales en los procesos educativos. Por ello, el marco conceptual en el que se sustenta, por su pertinencia y perspectiva contextual, es el enfoque histórico-cultural, cuyo exponente principal es Lev Vygotsky (Cartaut & Bertone, 2009; Yasnitsky, 2011). El colectivo de cada centro se constituye en un contexto específico, en el que la dimensión social marca la necesidad de construir nuevas experiencias de aprendizaje. A medida que los actores desarrollan competencias profesionales, experimentan nuevas prácticas que se van ajustando desde los procesos reflexivos que se generan durante el acompañamiento.

Desde el enfoque histórico cultural, el diálogo es el mediador principal en la práctica del acompañamiento. La indagación dialógica es el análisis conjunto entre dos o más personas a través de un intercambio verbal caracterizado por la reflexión crítica, propiciando procesos de significación y atribución de sentido (Creemers *et al.*, 2013). El acompañamiento docente debe tener como punto de partida el contexto educativo, esto hace que este proceso sea dinámico, holístico e interdisciplinario (Leiva & Vásquez, 2019; Rodríguez Aracho, 2012). Aunque parezca obvio, es necesario ratificar que la práctica educativa ha de ser el génesis del acompañamiento, para que sea pertinente y significativo para los docentes.

Rodríguez (2013) sostiene que el acompañamiento pedagógico implica una relación colaborativa y solidaria para comprenderse en sus niveles desiguales y apoyarse en los procesos, lo que permite construir aprendizajes significativos en torno a las necesidades identificadas y consensuadas por los mismos actores. Estas ideas son cónsonas con los planteamientos de Monereo (2010) y Cartaut y Bertone (2009), quienes lo relacionan con el modelo de formación co-constructivista. Estos autores destacan como aspecto positivo que los docentes tienen cada vez mayor protagonismo y participación.

Este tipo de asesoramiento interno en forma de acompañamiento pedagógico es visto por muchos autores como una estrategia de acercamiento que dimensiona el relacionamiento de los diferentes actores para construir nuevas prácticas a partir de la identificación de sus necesidades desde la reflexión sobre sus propias prácticas (Ali & Adel, 2020; Rodríguez, 2013; Salazar & Marqués, 2012).

Por su parte, Bórquez (2013) indica que el acompañamiento pedagógico tiene un papel fundamental en la integración, la formación y el fortalecimiento de la comunidad educativa, en el desarrollo de competencias y conocimientos pedagógicos que enriquecen su desempeño, favorecen el desarrollo de habilidades sociales y construyen instrumentos de evaluación de la participación y las prácticas educativas. Además, como lo señala Ventura (2008), permite la construcción de conocimientos a partir del análisis de la práctica pedagógica, para llenar las necesidades formativas de los docentes y los requerimientos educativos institucionales. En síntesis, permite cambiar la enseñanza a partir del estudio de su propia experiencia docente (Ventura, 2008).

En este sentido, el acompañamiento se concibe como una estrategia de formación continua y en la práctica, que implica relaciones colaborativas, horizontales, empáticas y voluntarias, que posibilita la construcción de significados compartidos conducentes a mejorar la práctica pedagógica (Aderibigbe *et al.*, 2016; Izadinia, 2015; van Grieken *et al.*, 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Se va ajustando y avanzando cualitativamente según las características del grupo y las de cada uno de sus miembros (Martínez & González, 2010; Rodríguez, 2013; Segovia, 2010).

Al revisar la literatura con respecto al acompañamiento pedagógico, se evidencia una serie de concepciones en torno al proceso de apoyo a los docentes, estilos diferentes, desde instancias diversas y con variados enfoques teóricos, pero en todos ellos se ratifica la necesidad del docente de contar con el acompañamiento.

Hay dos líneas de este acompañamiento. Una de ellas es la atención que demandan los docentes noveles o principiantes, quienes recién egresan de los centros de formación, universidades, pedagógicos y deben insertarse en el sistema educativo. La otra línea se corresponde con el apoyo que requiere el docente en ejercicio.

El acompañamiento a los docentes en servicio se aproxima cada vez más a las necesidades que lo crean; existe en el marco de las políticas que se han generado en la región como una forma de responder a las demandas de mejora identificadas en los diferentes países (Ávalos, 2009).

2.3.1 Acompañamiento pedagógico a docentes principiantes

En relación con el desempeño de los docentes, los organismos internacionales que aportan a la calidad de la educación en América Latina apoyan diversas iniciativas que buscan dinamizar la enseñanza. Alliaud y Vezub (2012) y Elham *et al.* (2009) plantean la estrategia modelo de acompañamiento a docentes principiantes o docentes noveles. Se entiende que una forma de atender a la calidad es garantizar que los nuevos docentes inicien su carrera docente acompañados, logrando con ello desarrollar el currículo como se prevé y que esto incida en su desarrollo profesional (Núñez *et al.*, 2012).

Zavelevsky (2020) señala que los docentes principiantes son aquellos que tienen entre 3 y 5 años de experiencia laboral, y que en algunos países dejan de ser principiantes luego de este periodo, ya que se considera que esos primeros años son para lograr adaptarse al sistema educativo y a la labor que les corresponde ejercer. El docente novel o docente principiante, en muchos casos, se inicia en la práctica pedagógica sin haber tenido experiencia, y con la expectativa de aprender a desempeñarse con estrategias que no le son conocidas, o con aquellas que ya conoce pero que no le sirven en ese nuevo contexto (Menghinini, 2015).

Es por esto que, frente al ejercicio de la docencia, se ha encontrado que los docentes principiantes experimentan sentimientos de inseguridad, incertidumbre y temores porque no se sienten preparados. Esto ha motivado a algunas universidades a implementar programas de mentoría antes de que el futuro docente egrese, a fin de responder a esta problemática identificada en los docentes noveles (Gist *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2020; Turner & Blackburn, 2016).

Ante esta realidad, ha tomado fuerza el planteamiento de brindar un proceso de inducción que dé respuesta a sus inquietudes y promueva mejoras en su ejecución pedagógica. Esta inducción es concebida como una mentoría ofrecida por docentes con mayor experiencia, y representa una oportunidad para atender dudas, temores e incertidumbres del docente frente al reto que le espera.

Esta mentoría supone la figura de un docente mentor y de un docente principiante que se conectan a través de un proceso de asesoría que se gesta entre el mentor y el docente principiante. El mentor cuenta con la experiencia, aporta consejos y

recomendaciones con el objetivo de contribuir con la mejora de la carrera profesional del principiante. El mentor posee la experiencia en el contexto educativo, conoce su funcionamiento y generalmente cuenta con el respeto y admiración de los docentes. En esta relación es importante la cercanía que se logra entre mentor y principiante, y el trabajo colaborativo entre ambos (Turner & Blackburn, 2016; González-Miguel *et al.*, 2017).

Flores (2014) distingue dos estilos de mentoría: una formal, concebida como un proceso claramente planificado, y la otra informal, referida a ayudas improvisadas, no sistemáticas ni institucionales. Ambos estilos son considerados de ayuda para el docente principiante en su quehacer educativo, pero también para los mentores, ya que los procesos de interacción entre ambos generan procesos de reflexión crítica y colaborativa, tanto en el docente principiante como en el mentor (Inostroza de Celis *et al.*, 2010; González-Miguel, *et al.*, 2017).

Se ha identificado el valor que la inducción inicial tiene para los docentes principiantes y los resultados positivos que les proporciona para el desempeño inicial de su labor docente. Los programas de inducción mejoran el desempeño de los docentes principiantes, y esto, a su vez, mejora los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Este acompañamiento debe ser un proceso sistemático, continuo, organizado, institucionalizado y sostenido en el tiempo. Puede ayudarles a integrarse a la organización escolar, conocer a sus compañeros de trabajo, adaptarse a las normas de funcionamiento, a la vez que reflexionan sobre su propia práctica, definen su propio estilo de enseñanza y logran el aprendizaje en sus estudiantes (Rodríguez *et al.*, 2020).

En este tipo de acompañamiento se establece una relación más vertical, en la que el docente principiante aprecia al mentor como un guía, un profesor, alguien que le puede servir de referente para su incipiente carrera. Estas experiencias no se han sistematizado, y no existen lineamientos institucionales al respecto, pero sí hay instituciones de formación docente que han identificado la necesidad y lo han puesto en práctica.

Reséndiz (2019) plantea que la inducción de los maestros noveles debe estar centrada en el aprendizaje compartido, la creación de comunidades de aprendizaje que

reciban orientaciones de los mentores y de sus pares. Especialmente, esta autora considera que esta inducción debe basarse en la experiencia con los estudiantes.

Rodríguez Torres *et al.* (2020) consideran que es fundamental ofrecer un proceso de inducción para el profesorado novel para contribuir con la mejora educativa ya que le permite mejorar su desempeño y el de sus estudiantes. Los autores plantean que “el acompañamiento al profesorado novel debe ser un proceso continuo, sostenido, intencionado, planificado, organizado, sistemático e institucionalizado” (p. 353), que le permita al docente integrarse con su comunidad escolar, reflexionar sobre su práctica y encontrar un estilo propio de enseñar. Todo orientado al logro del aprendizaje de los estudiantes.

2.3.2 Acompañamiento pedagógico a docentes en ejercicio

La otra línea se corresponde con el acompañamiento pedagógico a docentes en servicio con o sin experiencia laboral. En América Latina, el asesoramiento externo ha sido insuficiente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, se propone el asesoramiento interno, un concepto que persigue un mayor acercamiento entre los actores del centro educativo, con el objetivo de implementar procesos de mejora escolar.

A nivel de la región, el concepto de asesor está asociado al experto que estudia una situación, sugiere y propone sin estar necesariamente involucrado en la práctica cotidiana del centro. Si bien no hay un marco totalmente consensuado sobre el acompañamiento pedagógico, podría decirse que el concepto de “acompañamiento pedagógico” constituye una modalidad del asesoramiento interno y contextualizado.

Leiva y Vásquez (2019), haciendo referencia a Cavalli (2006), distinguen entre acompañamiento docente y enfoque del acompañamiento. El acompañamiento docente es la estrategia que ofrece el soporte técnico y afectivo necesario para lograr cambiar las prácticas de los docentes a través del diálogo y la reflexión acerca de su propia práctica pedagógica, con la asesoría técnica o la observación objetiva de un acompañante. Mientras que el enfoque del acompañamiento se refiere al aprendizaje cooperativo entre los pares, y que se basa en el aprendizaje continuo. En este enfoque, el facilitador acompañante es también un maestro con una trayectoria profesional exitosa que comparte con el docente. Esta relación se distingue por la tolerancia, la empatía y la

confianza mutua, lo cual facilita que tanto el facilitador como el docente construyan aprendizajes y logren un beneficio mutuo.

Yana y Adco (2018) asumen el concepto de acompañamiento pedagógico planteado desde el Ministerio de Educación de Perú, en el que se reitera como un proceso de “asesoría planificada, continua, sistemática, contextualizada e integral dirigida a los profesores” (p. 139), y señalan que la intención es identificar las debilidades para hacer los ajustes necesarios a través del asesoramiento, respondiendo a la intención de cambio por parte de los docentes, uno de los aspectos centrales para que el acompañamiento pedagógico cumpla con su propósito.

Para Salazar y Marqués (2012), el acompañamiento pedagógico es valioso cuando se logra un trabajo en equipo entre el acompañante y el acompañado, con espacios para la reflexión sobre la práctica. Desde este punto de vista, el docente no se siente observado, ni evaluado, sino inmerso en un proceso que le ofrece retroalimentación positiva que potencia su desarrollo profesional, y en el que se compromete con su propio aprendizaje.

2.3.3 Procesos y prácticas del acompañamiento

Desde el enfoque histórico cultural se plantea una mirada integral de los procesos, ir más allá de la observación de la práctica, como técnica o estrategia, para conocer cómo enseñan los docentes y cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje. Deben conectar las experiencias formativas para comprender cómo el acompañamiento impacta en el desarrollo de competencias de los docentes.

La observación de la práctica en el aula debe llevar a un encuentro de indagación dialógica, cuyo objetivo es reflexionar acerca de la práctica mediada por el diálogo respetuoso y horizontal entre el coordinador pedagógico y el docente, donde ambos son docentes con distintos roles, pero con objetivos comunes. Estas concepciones se alinean también con las teorías del enfoque socio crítico impulsado por Paulo Freire.

2.3.3.1 El Acompañamiento pedagógico sistémico

La modalidad del acompañamiento pedagógico sistémico es el planteado por Jacobo *et al.* (2005) quienes sustentan que este tiene sus propias complejidades, pero el abordaje global de todos los contextos va a permitir comprender y responder a las

diferentes necesidades que estén presentes. Como contextos de acompañamiento que conllevan sus propias estrategias se encuentran:

- **Contexto personal:** implica acompañar a los docentes en sus necesidades emocionales y cognitivas, la autorreflexión y aprendizaje, la toma de conciencia sobre su rol y desarrollo profesional en particular.
- **Contexto escolar:** asume a la escuela como un conjunto donde interactúan todos los actores involucrados, que responde a un clima laboral y de convivencia. Este acompañamiento logra fortalecer la escuela como organización, promueve la creación de una cultura de reflexión dialógica sobre la práctica que fortalece las competencias de los docentes.
- **Contexto familiar:** el relacionamiento de las familias y la escuela es importante pues de ello depende para lograr objetivos comunes y contar con el apoyo. La cohesión familia y escuela es fundamental para alcanzar el éxito escolar de los estudiantes.
- **Contexto comunitario:** el acompañamiento a la comunidad implica lograr su integración y colaboración para hacer posible la construcción de redes y comunidades de aprendizaje, dinamizando la acción pedagógica.
- **Contexto profesional:** el acompañamiento al desarrollo profesional de los docentes es más complejo. De acuerdo con los autores se trata de favorecer el desarrollo de competencias profesionales que contribuyan a la resolución de problemas, toma de decisiones y autonomía.

Estos planteamientos son reconocidos por Rodríguez (2017) al considerarlos importantes y coherentes con el enfoque histórico cultural. Estos procesos requieren de acompañantes que tengan un perfil con las competencias profesionales idóneas para promover acciones que aporten a la calidad en el desempeño de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

En el panorama de la región, el acompañamiento contempla diferentes modalidades y prácticas de formación continua en los centros educativos que bien pueden surgir desde los distritos educativos y en el propio equipo del centro, bajo el liderazgo del coordinador pedagógico.

En el marco de las políticas educativas que han implementado algunos países, el MINERD, a través de los distritos educativos, propicia actividades como: cursos, jornadas de capacitación, talleres especializados, diplomados, comunidades de aprendizaje, seminarios, proyectos de investigación, proyectos de innovación, planes de mejora. Estas iniciativas, por lo general, integran el acompañamiento. Entre las iniciativas, que pueden surgir del propio centro educativo, impulsadas por el colectivo se encuentran: talleres de temas específicos, grupos pedagógicos, encuentros de innovación, encuentros tutoriales, implementación de planes de mejora.

Aquellos centros educativos que alcanzan mejor desempeño en su gestión y en los resultados de aprendizaje del alumnado podrían deberse a la implementación de procesos continuos y sistémicos. La formación continua centrada en la escuela se sustenta en la construcción colectiva y situada de sus actores.

La indagación dialógica como eje transversal del acompañamiento a docentes es definida por Wells (1999) como una herramienta que genera diálogo entre los actores para analizar y buscar salidas. Indagar es averiguar, hurgar, descubrir y esa estrategia es aplicable en el trabajo entre docentes y acompañantes y entre estudiantes. La indagación se constituye en una cultura, una forma de dialogar en la convivencia, que requiere consensos, acuerdos, compromisos para lograr cambios y mejora.

Aubert *et al.* (2013) consideran que el aprendizaje dialógico es un referente asociado a las comunidades de aprendizaje, cuyas interacciones favorecen la cohesión de los participantes con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva del enfoque histórico cultural, la indagación dialógica es un eje transversal en el acompañamiento (Rodríguez, 2013).

Miranda (2005), al estudiar la formación permanente y la innovación en la práctica pedagógica en docentes de educación básica, destaca que el aprendizaje de los docentes es un continuo aprender. Estos construyen el perfil deseado en la medida en que desarrollan experiencias que retan sus capacidades y les permiten crecer. Por ello, el perfil de los acompañantes es determinante para cumplir el rol y las funciones previstas frente al equipo docente.

Ávalos (2007) ratifica que un aspecto importante en el desarrollo profesional de los docentes son las experiencias naturales de aprendizaje planificadas, que surgen de la

detección de necesidades y se enfocan en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se deduce que en el perfil del coordinador docente es importante la formación y competencias que tenga, necesarias para generar la participación de los docentes en la toma de decisiones, capaz de elaborar un plan de acompañamiento, desarrollar actividades de acompañamiento, hacer informes y sistematizar los procesos que pueden ser utilizados para el análisis reflexivo y toma de decisiones, creando un ambiente empático y de comunicación horizontal. Estos procesos y las acciones formativas caracterizan el acompañamiento.

2.3.3.2 Procesos y acciones formativas en el centro educativo

Los procesos y estrategias de formación continua en los que participan los diferentes actores, en la escuela o en el contexto de la comunidad educativa, son espacios importantes porque siempre van a generar experiencias, algunas más significativas que otras, pero es evidente que el trabajo colaborativo entre pares y equipo suele generar aprendizajes.

Algunos autores (Jacobo, *et al.*, 2005; Martínez & González, 2010; Rodríguez 2013, 2016) coinciden en que una característica del acompañamiento, desde el enfoque histórico cultural, es que prioriza al ser humano, pues todo su accionar implica valores, emociones y actitudes. Los diferentes procesos y prácticas como estrategias de acompañamiento que se implementan en el centro implican interacciones entre los actores; deben caracterizarse por determinados principios: participación, intereses, necesidades, frecuencia, responden a objetivos específicos, entre otros. Las características de las prácticas en el acompañamiento determinan el modelo y enfoques a los que se suscriben.

Desde el centro educativo, en la República Dominicana, se desarrollan diversas acciones formativas, algunas de ellas vienen determinadas por las políticas educativas nacionales y se van implementando desde las Regionales y Distritos Educativos, que son las que se consideran contextualizadas. Estas acciones formativas deben surgir en el marco de un proceso participativo de detección de necesidades del profesorado. Entre las más utilizadas según las necesidades están las siguientes: comunidades de aprendizaje, encuentros tutoriales, proyectos de mejora, proyectos de innovación, capacitaciones, talleres y grupos pedagógicos

Los grupos pedagógicos son la estrategia definida por el MINERD para la formación continua en el centro (Orden Departamental, 09-2009). Según se explica en los siguientes artículos del documento:

Artículo 27.- Los Grupos Pedagógicos consagran el derecho a la formación permanente del docente, como reflexión de la práctica profesional, respetuosa con el horario escolar, en la forma que explica este capítulo, y según guías de reflexión orientadas desde la Dirección General de Currículo, para todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Dominicano.

Artículo 28.- Se establecen nueve jornadas anuales de formación docente mediante Grupos Pedagógicos, para todos los Niveles y Modalidades, de dos horas de duración cada una; en la tanda matutina de 10:00 a.m. a 12:00 m., y en la vespertina, de 4:00 a 6:00 p.m., con periodicidad mensual, excepto julio, agosto y diciembre, de forma alterna entre las tandas matutinas y vespertinas (un mes en la tanda matutina, y al mes siguiente en la vespertina).

Haciendo un análisis de estos artículos, se entiende que los mandatos discrepan del enfoque de formación continua y acompañamiento centrado en la escuela. Sin embargo, debido al proceso de revisión y validación del currículo que lleva a cabo el MINERD estos espacios deben servir para la revisión del currículo.

La formación continua del profesorado en el centro educativo es una de las responsabilidades del coordinador pedagógico; el acompañamiento se nutre de los procesos observados, de las necesidades que se identifican en la formación, así como de las reuniones de planificación colectiva del profesorado.

Las actividades de formación continua en el contexto del centro educativo más utilizadas en la región son las siguientes: capacitaciones priorizadas, grupos pedagógicos, encuentros tutoriales, comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, programa de acompañamiento. Entre otros autores, Alliaud y Vezub (2012) consideran la importancia de esos procesos para el perfeccionamiento docente, ya que hacen posible repensar la práctica, llevar el conocimiento a la práctica como maneras de promover la calidad del hacer en la reflexión sobre el saber.

Desde el enfoque histórico cultural, es prioritario partir del punto donde se encuentra el colectivo y cada uno de sus miembros, sus experiencias previas y sus

creencias para construir en conjunto procesos sólidos que impacten en el modo de pensar y en el modo de enseñar. Esta experiencia se conoce como el “principio dialógico”, un potencial criterio para posibilitar que los actores participantes pongan en diálogo sus ideas y generen el consenso, participación que despierta apropiación y compromiso de los actores con lo que hacen (Alliaud & Vezub, 2012).

Como se ha señalado (Derrington, 2018; Hazi, 2018; Kendall, 2018; Long *et al.*, 2012; Oplatka & Lapidot, 2017; Pérez *et al.*, 2018; Rogers *et al.*, 2018), otro aspecto importante es la función de los directores como líderes de la comunidad educativa, que deben mostrar un compromiso con el crecimiento profesional del profesorado y fomentar la calidad de las relaciones, lo que impacta en el adecuado funcionamiento de la escuela y en el éxito de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el acompañamiento es transversal.

En la República Dominicana, el equipo de gestión está constituido por el director, subdirector, coordinador pedagógico, el orientador o psicólogo, y un docente de cada nivel; cada uno incide en el acompañamiento en un determinado aspecto del sistema: la gestión, la familia, los docentes, los alumnos. Desarrollan grupos pedagógicos, asesoramiento interno y acompañamiento pedagógico como estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje mediados e impulsados por el coordinador pedagógico. Lo que se ha venido colocando en cuestionamiento es la efectividad de esta estrategia en el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

2.3.3.3 Características del acompañamiento pedagógico en el centro educativo

El acompañamiento es un proceso que llevado de forma adecuada logra impactar en el funcionamiento del centro educativo de forma integral, considerando que la acción de los docentes influye en las relaciones con los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, así como la manera de comunicarse con sus pares, con los equipos de gestión y con la familia. A continuación, se presentan algunas de las características más importantes:

- Parte de la detección de necesidades del profesorado, para lo que se deben generar procesos de diálogo para la planificación de los procesos pedagógicos que lleven a un plan de acompañamiento y a la elaboración de un cronograma de acción.

- Proceso sistémico que ofrece una mirada integral del acompañamiento, no se concentra solamente en los procesos de enseñanza sino en los diferentes aspectos y actores que son parte del sistema escolar como una comunidad educativa (Jacobo García, 2005).
- Toma en cuenta el nivel de satisfacción con el acompañamiento y el relacionamiento entre todos los actores que interactúan de forma respetuosa y se apoyan en sus necesidades (Rodríguez, 2013).
- Desarrolla confianza y relaciones empáticas en el profesorado para comprenderse en sus necesidades.
- Favorece el trabajo en equipo y la capacidad de gestión en la escuela (Perrenoud, 2000).
- Propicia la resolución de situaciones y problemas de organización y alcances en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El coordinador propicia el análisis con los docentes sobre los resultados de aprendizajes de los estudiantes como evidencia de los procesos de enseñanza y para definir procesos de mejora.
- Responde a las necesidades de formación continua del profesorado.
- En el centro se sistematizan los procesos implementados y la experiencia desarrollada, logros y desafíos.

2.4 Formación continua centrada en la escuela

La formación del profesorado es, desde hace muchos años, un tema de interés internacional, y la investigación en torno al mismo ha sido amplia, especialmente porque, incluso en los países desarrollados, se mantienen preocupaciones en torno a la profesionalización docente y su relación con los problemas educativos. Aun cuando se reconoce que en la problemática educativa inciden numerosos factores, es innegable que la formación del docente es una piedra angular y se ha identificado, junto con la formación inicial del docente, como elemento central de los diagnósticos educativos (Escudero, 2017; van Grieken, 2018; Vezub, 2007).

Los autores coinciden en señalar que la profesionalización docente es un proceso de formación continuo, que dura toda la vida laboral, y que aporta al fortalecimiento y actualización de las competencias y roles de la carrera docente; por ende, contribuye

con la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje (Castañeda & Adell, 2011; Escudero, 2017). Al respecto, García-Huidobro (2014) señala que el educador no se hace profesional de la educación en un momento determinando, sino que se logra:

A través de un proceso continuo que comienza con el período de formación inicial, pero que se enriquece con el crecimiento y aprendizaje a lo largo del ejercicio profesional. El desarrollo profesional incluye también la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje continuo (p. 66).

En este sentido, la formación continua implica que los docentes, a lo largo de su carrera profesional, continúen aprendiendo, asumiendo que la formación inicial ha sido solo el punto de partida para su experiencia laboral. Se trata de un proceso complejo que implica el aprendizaje permanente del docente, quien reflexiona y aprende de su propia práctica para generar propuestas que mejoren el aprendizaje de sus estudiantes. Es un docente que se asume como aprendiz para lograr los objetivos de su labor de enseñanza.

Zambrano Leal (2012), por su parte, establece una diferencia entre capacitación y formación, y lo expresa de la siguiente manera:

La capacitación apunta a conferir habilidades y destrezas pedagógicas, investigativas o de gestión a quienes se desempeñan como profesores. La formación, por su parte, alude al proceso general que un sujeto emprende en el marco de una profesión, disciplina o saber y que desemboca en la obtención de un título universitario. Ella es inicial o continua y se enmarca en la prolongación de los estudios básicos. Así, se hablará de formación inicial para delimitar el paso de los estudios básicos a los superiores; continua, la que se rige por los estudios posgraduales (p. 15).

Para Vezub (2007), la formación continua viene avanzando desde un modelo práctico-artesanal a un modelo hermenéutico-reflexivo, en el que se destacan acciones propias de la formación docente que marcan diferencia en los procesos de la formación continua y que son los que podrían también utilizarse en los propios procesos de enseñanza:

- Discutir sobre las experiencias cotidianas escolares previas para cuestionar las creencias, los supuestos, las relaciones sociales, los contenidos, los métodos y las técnicas empleadas.
- Replantear la propia experiencia pedagógica, y analizar las implicaciones emocionales, académicas y sociales.
- Socializar las reflexiones personales para promover cambios.
- Promover la investigación educativa, participativa y protagónica con los docentes, utilizando métodos etnográficos: cartas, diarios personales, diarios de campo, testimonios de casos reales, documentales.

También, plantean que la aplicación de pruebas de evaluación y autoevaluación es una forma de promover una cultura de evaluación de la formación, la enseñanza y el aprendizaje, para que los profesores tomen conciencia de sus propios avances y aspectos por continuar fortaleciéndose. Desde el acompañamiento, estos procesos deben producirse de forma natural.

De acuerdo con Mesa (2009), la investigación es uno de los aspectos que se deben asumir en la profesionalización docente, una acción de la formación continua que debe ir acompañando a la implementación de propuestas innovadoras y a la sistematización de sus propias prácticas. Aún falta un camino por recorrer para llegar a procesos evaluativos constantes y serios; sin embargo, con la publicación del marco de los estándares del desempeño de los docentes se empieza a crear conciencia de su responsabilidad y la de los equipos de gestión para lograr la calidad educativa.

Por su parte, Fanfani (2002) plantea algunos aspectos de la profesionalización docente en las que es importante enfocarse:

- Los docentes son determinantes para lograr la calidad de la educación.
- Asumen funciones de la educación y del sentido de su propio rol profesional.
- La formación docente en las nuevas tecnologías educativas es un factor actual muy importante en la profesionalización.
- Sus prácticas producen indicadores.
- Proyectos laborales futuros que se plantean los docentes, sus sueños y sus aspiraciones.

Como se ha podido evidenciar, formación continua y profesionalización docente son procesos totalmente vinculantes y complementarios. Marcelo (1997) agrega que la formación del profesorado es un proceso continuo, sistemático y organizado, lo cual implica entender que abarca toda la carrera docente; por lo tanto, el acompañamiento es parte de ambos procesos.

Desde esta perspectiva, la creación de un marco de formación continua en el país pone en marcha propuestas actualizadas que apoyen la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el mismo centro con un acompañamiento desde el distrito a los centros educativos y en los mismos centros, fortaleciendo los equipos de gestión. La escuela debe crear las condiciones y mecanismos a través del acompañamiento sistémico, estableciendo o ampliando una cultura de trabajo colaborativo.

2.4.1 Procesos y acciones para la formación continua y el acompañamiento centrado en la escuela

Monereo (2010) señala que los modelos tradicionales de formación del profesorado, que se han venido siguiendo, no aportan los conocimientos y competencias exigibles al perfil, ni les empodera para resolver cuestiones propias de la práctica educativa. A pesar de los múltiples esfuerzos hechos desde las instancias de la administración pública y desde las universidades para formarlos en la carrera inicial y permanente, seminarios, cursos intensivos, intercambios de experiencias, no se alcanza lo que se espera.

Gao y Wang (2014) señalan que es fundamental el establecimiento de estándares curriculares y comunidades de aprendizaje en las escuelas para poder reformar la educación. El marco plantea que la creación de comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica, grupos pedagógicos y talleres de capacitación son los mediadores de procesos de mejora educativa. En la última revisión curricular que aún está en marcha uno de los aspectos más ponderados ha sido las comunidades de aprendizaje para favorecer espacios permanentes de conocimiento, y para vincular a los docentes con la línea del desarrollo profesional. En estos procesos se aspira a poder asumir acciones que se nutren de los eventos cotidianos de la realidad de cada centro y surgen a partir de las necesidades identificadas a partir del diagnóstico o bien de las evaluaciones y procesos de acompañamiento.

Las comunidades de aprendizaje son consideradas por Adell y Castañeda (2011) como un espacio participativo socio cultural que aporta al desarrollo profesional desde la reflexión de la práctica y que engloba múltiples procesos significativos. Esta estrategia aporta al desarrollo de los aprendizajes de los docentes y les otorga sentido, al tiempo que fortalece la formación continua. También implican la detección de necesidades formativas o reflexivas y pueden conectarse con los procesos definidos por los docentes en el centro educativo.

Otros temas que ha sido incluido en el debate es la forma como se han venido dando los procesos de formación continua desde los propios centros educativos, las metodologías, los temas de formación e, incluso, el impacto que esto ha tenido en la calidad de su formación continua y el impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación continua del profesorado como proceso del desarrollo profesional toma un carácter de suma importancia, pues es desde la formación continua que se hacen operativas las reformas educativas y los cambios dentro de las políticas educativas que cada vez son más amplios y diversos. Se podría decir que hay un despertar de los actores de la escuela, por lo que las ideas no se quedan solo en quienes deciden.

López-Yáñez *et al.* (2011) destacan que la formación continua en el centro educativo requiere del establecimiento de ciertas condiciones y procesos previos, entre estos se toma en cuenta la planificación, control interno, valores, socialización profesional como acciones que promueven la innovación y la capacidad de cambio en el marco de los centros educativos como organización. En este sentido, Ogiogio (2005) expresa que para que sea efectiva la formación continua, es importante tomar en cuenta la evaluación y la detección de necesidades, la determinación de prioridades, procesos que llevan a la efectividad. El equipo docente es el motor de cambios para la calidad de los aprendizajes desde las comunidades de aprendizaje y de práctica, como estrategias para los procesos formativos del profesorado.

Tomando en cuenta que no se ofrece una formación inicial de calidad y el acompañamiento hasta el momento no ha tenido el efecto esperado, se entiende que este modelo de formación y acompañamiento centrado en la escuela deberá aportar cambios

sustanciales en todos los sentidos, especialmente en la formación continua desde el centro educativo. Además, sede producir un impacto positivo en el desempeño estudiantil, aportando mejoras en los resultados de aprendizaje y en la calidad de los procesos institucionales y de gestión (Spillane *et al.*, 2009).

Los procesos que ocurren dentro de la estructura y los supuestos que tienen los actores, sus valores como líderes son una posible ventaja para lograr un mayor compromiso con la enseñanza. Cayulef (2007) señala que un aspecto importante es involucrar al profesorado y empoderarlo profesionalmente. El acompañamiento es lo que garantiza interacciones, trabajo colaborativo, liderazgo distribuido y el desarrollo de habilidades (Harvey y Pam, 2005). Esto implica superar el aislamiento y el individualismo para aflorar lo mejor de sí, y poner sus talentos y habilidades al servicio de la comunidad. Amaya y Amaya (2010) indican que estos aspectos son claves en la formación permanente y el cambio educativo. La formación continua logra efectividad cuando conlleva el acompañamiento que ejerce el equipo de gestión de las escuelas.

2.4.2 Modelos y enfoques del acompañamiento pedagógico

como el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación continua, al estudiar los modelos de formación, también se hace referencia al acompañamiento por ser una estrategia de formación continua; ambos responden a las mismas concepciones. “Un modelo de formación es la pauta que guía un diseño, partiendo de las concepciones respecto a la formación y están basadas en el sistema de información” (Imbernón, 2016, p. 92). En este contexto, el coordinador pedagógico debe desarrollar un perfil integral y especializado, capaz de impulsar el desarrollo de los perfiles del profesorado desde donde se encuentren.

Una de las propuestas mejor definidas sobre modelo de formación es la sustentada por Monereo (2010) cónsono con los planteamientos de Rodríguez (2013, 2016) y Cartaut y Bertone (2009). Sitúan el constructivismo en tres momentos, describiendo los procesos que definen cada momento en función de las siguientes dimensiones (ver Tabla 2):

- 1- Nivel de definición del programa y el grado en que se consensua con los docentes.
- 2- Significado de la formación: qué y para qué se forma a los docentes.

- 3- El enfoque instruccional preferente.
- 4- Los métodos y técnicas didácticas que suelen emplearse.

Tabla 2*Modelos de formación docente*

Modelos	Pre-constructivista	Re-constructivista	Co-constructivista
Fundamentos	Fundamentada en la filosofía educativa asociada a autores cognitivos como Ausubel y Novak.	Fundamentada en 3 corrientes: -Piaget (conflicto cognitivo). -Investigación-acción. -Corrientes de reflexión en la acción y sobre la acción.	Fundamentado en la perspectiva histórico cultural de Vygotsky y los enfoques socioculturales relacionados.
Programa Formativo	-Predefinido y cerrado. -Predominio de lo conceptual. -Presunción de universalidad -Práctica descontextualizada.	-Indefinido y abierto. -Respetar el ritmo de cada participante.	-Negociación efectiva para responder a las necesidades y contexto de trabajo. -Colaborativo.
Sentido de la formación (Qué y para que se forma)	-Desarrollar habilidades. -Modelar para futura reproducción. -La función del diálogo es aclarar dudas y asegurar la comprensión del procedimiento. -Construcción del conocimiento.	-Fomentar la discusión y ayudar a resolver los conflictos. -Optimizar los procesos pedagógicos. -Que el docente provoque.	-El formador es un mediador y gestor de recursos que ofrece guías de ayuda, gradualmente en función de los avances y requerimientos. -Tiene el potencial de generar cambios más allá del comportamiento individual.
Estrategias Pedagógicas	-Observación de patrones. -Instrucción directa de operaciones. -Elaboración de informaciones sin cuestionar origen.	-La reflexión sobre la acción educativa. -Produce el conflicto cognitivo. -Investigación -acción. -Aprendizajes, técnicas, procedimientos que no permiten la improvisación.	-Indagación dialógica colaborativa. -Andamiaje. -Comunidades de aprendizaje.
Métodos y técnicas	-Diálogo -Presentación de modelos, análisis y técnicas.	-Análisis de casos. -Auto observación. -Autoevaluación. -Diarios reflexivos. -Portafolios. -Anecdotarios.	-Experiencias concretas. -Prácticas guiadas. -Proyectos. -Una innovación o una situación en el momento. -Análisis de segmentos e indagaciones entre

Modelos	Pre-constructivista	Re-constructivista	Co-constructivista
			profesor y alumno.
Modelo de formación	Constructivismo Exógeno El sujeto construye, pero reproduce. Predomina lo conceptual en la formación.	Constructivismo Endógeno El modelo se orienta a la toma de conciencia del docente de sus propias prácticas. El sujeto construye por la interacción con el ambiente gracias a su dotación biológica. Se critica el hecho de solo la conciencia sin referentes no produce el cambio.	Constructivismo Histórico cultural. Busca la toma de conciencia individual mediante la reflexión crítica sobre su práctica. Esta práctica es una condición necesaria pero no suficiente para lograr el cambio, pues se requiere el trabajo colaborativo, la reflexión y la acción. Genera cambios más allá de la construcción individual.

Fuente: Adaptada de Bórquez (2013), Monereo (2010) y Rodríguez (2013, 2016)

La clasificación que hace Monereo (2010) es la que mejor describe y relaciona los modelos de formación del profesorado y cómo inciden en la práctica docente.

- a) **El modelo de formación pre-constructivista:** el programa de formación en el que participan es predefinido y cerrado. El significado de formar se remite a “modelar” para una futura reproducción, basado en la instrucción, utilizando simulaciones y exposiciones dialogadas. Sigue siendo el modelo de formación más común.
- b) **El modelo de formación Re-constructivista:** Es abierto; se planifica a partir de los problemas identificados por los docentes. El formador tiene el papel de fomentar la discusión con base en los documentos elaborados. Formar implica la provocación de conflictos cognitivos.
- c) **El modelo de formación Co-constructivista:** La formación resulta de una negociación para responder efectivamente a las necesidades y contextos de trabajo. Es un modelo de formación colaborativo. Las prácticas del acompañamiento están marcadas por las experiencias formativas que han tenido los asesores, los coordinadores o acompañantes durante su formación.

En síntesis, el acompañamiento pedagógico se implementa de forma distinta en cada país de la región; sin embargo, el coordinador pedagógico, el asesor interno o el acompañante tienen una responsabilidad en la formación continua y acompañamiento en el centro educativo para impulsar procesos de calidad en la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.

A partir de los aportes que se han discutido y desde las investigaciones que se han citado, se puede sintetizar el acompañamiento pedagógico con las siguientes características:

- Es formación en la práctica.
- Tiene como marco la mejora escolar y el enfoque histórico cultural.
- Es un acompañamiento situado y contextualizado, porque responde a las necesidades particulares y del colectivo.
- Implica una relación generosa y respetuosa entre actores que aprenden juntos a partir de las propias prácticas.
- El acompañamiento se constituye en formación continua por la implementación de diferentes estrategias que se integran para responder las necesidades del equipo docente.
- Los procesos de cambio se generan cuando los docentes participan en la toma de decisiones y la detección de necesidades, cuando reflexionan en colectivo, cuando trabajan colaborativamente, investigan y comparten sus experiencias.
- Los aspectos anteriores son justamente los que van a permitir el desarrollo de competencias profesionales y los perfiles deseados.

2.5 Perfil de los actores que participan en el acompañamiento

2.5.1 Perfil del coordinador docente

Desde el marco de la política de formación continua centrada en la escuela, el acompañamiento pedagógico se asume como una estrategia situada en el contexto de cada centro educativo, lo que implica un trabajo colaborativo y el asesoramiento

pedagógico de los coordinadores docentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bajo este concepto, el acompañamiento es realizado por un actor interno, que es parte del equipo de gestión del centro y desarrolla una función permanente. El acompañante es denominado coordinador pedagógico que, en su definición como figura en el sistema, amplía la estructura del centro para posibilitar un aprendizaje situado desde una gestión colaborativa. En este sentido, el perfil que se espera que tengan los acompañantes o coordinadores, es el de un especialista con competencias para impulsar procesos de calidad.

En la creación de la figura del coordinador docente se partió de una perspectiva más integral del acompañamiento y se definieron funciones más abarcadoras del coordinador docente asumido como un asesor pedagógico con el objetivo de dinamizar el trabajo colaborativo entre los docentes, promover la práctica reflexiva para la mejora escolar y para la implementación de modelos pedagógicos (MINERD, 2009), lo cual es coincidente con algunas prácticas formativas exitosas para desarrollar conocimientos pedagógicos y mejorar la práctica profesional de los docentes (Farrell, 2016).

Sin embargo, el perfil y las funciones que inicialmente se establecieron para la selección de los primeros coordinadores docentes en el año 2009 y lo que finalmente se ha establecido en el Manual Operativo de los Centros Públicos (MOCP) (2015), por el que se rige actualmente esta figura, difieren significativamente.

Desde el MOCP se establecen funciones específicas en lo pedagógico y administrativo. Se asume al coordinador docente como un asesor que cumple funciones orientadas a la mejora escolar con énfasis en los procesos pedagógicos, para lograr calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Algunas de las funciones más relevantes se encuentran en el Manual Operativo de Centro Educativo Público (2015, pp. 144-145), ver también Tabla 3:

- Orientar a los docentes en la elaboración, aplicación y seguimiento de los planes de clase.
- Orientar a los docentes para incorporar metodologías, procedimientos y actividades coherentes con las necesidades de los estudiantes, el centro y su contexto y hacer las recomendaciones respectivas.

- analizar los resultados de las evaluaciones del rendimiento estudiantil y reflexionar con el director y otros docentes de forma individual o colectiva.
- Proponer procedimientos y metodologías de enseñanza para la equidad y atención a la diversidad.
- Diagnosticar los procesos de enseñanza y aprendizaje del centro, proponer mejoras cuando amerite y presentar informe correspondiente.

Tabla 3*Funciones del coordinador docente*

Planificador	Mediador informativo	Especialista en procesos de aprendizajes	Solucionador de problemas
-Planificar su propio desarrollo e incentivar la coordinación interna y la comunicación institucional	-Clarificar y sistematizar la información pertinente. -Hacer que la información sea de fácil acceso. -Generar confianza.	-Tener las competencias y habilidades necesarias para implementar las diferentes teorías pedagógicas y métodos educativos para satisfacer las necesidades de formación identificadas. -Promover el aprendizaje experiencial. -Desarrollar actividades de apoyo profesional. -Formular objetivos de aprendizaje. -Aprovechar los recursos técnicos y humanos disponibles.	-Promover metodologías de resolución de problemas sin obviar el desarrollo de la capacidad de la organización para el cambio y las alternativas de soluciones de los problemas que se presenten dentro y fuera del aula.
-Elaborar planes anuales, mensuales, con la dirección del centro Educativo.	-Definir metas y responsabilidades. -Desarrollar sus habilidades y actitudes de escucha.		

Fuente: Adaptado del Manual del Perfil y Funciones del Coordinador Docente del MINERD (2009) y Taveras *et al.* (2013).

Adicional a estas funciones ya mencionadas, en el perfil del coordinador pedagógico se incluyen otras capacidades y competencias propias de la formación y experiencia de una persona, que son determinantes para las funciones que un coordinador pedagógico debe desempeñar.

El acompañamiento pedagógico conlleva el desarrollo de distintos procesos determinados en el Manual de perfil y funciones del coordinador. Las principales funciones han sido agrupadas por Taveras *et al.* (2013) en la guía de Modalidades y Estrategia de Formación Continua en el Centro Educativo. El desarrollo de estas funciones demanda de un coordinador docente competente, no obstante, al inicio del

proceso en la República Dominicana los coordinadores seleccionados solo recibieron una inducción al puesto, y en muchos casos no han recibido la formación para el desempeño de este rol. De manera que este perfil, previsto por el MINERD para el coordinador/a pedagógico/a, se construye en la práctica.

Al analizar estas funciones generales, se evidencia el perfil del docente con características muy bien definidas y competencias profesionales idóneas. Los estándares del desempeño docente establecidos por el MINERD pautan las competencias docentes, el rol de los coordinadores de crear las condiciones para que estas competencias se desarrollen desde la práctica educativa.

El perfil contempla el conjunto de capacidades y competencias que representan la formación y la experiencia de una persona es determinante para las funciones que un coordinador pedagógico debe desempeñar. A continuación, se presentan los perfiles que se han definido para el coordinador pedagógico y los docentes.

2.5.2 Perfil del docente

Los profesores tienen un papel fundamental en las políticas educativas latinoamericanas, marcadas por los éxitos y los fracasos de las reformas educativas que se realizaron en los últimos quince años (Fullan, citado en Vaillant, 2008). Para implementar el acompañamiento pedagógico en el contexto del centro educativo es importante el perfil de los docentes que constituye el equipo, sus creencias, formación, conocimiento, actitudes y valores, y su experiencia en el ejercicio de la práctica pedagógica. En el currículo nacional, el MINERD (2014a) describe las principales competencias profesionales relativas al ejercicio docente, que los educadores deben lograr alcanzar, competencias pedagógicas y didácticas:

- Conoce el currículo y sus componentes y puede implementarlo adecuadamente.
- Implementa procesos de aprendizaje significativos, relevantes y pertinentes que promueven el desarrollo de competencias, la integración de los conocimientos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Emplea estrategias didácticas pertinentes para el desarrollo de las competencias, de acuerdo con el área académica y los aprendizajes que espera lograr en los/as estudiantes.
- Propone situaciones desafiantes, que generan interrogantes, identificación de problemas y búsqueda de soluciones. Considera los conocimientos previos de los estudiantes y los articula con las actividades de enseñanza.
- Fomenta las estrategias de trabajo colaborativo para aprendizaje y desarrollo de competencias.
- Utiliza el entorno natural y sociocultural como recurso didáctico.
- Promueve la aplicación de los nuevos conocimientos en situaciones cotidianas para mejorar las condiciones de vida.
- Practica y promueve la evaluación formativa, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Media en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Respeto los estilos de aprendizaje de los estudiantes y responde a las necesidades educativas de sus estudiantes.
- Considera la realidad de los estudiantes para comprenderla y transformarla.
- Estudia continua y sistemáticamente, desarrolla nuevos conocimientos teóricos y didácticos.
- Reflexiona sobre su práctica para mejorar su práctica.
- Planifica y ejecuta adecuadamente su proceso formativo.
- Se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades laborales.

Estas potentes competencias docentes solo se pueden desarrollar a través de procesos de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento continuo. Esto es lo que va

a permitir que los docentes favorezcan desde el aprendizaje el desarrollo de las siete competencias fundamentales, establecidas en el currículo nacional:

- Competencia Ética y Ciudadana
- Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico
- Competencia Desarrollo Personal y Espiritual
- Competencia Científica
- Competencia Comunicativa
- Competencia Ambiental y de la Salud
- Competencia Resolución de Problemas.

De acuerdo con los Estándares del Desempeño Docente del MINERD (2014b, p. 22), Carbajo y Perrenoud (2004), Perrenoud (2000), el perfil del desempeño de los docentes se centra en las siguientes competencias (ver Tabla 4):

Tabla 4
Competencias docentes

Competencias	Descripción de la habilidad docente
Intelectuales	Capacidad de relacionar e integrar datos, construir y socializar el conocimiento, aplicar el conocimiento teórico, dominio de procesos superiores del pensamiento.
Comunicativas	Hablar y escribir en español, en una segunda lengua, emplear recursos comunicativos no verbales, capacidad para relacionarse con personas de otras culturas.
Pedagógicas	Uso de estrategias que impliquen organizar, planificar y evaluar. Capacidad para el diseño curricular e instruccional. Desarrollo de estrategias didácticas, de investigación y de innovación educativa centradas en el estudiante.
Interpersonales	Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares, motivar a los estudiantes y acompañarlos en los procesos de aprendizaje, fomentando el trabajo colaborativo para solucionar conflictos.
Intrapersonales	Capacidad de comprender y fomentar el aprendizaje para la vida. Muestra vocación docente y tiene sentido de compromiso con la misión y visión institucional, respeta a la dignidad humana, evalúa de forma continua su práctica docente. Tiene un comportamiento ético en su vida personal y práctica profesional, acepta los cambios, tiene sentido de transformación y sensibilidad estética.
Tecnológicas	es competente para aprovechar las TIC en el ámbito educativo, usar ordenadores y programas educativos como recursos en el aula.

Fuente: Estándares del desempeño docente del MINERD (2014b, p. 22)

De manera sucinta, el documento también describe las dimensiones de profesionalización y desempeño docente que se toman en cuenta en la evaluación. Cuatro grandes dimensiones y sus estándares:

- a) El aprendizaje del estudiante: desarrollo del aprendizaje y ambientes significativos de aprendizaje considerando las diferencias.
- b) Desarrollo de competencias, conocimientos de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades.
- c) Proceso de enseñanza y aprendizaje: empleo de estrategias y recursos didácticos, de evaluación y planificación de la enseñanza.
- d) Compromiso del docente en el plano personal y profesional: desarrollo de la comunicación y el dominio de la lengua para desarrollar personal, profesional a los docentes, impulsando prácticas éticas, colaborativas y liderazgo.

Esto reafirma que hay una apuesta a la calidad de la educación, además de que el país avanza alineándose con los estándares internacionales en los procesos referidos a la carrera docente, sin embargo, se requiere que ocurran procesos sólidos de interacción entre los docentes, trabajo colaborativo y compromiso con la carrera docente.

En el contexto del centro educativo, el acompañamiento debe lograr que los docentes asuman mayor protagonismo, pasando del rol tradicional a nuevos desafíos, que impacten en sus actitudes, desarrollo profesional y mejora escolar (UNESCO, 2013). Se identifica que estas competencias y dimensiones planteadas en el currículo nacional son coherentes al rol y perfil para el cambio y calidad de la educación. En este sentido, se requiere un proceso continuo y sistémico que favorezca el perfeccionamiento docente; una parte de esta responsabilidad es del propio docente, en la implementación de acciones que impulsen su autoformación (Imbernón, 2016).

Por otra parte, otro elemento que muchas veces limita el alcance de este perfil es el poco reconocimiento propio y social que tienen los docentes, impactando en su identidad como docentes. Day (2002) describe que es fundamental la identidad y el nivel cultural que tengan los docentes para mantener su motivación y satisfacción laboral, lo cual coincide con los hallazgos de Walkington (2005), quien resalta la necesidad de hacer énfasis en comprender la motivación personal y profesional de

maestros y mentores. Desde la perspectiva que estos actores desarrollan nuevas experiencias situadas en sus realidades, vale definir que estas prácticas formativas se enmarcan en la propuesta de formación continua centrada en la escuela.

La estrategia de formación continua centrada en la escuela se fundamenta en el enfoque histórico cultural y al modelo de formación constructivista, ampliamente sustentado en las teorías de Vygotsky, estudiadas por Barriga (2002), Rodríguez (2010), Vezub (2009), y Yasnitsky (2011). En la medida que se producen los cambios en la forma en que se aprende, se van implementando modelos que dinamizan la formación continua de los docentes como aprendices activos. Los docentes inician con un perfil como punto de partida, es la formación continua en el centro lo que va potenciando su perfil y desarrollo profesional.

Vezub (2010) considera que los docentes son agentes protagonistas, entes activos de su propio proceso formativo. Por lo tanto, los programas de formación deberían orientarse hacia desarrollar estrategias conducentes a la reconstrucción de sus conocimientos pedagógicos y didácticas para mejorar su práctica, la sistematización, documentación y socialización de las buenas prácticas de enseñanza implementadas. Por lo tanto, la escuela es un escenario privilegiado para desarrollar programas de educación docente continua.

El centro educativo es el laboratorio donde se construye un aprendizaje *in situ*; todos aprenden, los docentes son protagonistas de su formación continua y facilitadores de procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Esto implica un nivel de organización y planificación con objetivos claros expresados en su Plan Anual, Proyecto Educativo de Centro y Curricular.

2.6 El asesoramiento para la mejora educativa

El asesoramiento se ha relacionado con el trabajo que realiza un especialista, las áreas determinadas dirigidas a orientar, apoyar y aconsejar a otros (Vicente, 2000). Esta práctica tiene sus orígenes en el marco de las organizaciones en el ámbito anglosajón. Se puede presentar en dos modalidades: interno, realizado por miembros de la organización; externo, asociado a intervenciones de expertos que no pertenecen a la institución asesorada, cuyas funciones pueden ser temporales, coyunturales, o

estructurales y permanentes (Brovelli, 2000; Domingo, 2003; Flavian & Kass, 2015; Longás *et al.*, 2008; Murillo, 2004; Nieto, 2001).

Murillo (2004) y Nieto (2001) hacen referencia a las diferentes formas de asumir el asesoramiento en la escuela. Toman como base los tipos de asesoramiento propuestos en estudios previos (Brovelli, 2000; Domingo, 2003; Flavian & Kass, 2015; Longás *et al.*, 2008; Murillo, 2004; Nieto, 2001). Con base en ello, se ha organizado un cuadro síntesis que puede ofrecer una visión más amplia del concepto de asesoramiento y de la complejidad que puede encontrarse del mismo, más allá de considerarlo solamente como asesoramiento externo e interno (ver Tabla 5):

Tabla 5

Formas de asumir el asesoramiento en la escuela

Criterios	Características
Destinatarios	<p>Asesoramiento individual. Puede ser necesario, pero es temporal ya que no tiene mayor incidencia en el cambio institucional.</p> <p>Asesorar prácticas concretas del centro educativo.</p> <p>Asesorar considerando las funciones que se desarrollan en los centros.</p> <p>Asesoramiento integral al centro para influir en el cambio en la institución.</p>
Demanda de asesoramiento	<p>Sin demanda, lo realizan agentes externos de forma prescriptivo.</p> <p>Con demanda forzada por las autoridades, el asesoramiento se burocratiza y se debilita.</p> <p>Si la demanda es formal, realizada por el personal competente, se asume como un compromiso, una necesidad del personal y la institución, surgen problemas de consenso.</p> <p>Cuando el asesoramiento intenta resolver un problema o mejorar la realidad, hay posibilidades de cambio, pues se suele asumir como un compromiso.</p>
El solicitante de asesoramiento	<p>El asesoramiento que se les solicita a técnicos especialistas externos es descontextualizado.</p> <p>Asesoramiento que se les solicita a pares del propio centro es más colaborativo y contextualizado, aunque puede generar problemas de credibilidad.</p> <p>Asesoramiento que se les solicita a los asesores, componentes de equipos psicopedagógicos, coordinadores, profesores de apoyo, etc., que conocen el contexto educativo, pueden ser demasiado general y alejarse de la realidad.</p>
El contenido de la demanda	<p>El asesoramiento sobre temas puntuales para resolver problemas concretos, surgidos de una situación específica, suele ser efectivo.</p> <p>El asesoramiento sobre determinados temas de interés mediante charlas o cursos específicos escasamente produce cambios.</p> <p>El asesoramiento durante el desarrollo de procesos, de larga duración y estructura progresiva suelen ser efectivos y percibidos positivamente.</p> <p>el asesoramiento dirigido a la formación docente y el desarrollo institucional integralmente es más significativo y genera cambios estables.</p>

Criterios	Características
El tipo de relación que se establece	De acuerdo con el protagonismo que adquiere quien presta el asesoramiento, puede ser dar, compartir o dirigir el proceso. Cuanto mayor protagonismo adquieran los implicados mayor capacidad de incidencia tendrá el asesoramiento. El asesoramiento como una intervención, en la que alguien externo interviene en el centro, genera desigualdad en la relación del asesor y el asesorado. El asesoramiento como una acción se basa en la colaboración del personal interno.

Fuente: Elaboración propia con base en Murillo (2004)

La conceptualización de Vicente (2000) y Murillo (2004) permite visualizar el panorama del asesoramiento e identificar algunas de las diversas concepciones que existen sobre el mismo. Muchas de ellas con intenciones de cambio, pero pocas con capacidad para impulsarlo.

En la República Dominicana este rol asesor siempre se ha asumido como una acción consultora externa, en la que el asesor no convive en la escuela, lo que hace su función distinta al coordinador pedagógico o coordinador académico quien es el responsable de acompañar al personal docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrolla en el centro educativo.

Sobre el *advice* o asesoramiento se han publicado numerosos estudios, pero aún queda mucho por investigar (Vicente, 2000). A nivel de la región europea, por ejemplo, el asesor en el ámbito educativo tiene una connotación distinta a la región latinoamericana, lo usual es un asesoramiento externo. Domingo (2003) explica la diversidad de situaciones que se conjugan en la práctica del asesoramiento, funciona una práctica de asesoramiento externo. También, destaca cómo se ha ido implementando un cambio de asesoramiento a los centros educativos, en la perspectiva del enfoque centrado en la escuela. Aunque siendo un asesoramiento externo se concentra en el compromiso del asesor con la educación, y desde cualquier instancia se concentra en la implementación del currículo y la innovación.

Nicastro (2008), una de las investigadoras más relevantes en la región Latinoamericana en el tema de asesoramiento pedagógico institucional, sitúa la práctica del asesoramiento partiendo de la experiencia, realizada por un asesor como un puesto interno en la institución, que sería un asesor interno o bien un asesor externo que desarrolla la asesoría desde una mirada especializada enfocada en un determinado aspecto de la institución, lo cual coincide con muchos otros autores sobre el

asesoramiento (Brovelli, 2000; Domingo, 2003; Flavian & Kass, 2015; Longás *et al.*, 2008; Murillo, 2004; Nieto, 2001). Por su parte, Luna y Martín (2008) plantean que el asesoramiento pedagógico debe lograr un trabajo más colaborativo con el profesorado, refiriéndose al asesoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre el cambio conceptual que va teniendo el asesoramiento, Vicente (2000) y Barrios (2004) sugieren que el asesoramiento educativo se oriente hacia nuevos modelos, que proponen que el asesor no intervenga ni dictamine, sino que trabaje con los miembros de la comunidad educativa para buscar soluciones a sus problemas y promueva el cambio. En este sentido, se aleja de la concepción tradicional del asesor como experto que analiza y toma decisiones verticales e inconsultas basadas en sus conocimientos y experiencia. Al respecto, Ventura (2008) señala que:

El asesoramiento focaliza su intención en el deseo de cambio de los docentes. Es en esto que encontramos su especificidad y, al mismo tiempo, su diferenciación de otras modalidades formativas como pueden ser cursos, grupos de trabajo o seminarios. Estas últimas tienen como principal objetivo dar a conocer nuevas prácticas y referentes, también pueden comportar transformaciones en la práctica, pero no parten de una demanda que involucre a los docentes como parte activa de los procesos de transformación de la escuela. Esta perspectiva hace que los asesores tengamos que asumir la responsabilidad de guiar los cambios e interpretar las demandas en función de las prácticas que se van desarrollando en el centro. (p. 2).

Se aprecia una evolución en la práctica y conceptualización del asesoramiento externo hacia el asesoramiento interno (Vicente, 2000). Al asesor se le concibe como parte del equipo institucional con funciones transformadoras que parten de la situación en la que se encuentre la institución. El asesoramiento pedagógico institucional aborda la realidad general, es un colaborador especializado que puede ser interno o externo, que se concentra como mayor prioridad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo cual el asesoramiento interno coincide con las funciones del acompañamiento pedagógico (Ventura, 2008). Un elemento importante que se destaca en la literatura es el papel de las relaciones entre las personas implicadas en el asesoramiento, que diferencia los tipos de asesoramiento.

El acompañamiento surge a un nivel más cercano que la asesoría. El acompañante es un actor permanente para responder a las necesidades que emergen al interno del centro educativo, creando relaciones entre iguales. Como lo plantean Jaspers *et al.* (2014), muchas veces se necesita un docente mentor que conviva y construya respuestas junto con los acompañados. En este sentido, el asesoramiento y acompañamiento son estrategias que tienen muchos aspectos en común y que pueden complementarse de cara al fortalecimiento tanto de los docentes como de las mismas instituciones (Ventura, 2008).

Son muy diversas las experiencias de asesoramiento publicadas que se pueden destacar. Existen muchas experiencias de asesoramiento que aportan y se pueden tomar como referencia para desarrollar procesos similares de buenas prácticas, que han intervenido sobre las necesidades educativas de nuestra región:

Segovia (2010) describe cómo el asesoramiento jerárquicamente partió de una posición supervisora del experto en el plano del poder y pasa sucesivamente al plano del saber. Se ha convertido en un agente propiciador de procesos de cambio en línea con las necesidades de los actores participantes. El asesor construye su identidad desde las prácticas auténticas para interactuar en contextos distintos y lograr incidir en procesos de forma efectiva. Este análisis nos permite comprender el asesoramiento.

Sobre el asesoramiento en los centros de formación de formadores, Rivero (2004) propone el rol del asesor para fortalecer la formación de los formadores y mejorar las prácticas que desarrollan en los centros educativos. Destaca el aporte de la investigación sobre el perfil del asesor es importante para diferenciar su apoyo a los centros educativos, de cara a posicionar este rol asesor. En definitiva, el rol asesor como agente externo puede seguir distintos caminos pues no siempre logra conectar con la realidad de forma idónea.

En su artículo sobre el asesoramiento y la calidad educativa, Murillo (2004) resalta la importancia de la cultura del profesorado, las acciones formativas para la profesionalización y las comunidades de aprendizaje como acciones desarrolladas como parte del asesoramiento que pueden encaminar procesos de innovación y cambios.

Longás *et al.* (2008) se enfocan en el centro educativo como espacio de desarrollo de conocimiento, hábitos y normas desde una perspectiva sociocultural, y

promotor de los cambios sociales que esperan los centros educativos y los que ocurren concretamente. Estos autores analizan el rol comunitario de la escuela. La necesidad de que se cuente con asesoramiento y se constituya en apoyo para lograr redes en el marco de la comunidad en la que se suscribe. Este nuevo reto puede ser viable y positivo para el desarrollo de todos los actores responsables de la calidad educativa. El asesoramiento tiene una función importante en la formación continua en tanto ejerce procesos formativos desde su rol en los procesos de mejora del desempeño académico de los centros educativos.

En la realidad nacional dominicana, el técnico del Distrito Educativo cumple el rol de asesor al equipo de gestión de los centros educativos, para contribuir con la mejora escolar. Ventura (2008) afirma que el asesoramiento busca apoyar la construcción de nuevos conocimientos y resolver las necesidades de los equipos docentes a partir del análisis de sus prácticas para cambiarlas. Esta acción es muy parecida al coaching en las instituciones.

Sin embargo, el asesoramiento ofrecido por los técnicos distritales ha sido insuficiente para lograr cambios educativos estables. La necesidad de mejorar la calidad de la educación en nuestro país impulsó la creación de espacios y procesos que ocurran con regularidad y permanencia en el centro educativo. Con la inclusión del coordinador pedagógico como asesor interno acompañante, se ha buscado que se dinamice las prácticas pedagógicas conducentes a mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (MINERD, 2014; Oviedo, 2004).

Desde esta perspectiva, el asesor interno es un acompañante. Segovia (2003) y Rodríguez (2016) coinciden en que el asesoramiento debe procurar:

- 1) La relación horizontal entre asesor y asesorado.
- 2) La interacción y el intercambio para ayudar a cambiar.
- 3) El principio de responsabilidad de los docentes asesorados.

Estos elementos están indicados en el instructivo que rige la selección del coordinador acompañante en el país, pues establece que sea motivador del equipo docente, los apoye en situaciones difíciles, responda a sus solicitudes de apoyo, establezca una relación de iguales, conozca la realidad del centro y del aula para

mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que en ella acontece. Sin embargo, la responsabilidad con la mejora escolar es de ambos actores, del acompañado con su proceso de superación, y de los acompañantes que deben impulsar procesos reflexivos y cambios que impacten en la calidad, el empoderamiento y el desarrollo profesional.

¿Quién forma al formador? Esta es una pregunta clave referida a la formación de los asesores, estudio de Marcelo (1997) que analiza las funciones, roles y perfiles de los asesores. Es evidente que la formación de los formadores es fundamental para cumplir su rol. En el caso del coordinador pedagógico en nuestro contexto, en su generalidad no tiene formación especializada, pero una de sus principales funciones es implementar la formación continua en el centro educativo.

El asesoramiento tiene un amplio espectro de aplicación, siempre aportando al fortalecimiento de los procesos educativos, pedagógicos, de innovación y mejora, en los diferentes niveles educativos que integra el sistema educativo. Una de las formas de asesoramiento más implementadas en el país ha sido en el ámbito curricular como una forma de profundizar y hacer posible el desarrollo del currículo.

Brovelli (2000) afirma que el asesoramiento tiene sus orígenes en el ámbito empresarial, aunque en la actualidad se ha ido redefiniendo en el plano educativo, logrando un acercamiento a los procesos más internos. Desde esta perspectiva, el asesor interno es un acompañante si es parte de la institución en forma permanente, concepción asumida por otros autores. Sin embargo, explica la importancia de los asesores en su condición de actor externo. La autora enfoca el asesoramiento a partir de dos modelos:

Tabla 6

Modelos de asesoramiento

Modelo o enfoque de procesos	Modelo o enfoque orientado a contenidos
-El asesor coloca su atención en los procesos de comunicación, reflexión y comunicación, durante el proceso de apoyo	-El asesor se concentra más en aspectos puntuales. -En la mejora de procesos específicos.
-Se concentra en el desarrollo institucional.	-Se centra en tareas precisas que aporten al desarrollo curricular.
-Implementación de procesos globales.	

Fuente: Elaboración a partir de la propuesta de Brovelli (2000)

Ambos casos están referidos a un asesor externo. El asesor interno o acompañante permanente es parte de la institución, su rol se enfoca en la formación centrada en la escuela, en los procesos de enseñanza que realizan los docentes y el aprendizaje de los alumnos.

2.7 La detección de necesidades en el contexto del centro educativo

La necesidad es un concepto complejo. La detección de necesidades sentidas tiene una gran relevancia para responder a prioridades que pueden cambiar la realidad, y por ello se trata de uno de los elementos más importantes para planificar la formación docente (Segovia, 2010; Antolí *et al.*, 2001). En este sentido, Álvarez *et al.* (2003) plantea que existen dos tipos de necesidades: necesidades del sistema y necesidades del profesorado.

Necesidades del sistema: son aquellas que se observan o se determinan desde fuera de los centros y puede que no sea compartida por los educadores, tienen un carácter nacional en tanto no siempre tendrán la efectividad esperada. Surgen para implantar reformas organizativas y curriculares, siendo estas las que más han influido y todavía influyen en el momento de planificar la formación.

Necesidades sentidas por el profesorado: son las planteadas por los y las educadores/as; representan los deseos, problemas, carencias y deficiencias que estos perciben en el proceso de enseñanza. Pueden surgir de una dimensión personal en su percepción como profesional o como parte de un equipo; o por influencia externa. De ahí que, si se realizan estudios diagnósticos de la realidad educativa y las necesidades de docentes e instituciones para diseñar programas de formación, será más fácil establecer acuerdos de hacia dónde vamos y cómo lo haremos. La detección de las necesidades formativas planteadas por esta autora se enmarca en el enfoque histórico cultural. La autora compara tres modelos o categorías para la detección de necesidades formativas del profesorado haciendo evidente la diferencia entre procesos:

Modelo a) Responde a una concepción de modelo de formación de transmisión normativo-aplicacionista, se trata de necesidades determinadas desde fuera del centro, donde la modalidad formativa son cursos predominantemente.

Modelo b) Tiene en cuenta las necesidades percibidas por el profesorado. Se crean espacios de intercambio y reflexión para el desarrollo profesional del equipo docente. Los planes de formación que surgen de este grupo responden a la creencia de que las actividades de formación han de ser eminentemente prácticas.

Modelo c) Parte de la situación en la que se encuentra el equipo, utilizando diferentes modalidades de formación para adecuar la propuesta a las necesidades identificadas. Responde a un modelo de formación regulativo-descriptivo, dándole importancia al contexto social y personal. En esta, los docentes asumen un rol activo, que es indispensable, ya que son la fuente de conocimiento de la situación problemática.

Este último grupo responde al modelo Co-constructivista adecuado para ayudar a desarrollar la formación profesional de los docentes, para lograr el éxito de las reformas educativas. Procesos que deben ocurrir también, pero de forma distinta en el centro para definir la formación continua y el acompañamiento en el centro educativo. Los criterios utilizados en las categorizaciones anteriores aparecen en el siguiente cuadro donde se presentan de manera comparativa los tres modelos (Taveras *et al.*, 2013) (ver Tabla 7).

Al comparar estos procesos para la detección de necesidades formativas del profesorado se puede identificar que en cada grupo presentado se alude a un enfoque distinto de la formación. Al plantear un modelo de detección de necesidades formativas del profesorado, se promoverá como se plantea desde el grupo o Tipo C de la Tabla 7, en cuanto se corresponde con el enfoque histórico cultural. En este enfoque se privilegia al ser humano y sus capacidades, el trabajo colaborativo y la relación horizontal de un equipo que aprende, cuyas respuestas hay que construir si no están dadas. Estos procesos le darán sentido e identidad al profesorado como equipo, que será capaz de defender los procesos con apropiación, por haber sido parte de un modelo participativo, dinámico y reflexivo, donde todos los actores participan.

Tabla 7*Análisis del proceso de detención de necesidades*

Condiciones y criterios	TIPO A	TIPO B	TIPO C
Canales de comunicación	Cuestionario enviado a los centros. Comunicación escrita	Cuestionario explicado y presentado a representación de todos los centros	Proceso pactado con los centros
Agentes implicados	Comisión, profesorado a título individual	Comisión equipo directivo y	Comisión, equipos directivos
Instrumentos utilizados	Cuestionario	Cuestionario, reunión inicial con representante de centros	Informe de los centros, reuniones y entrevistas con los equipos docentes
Nivel de Participación	Individual	Individual	Colectivo
Grado de Apertura	Cerrado. limitación de opciones	Mixto. Posibilidades de elaborar demandas	Abierto. Equipo docente elabora las demandas
Tipo de Información Ofrecida	Oferta de listado de Actividades	Modalidades, temas priorizados y listado recomendado	Criterios de priorización, recursos disponibles, orientación de posibilidades
Tipo de Información Requerida	Números de profesores/as interesado/as	Igual que A, más descripciones de actividades no ofrecidas que se quieren realizar	Necesidades sentidas, situación de partida, compromiso del equipo.
Estrategias de Implicación	Títulos atractivos	Oferta seleccionada, repuesta inmediata a todas las particiones	Formación como ayuda a las situaciones problemáticas planteadas. Protagonismo del profesorado
Criterio de Priorización	Números profesores y profesoras inscritas	Demanda del centro	Compromiso de los centros y los profesores. Relación con los proyectos de centro.

Fuente: Adaptado de Álvarez *et al.* (2003) y Taveras *et al.* (2013)

Para Ventura (2008), la indagación en las subjetividades de los docentes y los asesores despierta también temores, dudas y genera vulnerabilidad frente a lo que se está construyendo. Pero, al mismo tiempo, fortalece la capacidad de comprensión del

otro. Por ello, es importante que los actores del proceso se asuman como protagonistas de este y de sus propios cambios (Fullan, 2000).

Esto puede garantizar que la formación tenga sentido, que las necesidades de formación provengan de ellos mismos y que puedan vincular el proceso con su propia práctica (Ventura, 2008). Por ello, también es importante conocer las concepciones de los docentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de lograr cuestionamientos de la práctica y de lo que se piensa con respecto a esta. En este proceso, el asesor y los docentes se relacionan en una posición horizontal en la que se logra la construcción en conjunto, en la revisión y la toma de decisiones conscientes que se irán incorporando en la dinámica escolar (Ventura, 2008).

El proceso de detección de necesidades en el centro educativo debe realizarse al inicio del año escolar de modo que se planifique de inmediato las acciones que den respuestas a las necesidades identificadas y priorizadas, siendo parte de un plan de acompañamiento sistémico. El diagnóstico de las necesidades es esencial para el desarrollo del acompañamiento pedagógico, pues es concebido como una modalidad de formación en la práctica para analizar y reflexionar sobre las necesidades, intereses y expectativas de los docentes para proponer soluciones. Díaz (2004) entiende que es importante el modelo en que se forma o aprende el profesorado, pues es el mismo que enseña. Desde el acompañamiento se debe modelar la práctica.

Es necesario destacar cómo se realiza la detección de necesidades, cuál es el modelo que se sigue, qué datos y resultados deben ser considerados. En ese sentido, lo que mueve a la formación continua es la gestión del cambio, a través de la mejora de los procesos, procedimientos, la planificación, la gestión del trabajo, la cultura organizacional y los valores, apoyados en conocimientos compartidos por un grupo con intenciones de mejorar su práctica. Para Rodríguez (2013), es importante el diálogo entre los propios actores en torno a sus prácticas como un primer paso para tomar conciencia de las acciones y omisiones. En este sentido, las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica son estrategias que podrán ser efectivas para los procesos formativos del profesorado.

La formación continua debería tener un tiempo definido y ser el espacio para interactuar, aprender y construir nuevos procesos, prácticas innovadoras, teniendo como

propósito la calidad de la educación. Los procesos de cambio en el profesorado solo se producen cuando es el mismo actor quien reconoce sus necesidades y asume el reto de cambiar. El centro educativo es el escenario de construcción de cambios de la práctica propiciado desde la formación continua (Rodríguez, 2013, 2016).

Desde el enfoque histórico cultural, el modelo de formación continua centrado en la escuela debe privilegiar la construcción colectiva de un proceso activo y dinámico que cimiente una cultura colaborativa de trabajo, desde la organización de acciones planificadas. Desde la detección de necesidades formativas en el marco de un plan de acompañamiento es que se determina un proceso, se evalúan y se toman nuevas decisiones en función de los resultados esperados (Rodríguez, 2013, 2016).

El vínculo entre los propios actores, el peso afectivo que se construye en equipo, los valores y el trabajo colaborativo de los miembros del equipo son fundamentales para la eficacia de los procesos. La toma de decisiones muchas veces conlleva procesos difíciles y es en estos espacios participativos en los que se aprende como equipo (Zaragoza, 2007; Rodríguez, 2013; Cheng & van de Ven, 1996).

Desde el Marco Nacional de Formación Continua, se resalta la necesidad de asumir una perspectiva articuladora para ofrecer una educación de calidad. El INAFOCAM (2013) plantea que:

Es la formación continua quien tiene el desafío de ofrecer a los docentes oportunidades de desarrollo personal y profesional coherentes con la instalación de prácticas democráticas y dialógicas, en la escuela y la comunidad, que contribuyan a estructurar formas de trabajo basadas en la comunicación humana, como el foco principal para el cambio (p. 15).

Al postular un modelo de detección de necesidades formativas desde el centro educativo, el coordinador pedagógico tiene entre sus funciones impulsar procesos y cambios desde la formación continua en el centro educativo, asumiendo el centro como generador de procesos para la profesionalización docente centrado en la escuela.

Un cuestionamiento que se tiene presente en relación con el desempeño del profesorado es que desde su formación inicial viene con muchas limitaciones conceptuales y metodológicas prácticas. Además, quienes coordinan los procesos

pedagógicos en los centros educativos no tienen las competencias básicas o necesarias para impulsar la formación continua desde el centro educativo. Davies *et al.* (2014) aportan que hay aspectos conceptuales que se deben valorar partiendo de la formación inicial que han tenido los maestros; sin embargo, los procesos de formación continua y de profesionalización requieren compromisos de principios, disposición y valores. Los procesos internos del centro deben lograr que los docentes identifiquen sus necesidades de mejora y cambios para poder partir de un compromiso.

James y McCormick (2009) explican que los docentes aprenden realmente en la propia práctica pedagógica, mientras descubren, experimentan y ponen en ello sus actitudes. Aquí entran en juego otros conceptos como el liderazgo como gestor de aprendizajes, su capacidad investigativa y el aporte en la formación continua de su equipo y compañeros docentes. El nivel de experimentación y participación de los docentes en sus propios procesos de aprender y de mejorar sus prácticas les da significatividad a sus aprendizajes.

Así mismo, Bezzina y Camilleri (2001) sostienen que es necesario establecer una cultura en la que se sustente el desarrollo de la profesionalización que se acentúa en la práctica; se debe partir de cuál es el enfoque que se asume, también se debe definir cuál es la visión en el proyecto del centro, pues toda acción formativa debe incluirse en el plan de formación y acompañamiento del centro. Desde la detección de necesidades formativas debe plantearse de forma bien clara de dónde se parte y qué se aspira alcanzar.

Meirink *et al.* (2009) señalan que un aspecto vinculante en los procesos de cambio de los docentes son las creencias que tienen. Definitivamente, este aspecto incide en lo que suceda al interno de cada equipo. Añaden que, al renovar la escuela en sus estructuras más íntimas, también se requiere de un docente con un perfil diferente al tradicional, que desde su práctica sea capaz de pautar procesos y canalizar las necesidades que van a permitir nuevos conocimientos y dominios, de modo que continuamente se fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, en la medida en que se desarrollan las capacidades de los docentes a través de la formación continua, el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes mejoran.

Se trata de docentes con mayor liderazgo, que asuman responsabilidades más allá de su asignatura o aula, que incidan en el desarrollo de procesos sistémicos de las prácticas. Los mayores cambios se van a producir a partir de la iniciativa consciente de docentes críticos frente a la enseñanza y el aprendizaje, siendo capaces de demandar apoyo y definir necesidades propias de formación continua. El plan de formación continua en cada centro se nutre de las necesidades que se van evidenciando durante todo el proceso, no importa cuál es la necesidad formativa, sino cómo encontrar soluciones de mejora o de aprendizajes.

La formación continua desde el centro educativo será eficaz y sostenible en la medida que se creen las condiciones necesarias, pero también implica haber logrado que exista un grupo cohesionado y comprometido con claridad sobre las necesidades del colectivo en general. Para el éxito de los equipos de profesores es fundamental el colectivismo, las relaciones de equipo y la satisfacción entre el grupo. Se trata de aspectos que de alguna manera caracterizan las prácticas existentes, y que se deben dar a conocer como aspecto de las buenas prácticas en torno a la formación continua (Chang *et al.*, 2011; Vieluf *et al.*, 2013).

Niemi y Nevgi (2014) sostienen que la investigación es una gran posibilidad para que los docentes desarrollen competencias como formadores mediante proyectos de investigación acción. Este punto es muy importante de cara al desarrollo de buenas prácticas y para generar aportes a la propia formación continua. Sin embargo, se carece de la intencionalidad de investigar, pues no se propicia desde las mismas universidades donde se forman los docentes y tampoco hay las políticas educativas en esta línea que garanticen que desde los centros educativos se impulse la investigación acción, exceptuando algunos trabajos puntuales, predominantemente trabajos de grado.

El estudio exploratorio de van Eekelen *et al.* (2006) recoge la importancia que tiene la voluntad de aprender de los profesores. El cambio en las prácticas pedagógicas tiene un alto valor, en tanto para que los docentes asuman compromisos, sean capaces de promover acciones vinculadas a la toma de decisiones y para impulsar procesos. El contenido que alimenta la formación continua de los docentes parte de las propias prácticas, intereses y necesidades identificadas, mejora y facilita el desarrollo de los procesos formativos.

Ribeiro *et al.* (2014) investigaron el uso de una comunidad de aprendizaje virtual (VLC-Bio) como parte de un programa de desarrollo profesional de los docentes en la que la clave fue aprender juntos y desarrollar capacidades. El tema de la virtualidad es una de las competencias que la mayoría de los docentes no ha desarrollado y que aporta mucho al desarrollo profesional y a la autonomía en los procesos pedagógicos. Los centros educativos carecen de registros de procesos, de producciones y los actores no disponen de equipos y tampoco usan los medios tecnológicos para modernizar y optimizar el tiempo. Esta experiencia aporta información en relación con la integración de las Tics en los procesos formativos del profesorado. El modelo de detección de necesidades planteado deberá incluir el uso de la tecnología como un indicador de profesionalización.

La realidad de los centros educativos es muy diversa. Por ello, como espacios socioculturales, deben sentar las bases de equipo y es necesario asegurar que los procesos sean sostenibles a partir de condiciones creadas y sólidas. Estas condiciones son parte de los procesos que lidera el coordinador pedagógico en el centro educativo. Cartaut y Bertone (2009) ven el acompañamiento pedagógico como una labor fundamental en la formación continua de los docentes, estos procesos no deben quedarse solo en encuentros teóricos, sino que deben tener mayor incidencia a nivel de las diferentes competencias profesionales, el ejercicio de una práctica enfocada en el desarrollo de habilidades. de Mendoza *et al.* (2005) refieren que la labor del asesoramiento es conjunta con el equipo y esto involucra tanto al acompañante como al acompañado, ambos aprenden mientras logran establecer metas claras.

Harris y van Tassell (2005), en su estudio “La escuela de desarrollo profesional como organización de aprendizaje”, encontraron que la escuela puede promover la construcción de aprendizajes en los docentes, para apoyar la experiencia de la formación continua. Cuando los docentes conforman comunidades de aprendizaje determinadas por sus propias necesidades se entiende que hay una mayor apropiación de los procesos y la colaboración se da espontáneamente, como un aprendizaje positivo. Las comunidades de aprendizaje son acompañadas por los coordinadores pedagógicos.

Lavado (2005) plantea que en la formación docente no se propicia el nivel de reflexión que se desea que los docentes tengan por haber sido formados en este modelo, la tendencia es enseñar con el mismo modelo que han sido formados. Es por esta razón

que las estrategias de acompañamiento en el centro educativo sirven de modelo a las prácticas en el aula y que, a la vez, generen procesos hacia la reflexión crítica y el aprendizaje activo. Wilson (2000) conecta la formación del profesorado con el compromiso personal de cada docente, dado que nada puede ocurrir si no existe la voluntad y que la escuela debe lograr ser una organización donde todos aprenden, favorecer que los docentes desarrollen competencias investigativas sobre su propia práctica (van Eekelen *et al.*, 2006).

Los docentes tienen la posibilidad de aprender a liderar procesos, coordinar con los propios equipos de gestión y aprender a distribuir el liderazgo mientras trabaja. Hamilton y Clandinin (2010) plantean que un desafío que logran los docentes cuando abordan problemas, es que aprenden a construir respuestas o buscar alternativas de mejora, pero a través del consenso colectivo, estos aspectos desarrollan competencias profesionales.

Otro aspecto importante es la evaluación. La planificación de la evaluación es planteada por Ángel (1998) como un aspecto ineludible del proceso. Cuando la evaluación de todo proceso pedagógico se planifica en consenso con los equipos participantes asegura que todos comprendan los procesos que se ejecutarán, los objetivos que se persiguen y cómo se responderá a los resultados. La detección de las necesidades para la formación continua en el centro incluirá la evaluación de los procesos en los que se participa y desde el acompañamiento logra establecer procesos de participación.

Los conceptos expuestos sobre formación continua y acompañamiento pedagógico fortalecen las prácticas docentes cuando participan los diferentes actores y juntos buscan soluciones para la mejora. Cuando los procesos se dan al interno de cada centro se concentran para buscar soluciones detectadas, priorizando la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Gairín Sallán (2000) expone que la mejora educativa no es sencilla, sigue el ritmo de los actores, responde a una historia. La mejora tiene impacto en todos los componentes del sistema: las actitudes, la práctica, los aprendizajes y el desempeño del centro.

2.8 Reflexión colaborativa y práctica docente

La reflexión colaborativa y práctica docente son dos conceptos muy vinculados que han sido abordados desde hace mucho tiempo, pero desde el enfoque histórico cultural estos conceptos toman mucha relevancia cuando se hace referencia al acompañamiento pedagógico y a la implementación del currículo (Ágreda Reyes & Pérez Azahuanche, 2020).

Martínez y González (2010), Monereo (2001) y Rodríguez (2013) coinciden en que una práctica docente colaborativa, que parta de sus propias experiencias, puede desarrollar una conciencia crítica de los sujetos. Consideran que reflexionando sobre la práctica pedagógica, reconociendo y comprendiéndose sus procesos se puede impulsar los procesos de cambio. Entienden que muchas de las actitudes y formas que adoptan los docentes están relacionadas con los modelos de formación en los que han participado. Por ello, el cambio de las prácticas docentes requiere de nuevas formas en las que conviven los actores en un mismo espacio.

Entre estos, la cultura de trabajo colaborativo y reflexión de la práctica entre los docentes y con los mentores son muy importantes para su formación permanente (Darling-Hammond, 2003). La reflexión colaborativa se entiende como procesos de diálogos intencionados y participativos entre actores que tienen responsabilidades comunes. Es parte de la cultura de una determinada comunidad educativa, si no hay reflexión, no hay conciencia (Monereo, 2010; Rodríguez, 2016).

En la República Dominicana, el coordinador pedagógico y el equipo de gestión son los promotores de la formación del profesorado que puede impulsar el cambio educativo. La reflexión colaborativa sitúa a todo el actor vinculado presto a encontrar soluciones y comprometerse. Es colaborativa porque involucra el sentir de los demás, integra a los actores como miembros de la comunidad y porque lo que se analiza les concierne a todos. Se trata de encontrar, de manera conjunta, respuestas que aporten y logren objetivos. La reflexión colaborativa es una acción del acompañamiento que busca identificar los nudos utilizando como estrategia la indagación dialógica, a través de preguntas que generan la participación de los demás actores, logrando que todos se sientan parte del proceso de cambio. El coordinador docente en la República Dominicana crea estos espacios y procesos de diálogo y reflexión. En definitiva, la

reflexión colaborativa tiene como foco principal la práctica docente entre dos o más actores vinculados en la práctica.

Desde la perspectiva del desarrollo personal de los docentes, es necesario que el asesoramiento interno o acompañamiento responda a la instalación y fortalecimiento de climas ideales de trabajo entre los docentes y del propio espacio de trabajo. Vaillant (2005) sostiene que una práctica educativa de calidad, como lo espera el sistema educativo, necesita que los docentes reflexionen sobre su práctica, tengan expectativas altas sobre los aprendizajes de sus estudiantes, empleen estrategias didácticas innovadoras. Estos cambios ocurren impulsados por el asesoramiento interno en el centro, generalmente son insostenibles por sí solos.

Para Vaillant (2005), como las realidades educativas suelen ser difíciles de cambiar, persisten las desigualdades en cuanto a las oportunidades educativas y el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Aunque estos resultados a la fecha han variado, no se han alcanzado los cambios esperados. Por esta razón, los esfuerzos están enfocados en fortalecer los procesos de práctica y de aprendizaje. La escuela la hacen sus actores y sus experiencias.

Perrenoud (2013) entiende que la práctica reflexiva toma tiempo. El acompañamiento pedagógico en el centro educativo busca crear esa cultura reflexiva que promueva la innovación y mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Montero (2011) señala el valor formativo de la colaboración entre profesores y profesoras destacando los vínculos de la experiencia colaborativa para el desarrollo profesional y la mejora de una práctica determinada. Díaz y Hernández (2004) asumen que el modelo de formación de los docentes debe llevarle a desarrollar sus capacidades críticas y que puedan ser capaces de sistematizar sus prácticas y el análisis de estas. Estos aportes son cónsonos con los planteamientos relacionados con el acompañamiento pedagógico en el contexto del centro educativo, y abordados en la investigación.

En síntesis, los docentes se desarrollan como profesionales reflexivos durante su propia experiencia, sobre lo que hacen y experimentan, de forma continua y permanente, comprendiendo su realidad se apropian del conocimiento pedagógico. El modelo que ellos mismos experimentan es transferido a la práctica pedagógica con sus alumnos. Aunque los cambios son progresivos, el acompañamiento pedagógico en el

centro educativo debe buscar ese alcance reflexivo para que impacte en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. La reflexión colaborativa entre los docentes y entre estos y los acompañantes es una práctica esencial; por lo tanto, la formación docente debe garantizar las prácticas reflexivas desde el acompañamiento situado en el contexto del centro educativo.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa, la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, el proceso de socialización del profesorado corre el riesgo de quedarse en lo empírico”

Pérez Gómez

En este capítulo se describe el enfoque metodológico seguido en el desarrollo de esta investigación. Incluye aspectos metodológicos relacionados con el diseño, la descripción de la muestra de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su validación, las variables de estudio, el proceso seguido en el desarrollo del estudio y las técnicas empleadas para el análisis de los datos.

3.1 Enfoque de investigación

La investigación se basa en el enfoque cuantitativo. El abordaje cuantitativo procura una mirada objetiva del problema de estudio, busca describir, explicar y predecir los fenómenos relacionados con una realidad específica y determinar las asociaciones mediante el uso de técnicas estadísticas inferenciales (Bisquerra-Alzina, 2012; Buendía *et al.*, 2012; Hernández *et al.*, 2014). En este sentido, las percepciones de los acompañantes dominicanos fueron objeto de mediciones y análisis usando técnicas estadísticas descriptivas para determinar frecuencias y prevalencias, e inferenciales para establecer asociaciones entre las variables de estudio (Arias, 2016; Hernández *et al.*, 2014).

3.2 Alcance de la investigación

Esta investigación es de alcance descriptivo y comparativo. Por un lado, el componente descriptivo permite caracterizar el objeto de estudio en un contexto particular y el perfil de los participantes del estudio. En este caso, se examinan las

percepciones de los coordinadores sobre el acompañamiento docente como parte de las políticas de formación docente de la República Dominicana y se asocian considerando variables demográficas, académicas y profesionales (Hernández *et al.*, 2014). La investigación de tipo descriptiva busca caracterizar hechos, prácticas, fenómenos, sujetos o colectivos, con el fin de conocer su estructura o comportamiento y determinar la asociación (no causal) entre dos o más variables. Este tipo de investigación ofrece la posibilidad de identificar las propiedades de personas, grupos, comunidades, actividades o eventos en un momento determinado (Bisquerra-Alzina, 2012; Buendía *et al.*, 2012; Hernández *et al.*, 2014).

Por otro lado, es una investigación de alcance comparativo, pues miden más de dos variables para determinar si están relacionadas considerando los informantes, sus percepciones o sus prácticas y analizar si dichas asociaciones se correlacionan estadísticamente, si hay significancia en la relación observada. Los estudios de tipo correlacional buscan conocer cómo se comporta una variable descubriendo el comportamiento de otras variables y relacionándolas. Suelen incluir diferentes pares de asociaciones para precisar los factores que están asociados con las variables de estudio. Concretamente, en este estudio se persigue conocer qué factores influyen en las percepciones de los coordinadores, para inferir relaciones y lograr explicaciones e interpretaciones más profundas (Bisquerra-Alzina, 2012; Buendía *et al.*, 2012; Hernández *et al.*, 2014).

Considerando estos fundamentos metodológicos, el presente estudio busca describir las percepciones de los acompañantes sobre el acompañamiento pedagógico en la República Dominicana y correlacionar dichas apreciaciones con variables, tales como edad, sexo, estado civil, experiencia profesional, formación académica, cargo que desempeña, entre otros.

3.3 Diseño de la investigación

Se empleó un diseño transversal, de campo. Los diseños no experimentales de investigación permiten analizar los eventos en su contexto natural sin intervenir, modificar el ambiente, ni manipular las variables de estudio (Bisquerra-Alzina, 2012; Buendía *et al.*, 2012; Hernández *et al.*, 2014). En los diseños transversales, los datos se obtienen de eventos auténticos en un momento único. Según Hernández *et al.* (2014),

este diseño de investigación permite estudiar categorías, conceptos, variables o eventos que ya ocurrieron sin la mediación de intervención alguna. A partir de la realización de una encuesta, los datos se recogen de forma rigurosa y sistemáticamente, aspectos de los informantes (perfiles y percepciones) mediante diversidad de preguntas, abiertas y cerradas de selección simple y múltiple (Bisquerra-Alzina, 2012; Buendía *et al.*, 2012). En este caso, se busca examinar el proceso de acompañamiento llevado a cabo en centros educativos dominicanos, con el ánimo de describir las variables de estudio y conocer la relación entre estas, sin considerar su evolución histórica.

3.4 Población y muestra

La población corresponde a todos los individuos que comparten determinadas características que pueden ser objeto de estudio (Pineda & De Alvarado, 2008). En este estudio, la población consistió en todos los funcionarios del MINERED que realizan las funciones de acompañante (técnicos, directores y coordinadores) provenientes de todo el país que participaron en el proceso de acompañamiento docente para el sector de educación pública en la República Dominicana durante el año académico 2016-2018. La población está constituida por 13119 acompañantes, distribuidos de la siguiente manera: directores, coordinadores y técnicos (distritales, regionales y nacionales) (Ver Tablas 8 y 9).

Tabla 8

Población de estudio según el agente acompañante

<i>Acompañante</i>	<i>F</i>
Coordinadores	5465
Técnicos	839
Directivos	6815
Total	13119

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9
Descripción de la población por nivel educativo

Nivel	Actores	Frecuencia
Inicial	Directores	3450
	Técnicas Regionales	26
	Técnicos Distritales	184
	Coordinadoras pedagógicas	3181
Primaria	Directores	5 061
	Técnicos regionales	38
	Técnicos distritales	211
	Coordinadores pedagógicos	4 626
Secundaria	Directores	2789
	Técnicos regionales	190
	Técnicos distritales	223
	Coordinadores Pedagógicos	2011
Técnico profesional	Directores	576
	Técnicos Regionales	25
	Técnicos Distritales	96
	Coordinadores Pedagógicos	273

Fuente: elaboración propia.

A partir de la nómina del Ministerio de Educación, se les invitó a participar en el estudio por correo electrónico, mensajería de WhatsApp, SMS y llamadas telefónicas. Además, regularmente, por estos mismos medios se enviaron recordatorios para que respondieran el cuestionario. Becerra *et al.* (2017), McMahon *et al.* (2003), Phillips *et al.* (2016) y Zaretsky (2011) sostienen que el uso de métodos mixtos para contactar a los participantes y distribuir los instrumentos de recolección de datos aumenta la tasa de respuesta.

Por su parte, la selección de la muestra de estudio fue no probabilística intencional, pues los individuos no fueron elegidos mediante procedimientos

probabilísticos, sino que, debido a las características y propósitos de la investigación, se incluyeron solo quienes accedieron a responder el cuestionario de forma voluntaria en el periodo correspondiente (Hernández *et al.*, 2014). En este sentido, la muestra quedó constituida por 340 acompañantes, distribuidos de la siguiente manera: 12 directores, 165 coordinadores y 163 técnicos (distritales, regionales) (ver Tablas 10 y 11).

Tabla 10

Muestra de estudio por cargo

<i>Cargo</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Coordinador	165	49
Técnico	163	48
Directivos	12	3
Total	340	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Muestra de estudio según el nivel educativo

Nivel	Coordinador	Técnico	Director
Inicial	18	81	1
Primario	96	47	8
Secundario	40	24	3
Técnico-profesional	11	11	0
Total	165	163	12

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Técnica e instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos, se empleó la encuesta, pues es una técnica que facilita la recolección de datos de manera rigurosa y sistemática, y ofrece la posibilidad de analizar un problema mediante la relación de variables. Se diseñó un cuestionario autoadministrado en línea en la plataforma *Google Form* dirigido a los coordinadores, técnicos y directivos (los acompañantes), cuya validez y fiabilidad fue evaluada previo a su aplicación.

El cuestionario se estructuró en ocho secciones, que incluyen la presentación del estudio y el consentimiento informado, y 39 ítems (ver la Tabla 12 y el Anexo 3): la primera presenta el instrumento en el contexto de la presente investigación, la segunda, organizada en tres bloques, incluye el perfil de los actores y la tercera que incluye los cuatro bloques restantes corresponde a prácticas de acompañamiento, características, planificación y finalidad del acompañamiento pedagógico. Se utilizó una escala del 1 al 5, en la cual 1 representa el *menor acuerdo con/nunca* realizar la práctica indicada y 5 estar *totalmente de acuerdo con/siempre* realizar lo indicado.

Tabla 12

Descripción del cuestionario

Bloque	Descripción	N.º de ítems
1	Presentación del estudio y consentimiento informado	1
2	Datos demográficos	3
3	Perfil profesional	7
4	Formación académica	7
5	Prácticas pedagógicas de acompañamiento	7
6	Planificación del acompañamiento pedagógico	5
7	Características del acompañamiento pedagógico	5
8	Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico	5

Fuente: Elaboración propia

Para el diseño del cuestionario y la formulación de los ítems, se emplearon algunos documentos y estudios previos sobre el acompañamiento pedagógico, especialmente en la República Dominicana. En primer lugar, se tomó en consideración el “Cuestionario de detección de necesidades de los asesores” diseñado por el Grupo de Investigaciones IDEA de la Universidad de Sevilla, y aplicado en un estudio sobre la formación de asesores de Andalucía y Canarias, España (Marcelo, 1997). También, sirvió de guía el cuestionario empleado en el estudio sobre Proyectos de Innovación Educativa Agentes Externos, también elaborado por el grupo IDEA. Aunque se tomaron como referencia algunos ítems de este instrumento, el cuestionario empleado en la presente investigación ha sido adaptado y validado para el contexto particular de este estudio.

Otros aportes incluyeron el instrumento utilizado en la evaluación de impacto sobre el coordinador docente (MINERD, 2014a). Este informe recoge información acerca del coordinador a partir del cuestionario utilizado vinculante a los procesos formativos y de acompañamiento que deberán profundizarse. El perfil del coordinador pedagógico establecido por el MINERD (2009) también guio el diseño del instrumento.

Por otra parte, el diseño del cuestionario se ha nutrido de los aportes de los diferentes estudios y programas implementados en la región en torno al acompañamiento y asesoramiento interno, los informes internacionales de la UNESCO sobre calidad de la educación, desempeño docente y resultados de aprendizajes en Latinoamérica que recogen aspectos en los que se debe profundizar para conocer los factores que inciden en las prácticas docentes, como el acompañamiento. Finalmente, una referencia importante para el contenido del cuestionario han sido los aportes de la investigación realizada por Rodríguez (2010, 2016) sobre el enfoque constructivista del acompañamiento pedagógico.

3.6 Variables de estudio

Las variables de estudio se describen a continuación (Tabla 13). Más adelante, en la Tabla 14, se operacionalizan dichas variables.

Tabla 13

Variables de estudio

Variables demográficas
Género
Edad
Estado civil
Variables profesionales
Puesto
Tanda de trabajo
Experiencia profesional como director, técnico o coordinador
Modalidad del puesto
Tipo de institución educativa
Variables académicas
Área de titulación universitaria
Tiempo desde la graduación
Titulación de postgrado
Área de titulación de postgrado
Formación en acompañamiento
Variables pedagógicas sobre el acompañamiento
Prácticas de acompañamiento
Planificación del acompañamiento
Características pedagógicas del acompañamiento
Finalidad del acompañamiento

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14*Operacionalización de las variables de estudio*

<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Variables</i>	<i>Dimensiones/Indicadores</i>	<i>Nivel de medición</i>
¿Cuál es el perfil demográfico de los acompañantes?	Identificar el perfil demográfico de los acompañantes	Datos demográficos	Género	Nominal
			Edad	Intervalo
			Estado civil	Nominal
¿Cuál es el perfil profesional de los acompañantes?	Identificar el perfil profesional de los acompañantes	Perfil profesional	Regional a la que pertenece	Nominal
			Tanda/jornada laboral	Nominal
			Nivel en que labora	Nominal
			Puesto que desempeña	Nominal
			Tanda en la que trabaja	Nominal
			Experiencia profesional en el puesto	Nominal
			Modalidad del cargo que ocupa	Nominal
			Tipo de Institución educativa	Nominal
¿Cuál es el perfil académico de los acompañantes?	Identificar el perfil académico de los acompañantes	Perfil académico	Área de titulación	Nominal
			Tiempo de graduado	Intervalo
			Titulación de postgrado	Nominal
			Área de titulación	Nominal
			Formación en acompañamiento	Nominal
			Recibe asesoramiento	Nominal
			modelo de formación sustenta su práctica	Nominal

¿Cuáles prácticas pedagógicas de acompañamiento se desarrollan en el contexto del centro educativo?	Analizar los procedimientos y prácticas de acompañamiento que se realizan en los centros educativos.	Procedimientos y prácticas de acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> - El Coordinador observa la práctica de aula del docente con regularidad - El Coordinador promueve encuentros docentes para analizar la práctica pedagógica - El coordinador se reúne con los docentes para planificar acompañamientos - El coordinador promueve acciones que responden a las necesidades específicas de los docentes 	Ordinal
¿Cuáles procedimientos se consideran en la planificación del acompañamiento?	Analizarlos procedimientos que se consideran en la planificación del acompañamiento	Planificación del acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos. - Acuerdos entre docentes. - Necesidades e intereses de los docentes y del centro 	Ordinal
¿Cuáles son las características pedagógicas del acompañamiento?	Analizarlas características pedagógicas del acompañamiento	Características de los procesos de acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> - El centro aborda el acompañamiento a las prácticas de aula e sus encuentros de planificación - El centro realiza encuentros de detección de necesidades formativas y de acompañamiento docente - El equipo de gestión cumple un cronograma de acompañamiento - A partir del acompañamiento se definen acciones concretas para apoyar a los docentes 	Ordinal
¿Cuáles son los propósitos del acompañamiento?	Analizar los propósitos del acompañamiento	Propósitos del acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> - El acompañamiento pedagógico aporta a la mejora de los procesos de evaluación y resultados de aprendizajes de los estudiantes - El acompañamiento docente favorece el desarrollo de relaciones empáticas entre los docentes. 	Ordinal

Fuente: Elaboración propia

3.7 Análisis de la fiabilidad y validez del instrumento

Previo a su aplicación, la validación y confiabilidad del instrumento se determinó mediante procedimientos complementarios:

3.7.1 Validación del instrumento por juicio de expertos

Primero, el cuestionario fue evaluado mediante el juicio de cinco expertos docentes e investigadores en el área de educación, formación y acompañamiento docente, a quienes se les solicitó la valoración crítica y la validación del contenido (Anexo 1). Para la validez cualitativa del contenido, se pidió a cada experto que evaluara la relevancia y lucidez de los ítems individualmente. Para la validez de contenido cuantitativa, se pidió a cada experto que calificara 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). Por su parte, la claridad y relevancia de los ítems se evaluaron usando una escala *Likert* de 4 puntos: 1 (no relevante/sin claridad), 2 (poco relevante/ poco claro; necesita revisión), 3 (relevante/claro, pero necesita revisión menor) y 4 (muy relevante/totalmente claro). Los ítems con puntuaciones inferiores a las aceptables (4) se descartaron o modificaron.

A partir de este análisis de los datos aportados por los expertos, se procedió a eliminar ítems irrelevantes, repetitivos, no fundamentales que no aportaban datos sustanciales para el logro de los objetivos, subsanar aquellos ítems que ameritaban mejoras en el enunciado de las preguntas o en las opciones de respuesta e incluir nuevos ítems sugeridos por considerarse pertinentes. Además, sugirieron la creación de dos nuevas dimensiones. Luego de realizar estas modificaciones, se construyó una nueva versión del instrumento que sería aplicado en el estudio piloto.

3.7.2 Validación del instrumento por prueba piloto

Luego, se realizó un estudio piloto para probar la versión preliminar corregida del cuestionario en una muestra de 40 acompañantes (coordinadores, directivos y técnicos) de centros educativos de un distrito escolar para evaluar la viabilidad de la aplicación del instrumento en una población nacional más amplia. Según Behrens (1997) y Costello y

Osborne (2005), el estudio piloto busca la detección de errores, comprobación de supuestos, selección preliminar de los modelos apropiados, determinar las relaciones entre las variables explicativas, y evaluar la dirección y el tamaño aproximado de las relaciones entre las variables de resultado. En el pilotaje realizado como parte de la validación del cuestionario, se analizaron todos los aspectos que nos llevaron a la mejora del cuestionario que se ha aplicado para el estudio exploratorio.

Sobre la base de los resultados, luego de hacer los ajustes respectivos, se concluyó que es factible y viable el uso del instrumento reformulado para los propósitos para los cuales ha sido diseñado (Véase el Anexo 2).

3.7.3 Análisis factorial

Adicionalmente, se realizaron un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio para determinar la validez del instrumento y descubrir los errores existentes y definir el tipo de ajustes que requiere el instrumento (Behrens, 1997; Frías y Pascual, 2012; García-Bellido *et al.*, 2010). Los resultados de la aplicación cuestionario en el estudio piloto permitieron ejecutar un análisis factorial e identificar los factores existentes subsanar el instrumento. Los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio se muestran en el siguiente apartado (3.8), referido a la evidencia de validez del instrumento.

A partir de los resultados de las evaluaciones para determinar la validez y fiabilidad del instrumento, se logró la detección de errores, comprobación de supuestos, selección preliminar de los modelos apropiados, determinar las relaciones entre las variables del perfil de los acompañantes y las dimensiones sobre sus percepciones sobre el acompañamiento y evaluar la dirección y el tamaño aproximado de las relaciones entre las variables de resultado. Las correcciones y cambios introducidos permitieron mejorar el diseño del instrumento, cuya versión definitiva se aplicó con el fin de describir y analizar el acompañamiento pedagógico implementado en los centros educativos de la República Dominicana desde la perspectiva de los acompañantes, coordinadores pedagógicos, directores, técnicos regionales o técnicos distritales (Anexo 3).

3.7.4 Índice de confiabilidad *Alpha* de *Cronbach*

Finalmente, se usó el índice de confiabilidad *Alpha* de *Cronbach* para determinar la consistencia interna de los cuestionarios con base en el promedio de las correlaciones entre los ítems. El valor de *Alpha* es 1, mientras el valor de *Alpha* es más alto, mayor es la fiabilidad del instrumento (García-Bellido *et al.*, 2010; Nunnally, 1978; Raykov, 1997; Raykov y Marcoulides, 2011). Los indicadores de referencia considerados se basan en George y Mallery (2003):

- > 0,9 = excelente
- > 0,8 = bueno
- > 0,7 = aceptable
- > 0,6 = cuestionable
- > 0,5 = pobre
- < 0,5 = inaceptable

Los resultados de la prueba de los coeficientes *alpha* estimados se muestran en la Tabla 16, ubicada en la sección 5.1 del Capítulo V, referido a los resultados.

3.8 Evidencias de validez del instrumento

Para obtener evidencias de validez basada en la estructura interna del instrumento que midió el acompañamiento pedagógico a docentes de la República Dominicana, se usó el análisis factorial exploratorio (AFE), análisis factorial confirmatorio (AFC) y el coeficiente *Alpha* de *Cronbach* (AERA, APA, NCME, 2018). Para fines estadísticos, el número de cuestionarios validos (N = 340) se consideró adecuado. Por otro lado, se hizo una división aleatoria de dos submuestras: la primera de 136 (40%) para el AFE y la otra de 204 (60%) para el AFC.

3.8.1 Análisis factorial exploratorio (AFE)

El AFE es una técnica multivariante que permite reducir la dimensionalidad de datos multivariados y detectar patrones de correlación entre variables (e ítems) (Lloret *et al.*, 2017). Asimismo, se emplea esta técnica debido a que se considera un modelo

subyacente que permite explicar la variabilidad de los ítems a través de factores comunes (Lloret *et al.*, 2017). Además, el AFE modela la variabilidad de los datos ofreciendo una imagen completa del instrumento y reconoce errores de medición de los ítems.

La Tabla 16 muestra los resultados del AFE. Se inició evaluando la adecuación muestral con la medida de Kaiser-Meyer-Olkin, la cual cuantifica el grado de intercorrelaciones entre los ítems siendo 0,5 el valor mínimo aceptable de KMO (Izquierdo *et al.*, 2014). En este estudio, el AFE dio un resultado satisfactorio de 0,930, que indica que la prueba de análisis factorial ha procedido de manera correcta y la muestra utilizada es adecuada. Por otro lado, la Tabla 16 muestra que la prueba de esfericidad de Bartlett dio un resultado estadísticamente significativo, lo cual sugiere idoneidad del AFE para las pruebas de multidimensionalidad (Lloret *et al.*, 2017).

El método usado para extraer los factores fue la Factorización de Ejes Principales, ya que incluye factores comunes subyacentes a partir de la descomposición de la matriz de correlación estructural, la cual solo depende de la variabilidad de los factores comunes. Respecto de la rotación, se empleó un procedimiento de rotación ortogonal (Varimax) de factores, dado que se buscó simplificar la interpretación de los factores minimizando el número de variables que tienen altas cargas en cada factor.

Después de la rotación, se compararon los elementos de las tablas de carga. Por su parte, en la tabla con la estructura factorial solo se incluyeron los ítems con carga factorial mayores a 0,40, que se consideraron significativos para la interpretación de los factores (Izquierdo *et al.*, 2014). En consecuencia, por medio de este criterio se redujo el número de ítems relacionados solo con las cuatro dimensiones que incluye el cuestionario (Se exceptúa los ítems relacionados con el perfil de los acompañantes), de 44 a 20, ya que los retirados contaban con baja carga factorial. Asimismo, se dejaron los factores con al menos tres ítems y pocas cargas transversales de elementos.

En cuanto al número total de factores extraídos, se tomó en cuenta el criterio de Kaiser de los autovalores de la matriz de correlaciones mayores a 1.0. En la Tabla 16 se observa que para este estudio se tiene un modelo de cuatro factores comunes subyacentes. El primer factor explica 5,054 de la varianza total y equivale al 14,77%. El segundo factor

explica 2.19 de la varianza total y equivale al 13,54%. El tercer factor explica 1,699 de la varianza total y equivale al 11,92%. El cuarto factor explica 1,457 de la varianza total y equivale al 11,77%. En síntesis, estos cuatro factores explican el 52,01% de la varianza total.

Respecto de las comunidades (h^2), esta medida estadística se refiere a la proporción de la varianza del ítem contabilizada por el factor común subyacente. Cuando el valor se aproxima a 1, significa que mide casi perfectamente al factor común. La Tabla 16 indica que las comunales no son relativamente bajas, pero están entre 0,4 y 0,6, lo cual supone tener cuidado. Por ejemplo, la comunalidad del ítem “Se llega a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento en las discusiones de los grupos pedagógicos” sugiere que el modelo de cuatro factores está captando poca información y variación (0,498). Una baja comunalidad podría ser una indicación de una medición pobre, es decir, hay considerable ruido asociado con el error de medición (Izquierdo *et al.*, 2014).

A partir de los factores subyacentes hallados en el estudio y la revisión de la literatura, se le asignaron nombres con sentido y pertinencia teórica:

F1 = Prácticas pedagógicas de acompañamiento

F2 = Planificación del acompañamiento pedagógico

F3 = Características del acompañamiento pedagógico

F4 = Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico.

Adicionalmente, se comprobó la consistencia interna o la fiabilidad de los ítems para cada factor mediante el cálculo del *Alpha de Cronbach*. La prueba de fiabilidad usada se basa en la correlación promedio entre ítems. Los resultados se exponen en la Tabla 16. Se observa que los valores de *Alpha* exceden el valor límite obligatorio de 0,70, esto indica que todos los ítems y factores son medidas suficientemente fiables (Raykov y Marcoulides, 2011).

Tabla 15*Solución factorial de estructura simple (n = 136) del acompañamiento pedagógico*

Ítems	F1	F2	F3	F4	h ²
18. Propicia el intercambio de experiencias entre los docentes	0,680				0,599
24. Observa la práctica pedagógica en el aula	0,679				0,675
25. Promueve el análisis de la práctica pedagógica entre los docentes	0,667				0,506
22. Propone soluciones a situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje	0,616				0,594
19. Implementa estrategias de acompañamiento constructivistas	0,575				0,594
34. Propone estrategias didácticas que responden a los intereses de los docentes		0,825			0,695
32. Incluye contenidos que reflejan los intereses de los docentes		0,781			0,645
36. Diagnostica los intereses y necesidades de los docentes		0,662			0,570
38. Planifica el acompañamiento junto con los docentes		0,524			0,510
31. Se llega a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento en las discusiones de los grupos pedagógicos		0,503			0,498
45. Promueve la reflexión sobre la práctica			0,811		0,679
46. Promueve la creación de un clima organización positivo			0,773		0,654
44. Es un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo			0,71		0,671
47. Conduce a cambios concretos de la práctica pedagógica			0,673		0,592
42. Favorece el trabajo colaborativo entre los docentes			0,533		0,604
53. Mejorar el clima organizacional en el centro educativo				0,789	0,641
56. Aumentar los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales				0,788	0,647
57. Favorecer el desarrollo profesional de los docentes				0,656	0,605
54. Mejorar la actitud de los docentes hacia la enseñanza				0,635	0,766
50. Aumentar el rendimiento académico de los estudiantes				0,554	0,655
Autovalores	5,054	2,19	1,699	1,457	
Porcentaje de varianza explicada	14,77	13,54	11,92	11,77	52,01
Kaiser-Meyer-Olkin			.830		
Prueba de esfericidad de Barlett		$\chi^2(190) = 1936,605, p < .000$			
Alfa de Cronbach	.788	.807	.822	.801	

Nota: los ítems se presentan de forma decreciente de saturación, los coeficientes > .40. F1 = Prácticas pedagógicas de acompañamiento; F2 = Planificación del acompañamiento pedagógico; F3 = Características del acompañamiento pedagógico; F4 = Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 15, las pruebas de análisis estadístico y AFE han dado como resultado que los ítems y dimensiones del instrumento de estudio propuestos son lo suficientemente sólidos para medir el acompañamiento pedagógico a docentes de centros educativos públicos de la República Dominicana y, por lo tanto, se puede utilizar para un posterior análisis.

3.8.2 Análisis factorial confirmatorio (AFC)

El AFC es una técnica empleada en la estimación de los parámetros del modelo factorial y la metodología está basada en máxima verosimilitud (Byrne, 2016). El AFC tiene relevancia cuando se parte de un modelo de factores determinado (como el encontrado anteriormente). Esta prueba busca estimar y validar el ajuste del modelo a través de los datos obtenidos de la muestra estudiada. Para evaluar el ajuste del modelo de medición propuesto (Figura 1), se revisaron los estadísticos sugeridos por diversos autores, entre ellos Hair *et al.* (2018): el valor Chi-cuadrado (también el valor Chi-cuadrado dividido por sus grados de libertad), el Índice de Bondad de Ajuste (GFI), el Índice de Ajuste Normado (NFI), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice Tucker-Lewis (TLI) y la Raíz del Error Cuadrático Medio Aproximado (RMSEA).

En primer lugar, se consideró el estadístico Chi-cuadrado. En este caso, se prefiere un valor de baja magnitud con un p-valor alto. En este estudio, el valor Chi-cuadrado fue 328,151 con 164 grados de libertad, lo cual es estadísticamente significativo $p < 0.000$. Este resultado indica que el modelo propuesto de cuatro factores no tiene buen ajuste. Sin embargo, este no debería ser el caso si tomamos en consideración que el uso de esta técnica es sensible al tamaño de muestra (Bollen, 1989; Bentler y Bonett, 1980).

En efecto, una mejor medida para comprobar sería el Chi-cuadrado relativo (también llamado Chi-cuadrado normado), recomendado por Hu y Bentler (1995). Este valor es igual al índice Chi-cuadrado dividido por los grados de libertad. El criterio para la aceptación específica que el valor debería ser menor a 5 (Schumacker y Lomax, 2016). En este caso, se puede observar que el valor del Chi-cuadrado dividido por los grados de

libertad es de 2,001, lo que sugiere que el modelo podría considerarse como provisionalmente aceptable.

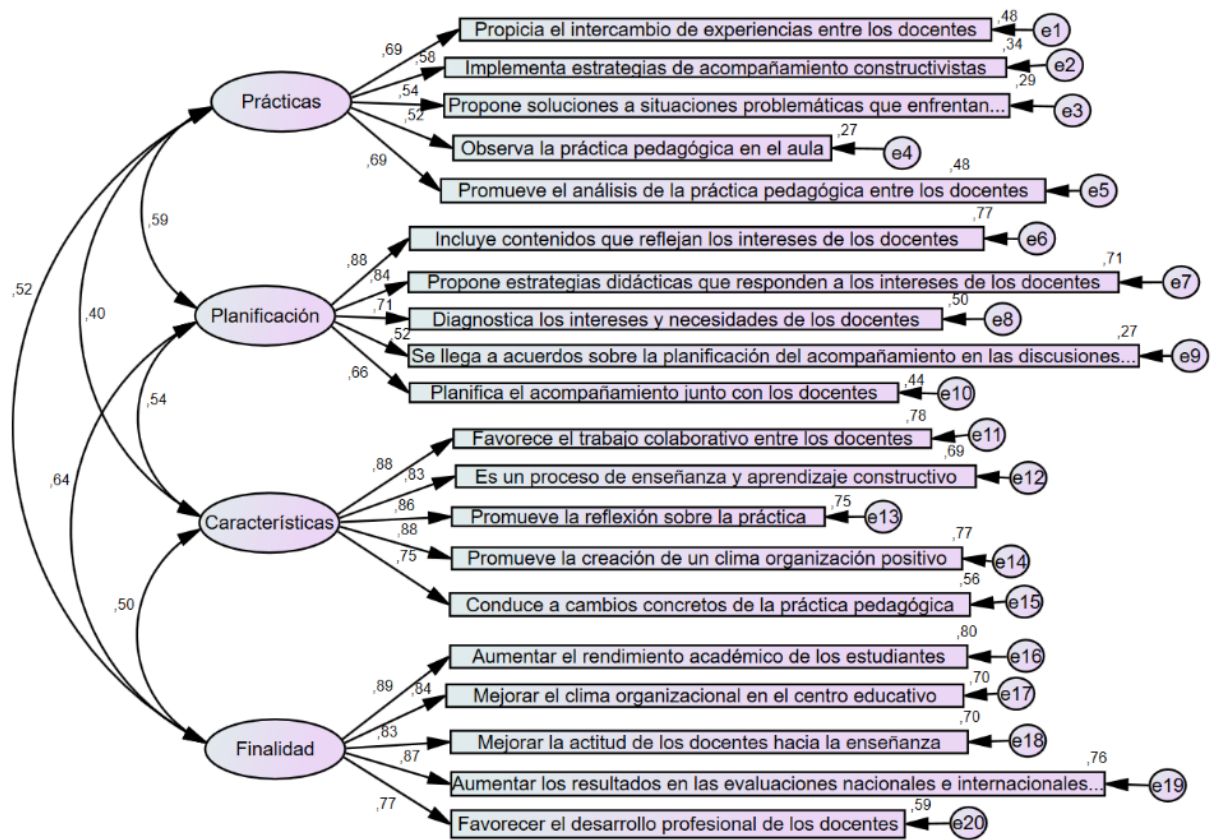
El punto de corte del Índice de Bondad de Ajuste (GFI), del Índice de Ajuste Normado (NFI) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) es de 0.9 si se desea considerar el modelo propuesto como provisionalmente aceptable (Byrne, 2016). Al revisar los valores del Índice de GFI se obtuvo 0,914 lo cual sugiere un nivel aceptable de ajuste para el modelo. Como el valor del NFI es 0.934, esto indica que el modelo propuesto mejora el ajuste en un 93% en relación con el modelo nulo o de independencia. En cuanto al Índice de Ajuste Comparativo (CFI), evalúa la mejora del ajuste del modelo hipotético al modelo nulo. Es un índice que no es muy sensible al tamaño de la muestra. El valor del CFI es 0,958, lo que indica un ajuste aceptable.

Otro índice que es relativamente independiente del tamaño de muestra es el Índice Tucker- Lewis (TLI), cuyo valor debe ser superior al punto de corte de 0.9 (Hu y Bentler, 1995). El valor de TLI es 0,909, lo cual un ajuste aceptable. Finalmente, la Raíz del Error Cuadrático Medio Aproximado (RMSEA) tiene un valor de 0.054, que es bastante cercano al valor aceptable de $\leq 0,08$ (Bentler, 1990).

En resumen, todas las medidas de ajuste evaluadas para el modelo propuesto de cuatro factores (Figura 1) sugieren un nivel aceptable de ajuste. En consecuencia, se concluye que la estructura propuesta tiene un ajuste satisfactorio con los datos analizados.

Figura 1

Modelo de medición de los factores del acompañamiento pedagógico (n = 206)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las cargas factoriales estandarizadas, la Tabla 17 muestra que en todos los ítems los estos valores están por encima de 0,5, lo cual es un valor aceptable (Byrne, 2016). Además, todas son estadísticamente significativas $p = 0,001$. Asimismo, la Tabla 17 también reporta las correlaciones entre los factores del modelo, las cuales se ubican en el rango de 0,4 a 0,6, por lo cual se puede considerar que tienen magnitud media. Adicionalmente, las correlaciones entre los factores del modelo propuesto son estadísticamente significativas ($p < 0,000$). En conclusión, es válida la estructura del modelo con cuatro factores.

Tabla 16*Cargas factoriales de la solución estandarizada del AFC (n = 206)*

Ítem	F1	F2	F2	F4
18. Propicia el intercambio de experiencias entre los docentes	0,691			
24. Observa la práctica pedagógica en el aula	0,580			
25. Promueve el análisis de la práctica pedagógica entre los docentes	0,538			
22. Propone soluciones a situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje	0,524			
19. Implementa estrategias de acompañamiento constructivistas	0,690			
34. Propone estrategias didácticas que responden a los intereses de los docentes		0,879		
32. Incluye contenidos que reflejan los intereses de los docentes		0,841		
36. Diagnostica los intereses y necesidades de los docentes		0,708		
38. Planifica el acompañamiento junto con los docentes		0,518		
31. Se llega a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento en las discusiones de los grupos pedagógicos		0,663		
45. Promueve la reflexión sobre la práctica			0,883	
46. Promueve la creación de un clima organización positivo			0,831	
44. Es un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo			0,864	
47. Conduce a cambios concretos de la práctica pedagógica			0,877	
42. Favorece el trabajo colaborativo entre los docentes			0,749	
53. Mejorar el clima organizacional en el centro educativo				0,893
56. Aumentar los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales				0,838
57. Favorecer el desarrollo profesional de los docentes				0,834
54. Mejorar la actitud de los docentes hacia la enseñanza				0,872
50. Aumentar el rendimiento académico de los estudiantes				0,765
Correlación entre factores				
F1. Prácticas pedagógicas de acompañamiento	-			
F2. Planificación del acompañamiento pedagógico	0,589	-		
F3. Características del acompañamiento	0,40	0,540	-	
F4. Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico	0,522	0,641	0,50	-

Nota: F1 = Prácticas pedagógicas de acompañamiento; F2 = Planificación del acompañamiento pedagógico; F3 = Características del acompañamiento pedagógico; F4 = Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico.

Fuente: elaboración propia.

3.9 Proceso de investigación

1. La primera fase del proyecto de investigación se inicia con la definición del problema de investigación, la revisión de la literatura y la metodología de investigación.
2. Seguidamente, se procede a evaluar el instrumento.
 - Previo a la validación del instrumento, este fue evaluado por expertos en investigación y por el director de tesis.
 - Luego, se realizaron los distintos procedimientos de validación del instrumento de manera secuencial, comenzando por el juicio de expertos, seguido del estudio piloto, el *Alpha* de *Cronbach* y el Análisis Exploratorio.
3. En tercer lugar, se procedió a realizar el trabajo de campo.
 - Cuando se logró el instrumento que cumplía con criterios de relevancia y claridad para que pueda aportar lo que busca, el cuestionario se diseñó para ser autoadministrado en la plataforma *Google Forms*.
 - Se contactó al Ministerio de Educación para solicitar autorización para realizar el estudio y el acceso a la base de datos de los acompañantes.
 - Se contactó a los informantes incluidos en la muestra por los medios disponibles (llamadas telefónicas, SMS, mensajes de WhatsApp y correo electrónico) y se les suministró el enlace del instrumento.
 - Antes de completar el cuestionario, se les informó sobre los propósitos del estudio, su naturaleza y alcance. Además, se les solicitó a los informantes su consentimiento informado, mediante una pregunta ubicada al inicio del instrumento. Asimismo, se les garantizó la privacidad y el anonimato de su participación.
 - Frecuentemente, se contactó nuevamente a los informantes por los medios disponibles (llamadas telefónicas, SMS, mensajes de WhatsApp y correo electrónico) para recordarles que respondieran el instrumento.
4. Finalmente, se realizó el procesamiento y análisis de los datos

- Una vez finalizado el tiempo previsto para responder el cuestionario, se realizó la tabulación de los datos en el programa Excel y su posterior procesamiento usando el software estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS V.24).
- Luego, se redactó el informe final, el cual fue evaluado por el director de tesis previa su consignación final.

Tabla 17*Etapas del proceso de investigación seguido*

N.º	Etapa	Prácticas
1	Diseño del protocolo de investigación	Formulación del problema, los objetivos Construcción del marco teórico Revisión de la literatura especializada Revisión de artículos e investigaciones Presentación del proyecto de investigación
2	Diseño del marco metodológico del proyecto	Selección del enfoque y diseño de investigación Selección de la población/muestra Diseño del instrumento de recolección de datos Aplicación del instrumento en la prueba piloto Validación de expertos del instrumento Análisis factorial exploratorio del instrumento Presentación de la versión final del instrumento Solicitud de autorización ante el Ministerio de Educación de República Dominicana Remisión del cuestionario para la consideración del Ministerio de Educación de Republica Dominicana
3	Análisis y procesamiento de los datos	Aplicación del cuestionario a coordinadores, técnicos y directivos en el ámbito nacional Tabulación de la información Procesamiento y análisis de los datos
4	Presentación de los resultados	Exposición de los resultados Discusión de resultados Presentación de las conclusiones, limitaciones e implicaciones Descripción de las líneas futuras de investigación Revisiones de la tesis por parte del director y tutor Presentación pública de la tesis

Fuente: Elaboración propia

3.10 Técnicas de análisis estadístico de los datos

Para la evaluación de fiabilidad y validez de los instrumentos se emplearon el análisis factorial exploratorio, el análisis factorial confirmatorio y el coeficiente *Alpha* de *Cronbach*. Con tal fin, se usó medida de Kaiser-Meyer-Olkin la cual cuantifica el grado de intercorrelaciones entre los ítems, siendo 0,5 el valor mínimo aceptable de KMO. Adicionalmente, para evaluar el ajuste del modelo de medición propuesto (Figura 1), se revisaron los estadísticos sugeridos por diversos autores, entre ellos Hair *et al.* (2018): el valor Chi-cuadrado (también el valor Chi-cuadrado dividido por sus grados de libertad), el Índice de Bondad de Ajuste (GFI), el Índice de Ajuste Normado (NFI), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice Tucker-Lewis (TLI) y la Raíz del Error Cuadrático Medio Aproximado (RMSEA). Estas estadísticas se obtuvieron usando el software AMOS 26.

Por otro lado, se utilizaron estadísticas descriptivas para calcular frecuencias y promedios de las variables demográficas, académicas y profesionales, y los ítems de cada dimensión. Las diferencias entre las percepciones de coordinadores, técnicos y directores se calcularon usando la prueba *Kruskall Wallis*. Para determinar el supuesto de normalidad en los ítems, se aplicó el estadístico *Kolmogorov-Smirnov*. Para estudiar la asociación entre las variables del perfil y las prácticas pedagógicas del acompañamiento de los encuestados se llevó a cabo un análisis mediante tablas cruzadas y se usó la prueba de Chi-cuadrado basada en la corrección de Yate para tablas 2x2 y la prueba exacta de Fisher en los casos en los que las frecuencias esperadas fueron menores de 5. Finalmente, para obtener una representación gráfica del posicionamiento relativo entre los acompañantes, se elaboraron gráficos de dispersión, considerando combinaciones de dos dimensiones. En todos los análisis, se estableció un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$), y se empleó el software estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS V.24)

3.11 Consideraciones éticas

Se tomaron en cuenta algunos principios éticos de la investigación que permiten salvaguardar los derechos de los informantes, ocultando su identidad y garantizándoles el anonimato y la confidencialidad del estudio. Por ello, los datos de los informantes no se revelan en ningún momento durante la obtención de información y su procesamiento. Cada

informante fue identificado solo mediante un código, manteniendo ocultos sus datos de comunicación.

Además, se garantiza que los datos no han sido manipulados y que los resultados expuestos son genuinos y se corresponden totalmente con los hallazgos de la investigación. Esto evita lesionar a las personas e instituciones involucradas y se contribuye efectivamente con la investigación en el área y con la educación en la República dominicana en general y la formación docente en particular.

Finalmente, previo el llenado del cuestionario, se les solicitó el consentimiento informado a los participantes, se les explicó la naturaleza de la investigación y su alcance. Aunque el estudio y la aplicación del instrumento contaban con el aval del MINERD, y que mediaron para solicitar el apoyo a los formadores adscritos al ministerio, su participación fue voluntaria.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

“Es fundamental un trabajo más colaborativo de los docentes en los procesos cotidianos de la práctica para encontrar soluciones a partir de datos y situaciones concretas”

José Luis Medina

En este capítulo, se exponen los resultados de los análisis estadísticos. Primero, se describe el perfil demográfico, profesional y académico de los participantes. Luego, se describen las dimensiones que surgieron del análisis factorial: Prácticas de acompañamiento, Planificación del acompañamiento, Características pedagógicas del acompañamiento y Finalidad del acompañamiento. Adicionalmente, se establecen asociaciones entre estas y el perfil de los encuestados. Finalmente, se caracteriza el posicionamiento relativo hacia el acompañamiento pedagógico entre coordinadores, técnicos y directores.

4.1 Descripción demográfica de los acompañantes

La muestra estuvo constituida por 340 funcionarios del ministerio de Educación de República Dominicana que realizan coyuntural o estructuralmente el acompañamiento pedagógico como parte del programa de formación nacional. En función del puesto de trabajo, hubo una participación de 48,5% (n = 165) para coordinadores, 48% (n = 163) técnicos y 3,5% (n = 12) directores.

La Tabla 18 muestra la distribución para el género de los grupos encuestados (Coordinadores, Técnicos y Directores). El sexo femenino tuvo la mayor representación para todos los grupos: coordinadores (95%), técnicos (88%) y directores (100%). Asimismo, para la representación según el grupo etario, la mayoría (más del 75%) de los encuestados es mayor de 40 años. Igualmente, considerando el cargo de los acompañantes, se observa que los encuestados tienen proporciones similares en los rangos evaluados.

Finalmente, se presentan proporciones similares en el estado civil para Coordinadores, Técnicos y Directores. Más del 55% manifestó estar casado y en torno al 30%, soltero.

Tabla 18

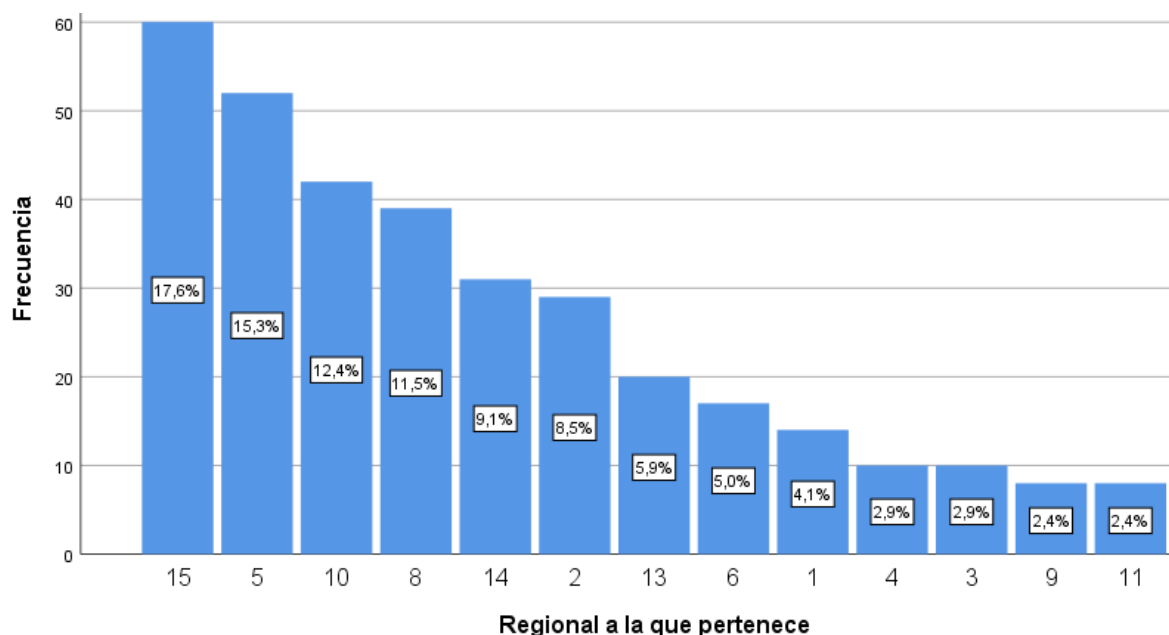
Frecuencia y porcentajes de variables sociodemográficas de los acompañantes

VARIABLES	Coordinador Fr(%)	Técnico Fr(%)	Director Fr(%)
Género			
Masculino	8(5%)	19(12%)	0(0%)
Femenino	157(95%)	144(88%)	12(100%)
Grupo etario			
26-30 años	0(0%)	0(0%)	0(0%)
31-40 años	31(19%)	33(20%)	2(16%)
41-50 años	85(51%)	81(51%)	4(34%)
≥ 51 años	49(30%)	45(29%)	6(50%)
Estado civil			
Casado	104(63%)	95(58%)	8(67%)
Soltero	51(31%)	56(34%)	3(25%)
Otro	10(6%)	12(8%)	1(8%)
Total	165(100%)	163(100%)	12(100%)

Fuente: elaboración propia.

4.2 Descripción profesional de los acompañantes

En cuanto a la regional a la que pertenecen los informantes, se aprecia que la mayor frecuencia (66%) se ubica en las regionales: 15, 5, 10, 8 y 2. La distribución indica que la participación de los acompañantes no fue proporcional según la regional donde se desempeñan.

Figura 2*Distribución porcentual según regional*

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la Tabla 19 caracteriza el perfil profesional de la muestra. Considerando el nivel donde desempeñan el cargo de coordinadores, técnicos y directores, la mayoría de los coordinadores trabaja en primaria y secundaria (58% y 24%); los técnicos, en inicial y primero (49 y 29%) y los directores, entre primaria y secundaria (67% y 25%). Respecto de la tanda de trabajo, la mayoría de los coordinadores (71%), los técnicos (92%) y los directores (67%) se encuentran en Jornada escolar extendida. Asimismo, se observa que los coordinadores presentan mayor representación en las tres tandas.

Por su parte, al considerar los años de experiencia en el cargo, la mayoría (69%) de los coordinadores cuentan con menos de 11 años de experiencia; los técnicos presentaron porcentajes similares en todos los rangos evaluados (cerca a 25%), y los directores, en su mayoría (67%), indicaron tener más de 10 años de experiencia en el cargo. Respecto a la modalidad del puesto, la mayoría (57%) de los coordinadores están asignados en el puesto por nombramiento; el 56% de los técnicos también tiene nombramiento del cargo y el 50% de los directores igualmente posee nombramiento, lo cual indica que cerca de la mitad

desempeña el cargo en condición de interinato. Finalmente, la mayoría de los encuestados pertenecen a instituciones públicas.

Tabla 19

Frecuencia y porcentajes del Perfil profesional de los acompañantes

Variables	Coordinador Fr(%)	Técnico Fr(%)	Director Fr(%)
Según nivel			
Inicial	18(11%)	81(49%)	1(8%)
Primario	96(58%)	47(29%)	8(67%)
Secundario	40(24%)	24(15%)	3(25%)
Técnico-profesional	11(6%)	11(6%)	0(0%)
Tanda de trabajo			
Matutina	39(24%)	11(7%)	3(25%)
Vespertina	8(5%)	2(1%)	1(8%)
Jornada extendida	118(17%)	150(92%)	8(67%)
Años de experiencia en cargo			
≤ 5 años	54(33%)	44(27%)	2(17%)
6-10 años	60(37%)	35(22%)	2(17%)
11-20 años	38(23%)	46(28%)	4(32%)
≥ 21 años	13(7%)	38(23%)	4(32%)
Modalidad del puesto			
Nombrado	94(57%)	92(56%)	6(20%)
Interino	71(43%)	71(44%)	6(50%)
Tipo de institución			
Pública	160(97%)	161(99%)	12(110%)
Subvencionada	5(3%)	2(1%)	0(0%)
Total	165(100%)	163(100%)	12(100%)

Fuente: elaboración propia.

4.3 Descripción académica de los acompañantes

La Tabla 20 presenta el perfil académico de los acompañantes. La representación según tiempo desde la graduación de los Coordinadores, Técnicos y Directores indica que la mayoría de los coordinadores (76%), los técnicos (64%) y los directores (58%) acumulan más de 10 años de graduados. En cuanto a la titulación, además de la licenciatura en educación, la mayoría de los coordinadores (54%) tiene maestría y el 17% especialización; de igual manera, el 59% de los técnicos posee maestría y el 25% especialización; por su parte, el 84% de los directores cuenta con maestría. Es decir, la mayoría dispone de una titulación de postgrado.

Se indagó si tenían formación en acompañamiento, el 80% de los coordinadores, el 85% de los técnicos y el 67% de los directores manifestaron tener formación en acompañamiento pedagógico. En cuanto a si habían recibido asesoramiento del MINERD para desarrollar su práctica pedagógica de acompañamiento, el 85% de los coordinadores, el 92% de los técnicos y el 92% de los directores manifestaron haber recibido asesoramiento de parte del Distrito Educativo. Para el modelo de acompañamiento pedagógico en el que basan su práctica, el 57% de los coordinadores, el 50% de los técnicos y el 43% de los directores manifestaron que el modelo de formación co-constructivista sustenta su práctica de acompañamiento pedagógico. Por su parte, los otros modelos de formación ocupan entre el 13% y 25%.

Tabla 20*Frecuencia y porcentajes para variables del Perfil académico de los acompañantes*

VARIABLES	Coordinador Fr(%)	Técnico Fr(%)	Director Fr(%)
Tiempo de graduado			
≤ 5 años	18(10%)	20(12%)	3(25%)
6-10 años	21(13%)	39(24%)	2(17%)
11-20 años	93(56%)	81(49%)	4(33%)
≥ 21 años	33(20%)	23(15%)	3(25%)
Titulación de postgrado			
Ninguna	13(8%)	11(7%)	0(0%)
Diplomado	31(19%)	11(7%)	0(0%)
Especialización	29(17%)	42(24%)	1(8%)
Maestría	89(54%)	96(59%)	10(84%)
Doctorado	3(1%)	3(2%)	1(8%)
Formación en acompañamiento			
No	33(20%)	25(15%)	4(33%)
Sí	132(80%)	38(85%)	8(67%)
Ha recibido asesoramiento			
No	26(15%)	14(8%)	1(8%)
Sí	139(85%)	149(92%)	11(92%)
Modelo de acompañamiento			
Pre-constructivista	21(13%)	32(19%)	2(16%)
Re-constructivista	24(15%)	18(13%)	3(25%)
Co-constructivista	95(57%)	83(50%)	5(43%)
Otro	24(15%)	30(18%)	2(16%)
Total	165(100%)	163(100%)	12(100%)

Fuente: elaboración propia.

4.4 Prácticas pedagógicas de acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes

Respecto de las prácticas pedagógicas de acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes (coordinadores, técnicos o directores), en la Tabla 21 se observa una percepción global positiva (*siempre*) del 68% para los ítems que describen esta dimensión. En cambio, 32% muestra una valoración más desfavorable (*casi nunca* y *a veces*) para dichos ítems.

Tabla 21

Frecuencia y porcentajes para las prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico

Ítems	1		2		3		4		5	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Propicia el intercambio de experiencias entre los docentes	1	0,3%	89	26,2%	24	7,1%	0	0,0%	226	66,5%
Implementa estrategias de acompañamiento constructivistas	0	0,0%	106	31,2%	12	3,5%	0	0,0%	222	65,3%
Propone soluciones a situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje	1	0,3%	92	27,1%	8	2,4%	0	0,0%	239	70,3%
Observa la práctica pedagógica en el aula	0	0,0%	101	29,7%	12	3,5%	0	0,0%	227	66,8%
Promueve el análisis de la práctica pedagógica entre los docentes	0	0,0%	86	25,3%	11	3,2%	0	0,0%	243	71,5%
Promedio porcentual		0,1%		27,9%		3,9%		0,00%		68,1%

1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Casi siempre y 5 = Siempre

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, para evaluar las diferencias entre las percepciones de coordinadores, técnicos y directores, se usó la prueba *Kruskall Wallis*, ya que no se cumplió el supuesto de normalidad en los ítems aplicando el estadístico *Kolmogorov-Smirnov*. En la Tabla 22 se describen los cinco ítems que buscaban las opiniones de los acompañantes respecto a las prácticas pedagógicas del acompañamiento. Las puntuaciones medias de los ítems variaron de 2,9 a 4,8 y las desviaciones estándar fluctuaron entre 0,8 y 1,5, lo que indica que la mayoría de los encuestados considera que las prácticas pedagógicas están presentes en el acompañamiento que realizan. Al comparar las prácticas pedagógicas según el cargo, los acompañantes presentaron puntuaciones promedio similares en todos los ítems

de la dimensión “prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico”. Es decir, los resultados no muestran una asociación estadísticamente significativa de las prácticas pedagógicas según el puesto del acompañante.

Tabla 22

Descriptivos y análisis inferencial para las prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico según puesto

Ítems	Coordinador (n = 165) M (DE)	Técnico (n = 163) M (DE)	Director (n = 12) M (DE)	H(2)	p
Propicia el intercambio de experiencias entre los docentes	4(1,4)	4,1(1,4)	4,3(1,2)	1,0	0,597
Implementa estrategias de acompañamiento constructivistas	4(1,4)	4(1,4)	3,8(1,5)	0,2	0,895
Propone soluciones a situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y	4,2(1,3)	4(1,4)	4,5(1,2)	1,9	0,392
Observa la práctica pedagógica en el aula	4,1(1,3)	4(1,4)	3,8(1,5)	1,2	0,555
Promueve el análisis de la práctica pedagógica entre los docentes	4,2(1,3)	4,2(1,3)	4(1,5)	0,2	0,897

Fuente: elaboración propia.

La asociación entre las variables del perfil y las prácticas pedagógicas del acompañamiento de los encuestados se analizó mediante la prueba de Chi-cuadrado basada en la corrección de Yate para tablas 2x2 y la prueba exacta de Fisher en los casos en los que las frecuencias esperadas fueron menores a 5. La variable de interés fue las Prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico, para la cual se totalizaron los puntajes y obtener una sola variable. Además, se construyeron categorías (*Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre*) para poder compararlas con las variables del perfil.

La Tabla 23 resume la información luego de realizado los cálculos por medio de las tablas de contingencia. A grandes rasgos, se puede apreciar que el puesto (coordinador, técnico o directores) mostraron una asociación estadísticamente significativa con la variable “Prácticas pedagógica”, es decir, los acompañantes se asociaron con la categoría *casi siempre*, lo cual indica que los coordinadores, técnicos y directores manifiestan la presencia de las prácticas pedagógicas en el acompañamiento que ofrecen a los docentes.

De forma similar, la variable tiempo de graduado muestra asociación estadísticamente significativa con las practicas pedagógicas, lo cual indica que a más años de experiencia profesional se tiende a darle más importancia (*casi siempre, siempre*) a las practicas pedagógicas de acompañamiento analizadas.

Para el resto de las asociaciones que se muestra en la Tabla 23, no se encontraron resultados estadísticamente significativos, lo cual supone que no existe, para la muestra evaluada, una asociación probabilística, es decir, existe una independencia probabilística no significativas entre dichas variables. Por ejemplo, tener maestría o doctorado no condiciona la forma de responder (*Nunca o siempre*) los ítems de la dimensión prácticas de acompañamiento.

Tabla 23

Comparación entre las prácticas pedagógicas del acompañamiento y variables del perfil

Variables	Prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico		
	χ^2	<i>Gl</i>	<i>p</i>
Perfil demográfico			
Género	5,30	3	0,15
Grupo etario	6,82	6	0,34
Estado civil	4,11	6	0,66
Perfil profesional			
Según nivel	12,24	9	0,29
Puesto	14,18	6	0,03
Tanda de trabajo	4,39	6	0,70
Años de experiencia en cargo	5,87	9	0,63
Modalidad del puesto	4,39	3	0,28
Perfil académico			
Tiempo de graduado	15,79	9	0,07
Titulación de postgrado	13,82	12	0,80
Formación en acompañamiento	3,14	3	0,11
Ha recibido asesoramiento	4,61	3	0,32
Modelo de acompañamiento	5,22	9	0,81

Fuente: elaboración propia.

Al comparar las distintas estrategias de acompañamiento usadas por coordinadores, técnicos y directores, en la Tabla 24 se aprecia que hay un uso importante de todas ellas, pero en el orden del 50%. Esto supone el empleo por parte de la mitad de los acompañantes de una variedad de acciones al momento de desarrollar el acompañamiento pedagógico.

Tabla 24

Frecuencia y porcentajes para estrategias de acompañamiento usadas en las instituciones

Estrategias de acompañamiento	Coordinador Fr(%)	Técnico Fr(%)	Director Fr(%)
Comunidades de práctica	80(48%)	83(50%)	3(25%)
Observación de aula	84(51%)	83(50%)	6(50%)
Análisis de casos	88(53%)	40(55%)	7(58%)
Análisis de incidente crítico	88(53%)	90(55%)	5(41%)
Diálogos reflexivos	82(49%)	87(53%)	8(67%)
Docentes pares	78(47%)	77(47%)	7(58%)
Mentoría	83(50%)	83(50%)	3(25%)
Círculo de innovación	80(48%)	79(49%)	5(41%)
Indagación dialógica	79(47%)	88(54%)	6(50%)
Total	165(100%)	163(100%)	12(100%)

Fuente: elaboración propia.

En cuando a los procesos pedagógicos en los que coordinadores, técnicos y directores les ofrecen apoyo a los docentes, la Tabla 25 deja ver que son múltiples los procesos en los que focalizan su apoyo como parte del acompañamiento desarrollado. Sin embargo, se evidencia que solo cerca de la mitad de los coordinadores y técnicos y alrededor del 40% de los directores le dan importancia al acompañamiento centrado en estos procesos.

Tabla 25

Frecuencia y porcentajes para procesos pedagógicos en los que se ofrece apoyo a los docentes

Procesos pedagógicos	Coordinador Fr(%)	Técnico Fr(%)	Director Fr(%)
Planificación	85(51%)	88(54%)	3(25%)
Evaluación	90(54%)	87(53%)	6(50%)
Estrategias didácticas en el aula	71(53%)	82(50%)	2(17%)
Revisión de materiales	76(46%)	93(57%)	4(33%)
Adecuación del espacio físico	72(43%)	80(49%)	5(42%)
Trabajo administrativo	88(53%)	68(41%)	3(25%)
Disciplina	81(49%)	85(52%)	7(58%)
Total	165(100%)	163(100%)	12(100%)

Fuente: elaboración propia.

4.5 Prácticas de planificación del acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes

Respecto de la planificación del acompañamiento pedagógico llevada a cabo por los acompañantes (coordinadores, técnicos o directores), en la Tabla 26 se observa una percepción global positiva (*Casi siempre y siempre*) del 83% para los ítems que describen esta dimensión. En cambio, 17% se traduce a una valoración más desfavorable (*nunca, casi nunca y a veces*) para dichos ítems.

Tabla 26*Frecuencia y porcentajes para la planificación del acompañamiento pedagógico*

Ítems	1		2		3		4		5	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Se llega a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento en las discusiones de los grupos pedagógicos	1	0,3%	7	2,1%	26	7,6%	139	40,9%	167	49,1%
Incluye contenidos que reflejan los intereses de los docentes	8	2,4%	3	0,9%	29	8,5%	97	28,5%	203	59,7%
Propone estrategias didácticas que responden a los intereses de los docentes	9	2,6%	3	0,9%	21	6,2%	120	35,3%	187	55,0%
Diagnostica los intereses y necesidades de los docentes	2	0,6%	2	0,6%	23	6,8%	129	37,9%	184	54,1%
Planifica el acompañamiento junto con los docentes	34	10,0%	22	6,5%	90	26,5%	112	32,9%	82	24,1%
Promedio porcentual		3,18%		2,20%		11,12%		35,10%		48,40%

1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Casi siempre y 5 = Siempre

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 27 se describen cinco ítems que buscaban las opiniones de los acompañantes respecto de la planificación del acompañamiento pedagógico. Las puntuaciones medias de los ítems variaron de 2,8 a 4,9 y las desviaciones estándar fluctuaron entre 0,4 y 1,5, lo que indica que la mayoría de los encuestados considera que los aspectos vinculados con la planificación del acompañamiento están presentes en su práctica formativa.

En promedio, los acompañantes presentaron puntuaciones medias similares en todos los ítems de la planificación del acompañamiento pedagógico. Es decir, los resultados no son estadísticamente significativos según el puesto del acompañante.

Tabla 27

Descriptivos y análisis inferencial para la planificación del acompañamiento pedagógico según puesto

Ítems	Coordinador (n = 165) M (DE)	Técnico (n = 163) M (DE)	Director (n = 12) M (DE)	H(2)	p
Se llega a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento en las discusiones de los grupos pedagógicos	4,4(0,8)	4,4(0,7)	4,6(0,5)	0,9	0,627
Incluye contenidos que reflejan los intereses de los docentes	4,4(0,9)	4,5(0,8)	4,5(0,7)	0,8	0,682
Propone estrategias didácticas que responden a los intereses de los docentes	4,3(0,9)	4,5(0,8)	4,6(0,5)	2,3	0,313
Diagnostica los intereses y necesidades de los docentes	4,4(0,7)	4,5(0,7)	4,4(0,5)	0,8	0,655
Planifica el acompañamiento junto con los docentes	3,6(1,2)	3,5(1,2)	4,3(0,8)	4,7	0,097

Fuente: elaboración propia.

Para determinar la asociación entre las variables del perfil y la planificación del acompañamiento pedagógico, se usó la prueba de Chi-cuadrado. En este caso, la variable de interés fue la planificación del acompañamiento para la cual se totalizaron los puntajes y se obtuvo una sola variable. Además, se construyeron categorías (*nada de acuerdo, poco de acuerdo, medianamente de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*) para poder compararlas con las variables del perfil.

La Tabla 28 resume el resultado de los cálculos por medio de las tablas de contingencia. En general, se observa que ninguna de las asociaciones establecidas resultó estadísticamente significativa, lo cual supone que no existe, para la muestra evaluada, una asociación probabilística, es decir, existe una independencia probabilística entre dichas variables no significativas. Por ejemplo, tener maestría o doctorado no condiciona la forma de responder (*nada de acuerdo o totalmente de acuerdo*) a los ítems de planificación del acompañamiento.

Tabla 28

Comparación entre la planificación del acompañamiento pedagógico y variables del perfil

Variables	Prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico		
	χ^2	Gl	p
Perfil demográfico			
Género	2,58	4	0,63
Grupo etario	7,86	8	0,45
Estado civil	5,96	8	0,65
Perfil profesional			
Según nivel	10,87	12	0,54
Puesto	13,48	8	0,10
Tanda de trabajo	7,99	8	0,43
Años de experiencia en cargo	18,25	12	0,11
Modalidad del puesto	1,87	4	0,76
Perfil académico			
Tiempo de graduado	12,15	12	0,36
Titulación de postgrado	16,39	16	0,80
Formación en acompañamiento	5,93	4	0,21
Ha recibido asesoramiento	8,71	4	0,09
Modelo de acompañamiento	12,28	12	0,42

Fuente: elaboración propia.

4.6 Características del acompañamiento pedagógico desde el punto de vista de los acompañantes

Respecto de las características del acompañamiento pedagógico llevada a cabo por los acompañantes (coordinadores, técnicos o directores), en la Tabla 29 se observa una percepción global positiva (*Bastante y totalmente de acuerdo*) del 98% para los ítems que describen esta dimensión. Entre tanto, 2% se traduce a una valoración más desfavorable (*Nada, poco y medianamente de acuerdo*) para dichos ítems.

Tabla 29*Frecuencia y porcentajes para las características del acompañamiento pedagógico*

Ítems	1		2		3		4		5	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Favorece el trabajo colaborativo entre los docentes	2	0,6%	1	0,3%	9	2,6%	63	18,5%	265	77,9%
Es un proceso participativo y consensual	0	0,0%	1	0,3%	8	2,4%	52	15,3%	279	82,1%
Es un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo	0	0,0%	0	0,0%	4	1,2%	41	12,1%	295	86,8%
Promueve la reflexión sobre la práctica	0	0,0%	1	0,3%	2	0,6%	49	14,4%	288	84,7%
Promueve la creación de un clima organización positivo	0	0,0%	2	0,6%	6	1,8%	76	22,4%	256	75,3%
Promedio porcentual		0,12%		0,30%		1,72%		16,54%		81,36%

1 = Nada de Acuerdo, 2 = Poco de Acuerdo; 3 = Medianamente de Acuerdo; 4 = Bastante de acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 30 se describen cinco ítems que buscaban las opiniones de los acompañantes respecto a las características del acompañamiento pedagógico. Las puntuaciones medias de los ítems variaron de 3,9 a 4,8 y las desviaciones estándar fluctuaron entre 0,4 y 1,1, lo que indica que la gran mayoría de los encuestados considera que los aspectos vinculados con las características del acompañamiento pedagógico están presentes en su acompañamiento pedagógico. Las puntuaciones de los acompañantes fueron en promedio similares para la mayoría de los ítems.

Sin embargo, para el ítem “Promueve la reflexión sobre la práctica” y Promueve la creación de un clima organización positivo”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas siendo mayor la valoración de los coordinadores y técnicos en comparación a los y directores. En otras palabras, los coordinadores y técnicos se inclinan más que los directores a atender aspectos relacionados con la mejora de la práctica pedagógica de los docentes.

Tabla 30

Descriptivos y análisis inferencial para las características del acompañamiento pedagógico según puesto

Ítems	Coordinador (n = 165) M (DE)	Técnico (n = 163) M (DE)	Director (n = 12) M (DE)	H(2)	p
Favorece el trabajo colaborativo entre los docentes	4,7(0,7)	4,8(0,5)	4,4(0,7)	5,6	0,081
Es un proceso participativo y consensual	4,7(0,6)	4,8(0,5)	4,5(0,7)	2,6	0,269
Es un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo	4,8(0,5)	4,8(0,5)	4,5(0,7)	4,9	0,095
Promueve la reflexión sobre la práctica	4,9(0,3)	4,9(0,4)	4,4(0,7)	15,3	0,000
Promueve la creación de un clima organización positivo	4,8(0,4)	4,9(0,4)	4,5(0,7)	8,1	0,017

Fuente: elaboración propia.

La asociación entre las variables del perfil y las características del acompañamiento se determinó mediante la prueba de Chi-cuadrado. La variable de interés fue las características del acompañamiento para la cual se totalizaron los puntajes, para obtener una sola variable, y se construyeron categorías (*nada de acuerdo, poco de acuerdo, medianamente de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*) para compararlas con las variables del perfil.

La Tabla 31 resume la información luego de realizado los cálculos por medio de las tablas de contingencia. En general, el “tiempo de graduado” muestra una asociación estadísticamente significativa con las características del acompañamiento, indicando que los años de experiencia aumenta el nivel de importancia (*bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*) que se les da a las características del acompañamiento propuestas en el instrumento.

Para el resto de las asociaciones que se muestra en la Tabla 31, no se encontraron resultados estadísticamente significativos lo cual supone que no existe, para la muestra evaluada, una asociación probabilística. Es decir, existe una independencia probabilística entre dichas variables no significativas. Por ejemplo, tener maestría o doctorado no condiciona la forma de responder (*nada de acuerdo o totalmente de acuerdo*) a los ítems de las características del acompañamiento.

Tabla 31

Comparación entre las características del acompañamiento y variables del perfil

Variables	Prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico		
	χ^2	<i>Gl</i>	<i>p</i>
Perfil demográfico			
Género	3,83	4	0,58
Grupo etario	8,14	8	0,42
Estado civil	5,20	8	0,74
Perfil profesional			
Según nivel	10,08	12	0,61
Puesto	8,41	8	0,40
Tanda de trabajo	15,26	8	0,09
Años de experiencia en cargo	8,55	12	0,74
Modalidad del puesto	3,33	4	0,51
Perfil académico			
Tiempo de graduado	25,24	12	0,01
Titulación de postgrado	7,50	16	0,96
Formación en acompañamiento	4,87	4	0,30
Ha recibido asesoramiento	3,95	4	0,41
Modelo de acompañamiento	16,97	12	0,15

Fuente: elaboración propia.

4.7 Finalidad del acompañamiento desde la perspectiva de los acompañantes

Respecto de la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico de los acompañantes (coordinadores, técnicos o directores), en la Tabla 32 se observa una percepción global positiva (Bastante y totalmente de acuerdo) del 92% para los ítems que describen esta dimensión. En cambio, 8% registró una valoración más desfavorable (*Nada, poco y medianamente de acuerdo*) para dichos ítems.

Tabla 32*Frecuencia y porcentajes para la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico*

Ítems	1		2		3		4		5	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Aumentar el rendimiento académico de los estudiantes	0	0,0%	4	1,2%	10	2,9%	91	26,8%	235	69,1%
Mejorar el clima organizacional en el centro educativo	6	1,8%	7	2,1%	32	9,4%	86	25,3%	209	61,5%
Mejorar la actitud de los docentes hacia la enseñanza	1	0,3%	1	0,3%	11	3,2%	73	21,5%	254	74,7%
Aumentar los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales	6	1,8%	11	3,2%	18	5,3%	103	30,3%	202	59,4%
Favorecer el desarrollo profesional de los docentes	2	0,6%	1	0,3%	12	3,5%	77	22,6%	248	72,9%
Promedio porcentual		0,90%		1,42%		4,86%		25,30%		67,52%

1 = Nada de Acuerdo, 2 = Poco de Acuerdo; 3 = Medianamente de Acuerdo; 4 = Bastante de acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 33 se describen los cinco ítems que indagaban las opiniones de los acompañantes respecto de finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico. Las puntuaciones medias de los ítems variaron de 3,8 a 4,8 y las desviaciones estándar fluctuaron entre 0,4 y 1,3, lo que indica que la gran mayoría de los encuestados considera que los fines descritos en la categoría finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico están presentes en su acompañamiento.

Los acompañantes presentaron puntuaciones promedio similares para la mayoría de los ítems. Sin embargo, para los ítems “aumentar el rendimiento académico de los estudiantes”, y “favorecer el desarrollo profesional de los docentes”, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, siendo mayor la valoración en los coordinadores y técnicos en comparación con los directores. Esto indica que los coordinadores y técnicos realizan con más frecuencia acciones que ayudan a mejorar las prácticas, el rendimiento académico, la planificación, el desarrollo profesional y la evaluación de los docentes.

Tabla 33

Descriptivos y análisis inferencial para la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico según puesto

Ítems	Coordinador (n = 165) M (DE)	Técnico (n = 163) M (DE)	Director (n = 12) M (DE)	H(2)	p
Aumentar el rendimiento académico de los estudiantes	4,7(0,6)	4,6(0,6)	4,3(0,6)	7,9	0,019
Mejorar el clima organizacional en el centro educativo	4,5(0,9)	4,3(0,9)	4,4(0,7)	5,2	0,075
Mejorar la actitud de los docentes hacia la enseñanza	4,7(0,5)	4,7(0,6)	4,4(0,7)	4,6	0,099
Aumentar los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales	4,5(0,9)	4,4(0,9)	4,2(0,9)	2,5	0,289
Favorecer el desarrollo profesional de los docentes	4,7(0,7)	4,7(0,6)	4,3(0,6)	10,1	0,006

Fuente: elaboración propia.

La asociación entre las variables del perfil y la finalidad del proceso de acompañamiento se calculó usando la prueba de Chi-cuadrado. Se totalizaron los puntajes de la dimensión “finalidad del acompañamiento” para obtener una sola variable. Además, se construyeron categorías (*nada de acuerdo, poco de acuerdo, medianamente de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*) para compararlas con las variables del perfil.

La Tabla 34 resume los resultados de los cálculos por medio de las tablas de contingencia. En general, el *tiempo de graduado* muestra una asociación estadísticamente significativa con la finalidad del proceso de acompañamiento, indicando que a mayor experiencia profesional se tiende a considerar la importancia (*bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*) de las finalidades del proceso de acompañamiento que se analizaron.

Para el resto de las asociaciones que se muestra en la Tabla 34, no se encontraron resultados estadísticamente significativos. Esto supone que no existe, para la muestra evaluada, una asociación probabilística, es decir, existe una independencia probabilística no significativa entre dichas variables. Por ejemplo, tener maestría o doctorado no condiciona la forma de responder (*nada de acuerdo o totalmente de acuerdo*) a los ítems de la finalidad del proceso de acompañamiento.

Tabla 34*Comparación entre la finalidad del proceso de acompañamiento y variables del perfil*

Variables	Prácticas pedagógicas del acompañamiento pedagógico		
	χ^2	Gl	p
Perfil demográfico			
Género	4,25	4	0,37
Grupo etario	7,48	8	0,49
Estado civil	10,85	8	0,21
Perfil profesional			
Según nivel	11,17	12	0,51
Puesto	13,16	8	0,11
Tanda de trabajo	7,17	8	0,52
Años de experiencia en cargo	17,17	12	0,14
Modalidad del puesto	2,68	4	0,61
Perfil académico			
Tiempo de graduado	23,55	12	0,02
Titulación de postgrado	19,97	16	0,22
Formación en acompañamiento	2,60	4	0,63
Ha recibido asesoramiento	3,43	4	0,49
Modelo de acompañamiento	17,14	12	0,15

Fuente: elaboración propia.

4.8 Posicionamiento hacia el acompañamiento pedagógico relativo entre coordinadores, técnicos y directores

Adicionalmente, se estandarizaron las puntuaciones de los acompañantes y se obtuvieron los puntajes promedio para dichas dimensiones. La Tabla 35 presenta los puntajes promedio en las dimensiones para cada acompañante.

Tabla 35*Puntajes promedio estandarizados por acompañante*

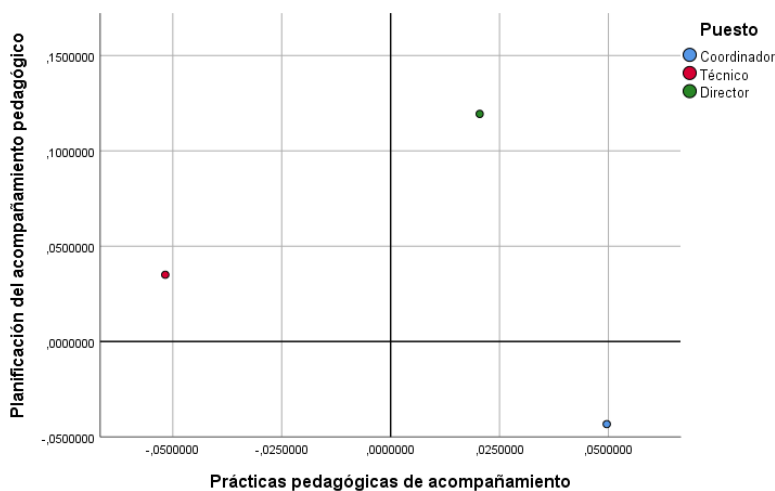
Acompañante	Observaciones	Prácticas	Planificación	Características	Finalidad
Coordinador	165	0,050	-0,043	0,004	0,086
Técnico	163	-0,052	0,035	0,059	-0,034
Director	12	0,020	0,119	-0,854	-0,721
Total	340				

Fuente: elaboración propia.

Con el objeto de tener una representación gráfica del posicionamiento relativo entre los acompañantes, se elaboraron gráficos de dispersión, considerando combinaciones de dos dimensiones. En la Figura 3 se observa que los tres acompañantes perciben de forma distinta las dimensiones “planificación y prácticas de acompañamiento” representadas. Los coordinadores reflejan un interés relativo en los temas de prácticas y escaso interés en planificación. Los técnicos proyectan escaso interés en prácticas, pero con interés relativo por la planificación. En cambio, los directores reflejan alto interés en aspectos de planificación y un bajo interés por las prácticas del acompañamiento pedagógico.

Figura 3

Dispersión agrupada para planificación y prácticas

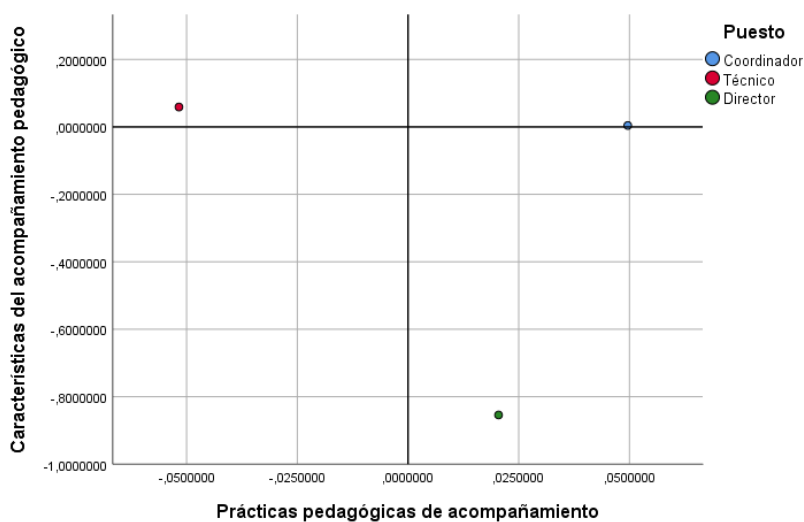


Fuente: elaboración propia.

La Figura 4 contrasta las prácticas y las características del acompañamiento pedagógico; se observan intereses distintos para los tres acompañantes. Los coordinadores reflejan un interés relativo en las prácticas y son casi indiferentes ante aspectos vinculados con las características del acompañamiento. Los técnicos se proyectan con escaso interés en prácticas y bajo interés por las características del acompañamiento. En cambio, los directores reflejan bajo interés tanto por las prácticas como por las características del acompañamiento pedagógico.

Figura 4

Dispersión agrupada para características y prácticas

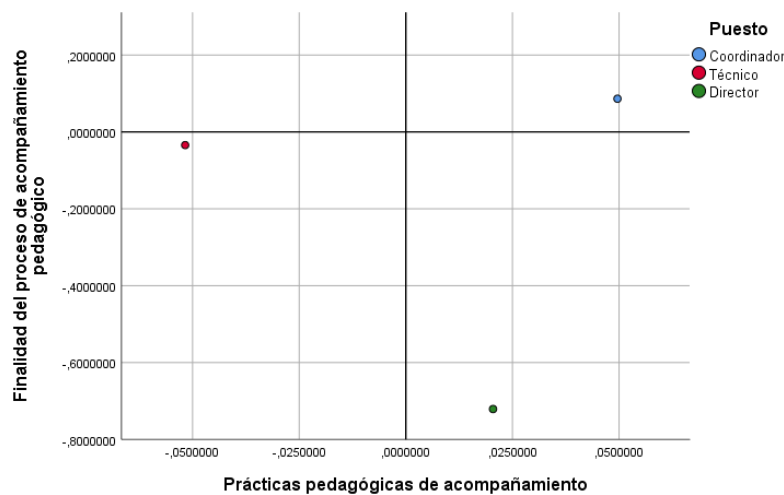


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 5, que asocia la finalidad con las prácticas del acompañamiento pedagógico, se observan proyecciones distintas para los tres acompañantes. Los coordinadores reflejan un interés relativo en los temas de prácticas de acompañamiento y los aspectos vinculados con la finalidad. Los técnicos proyectan escaso interés en prácticas y son casi indiferentes por los temas relacionados con la finalidad. Por su parte, los directores muestran bajo interés por las prácticas y la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico.

Figura 5

Dispersión agrupada para finalidad y prácticas

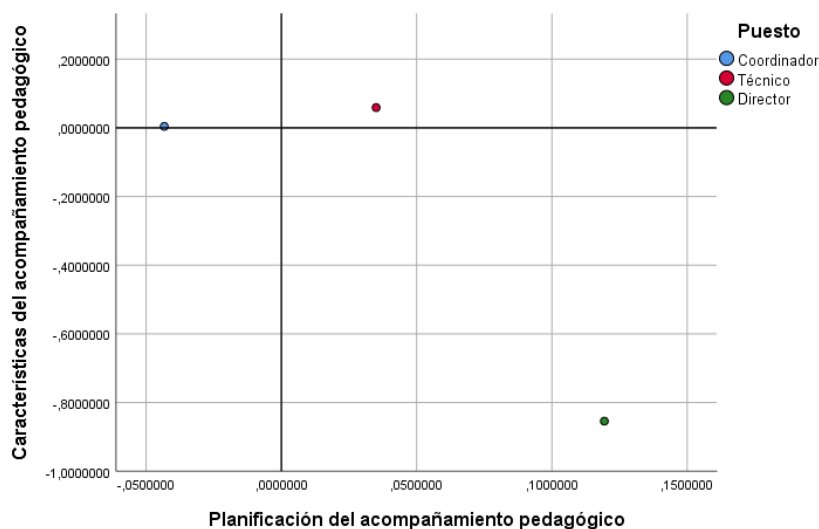


Fuente: elaboración propia.

La Figura 6 asocia la planificación y las características del acompañamiento. Se observan distintos enfoques para los tres acompañantes. Los coordinadores reflejan como casi indiferentes en los temas de características del acompañamiento y bajo interés por aspectos vinculados con la planificación. Los técnicos proyectan escaso interés en temas de planificación y son casi indiferentes por aspectos relacionados con las características del acompañamiento. Por su parte, los directores muestran un alto interés en aspectos de planificación y bajo interés por las características del acompañamiento pedagógico.

Figura 6

Dispersión agrupada para características y planificación

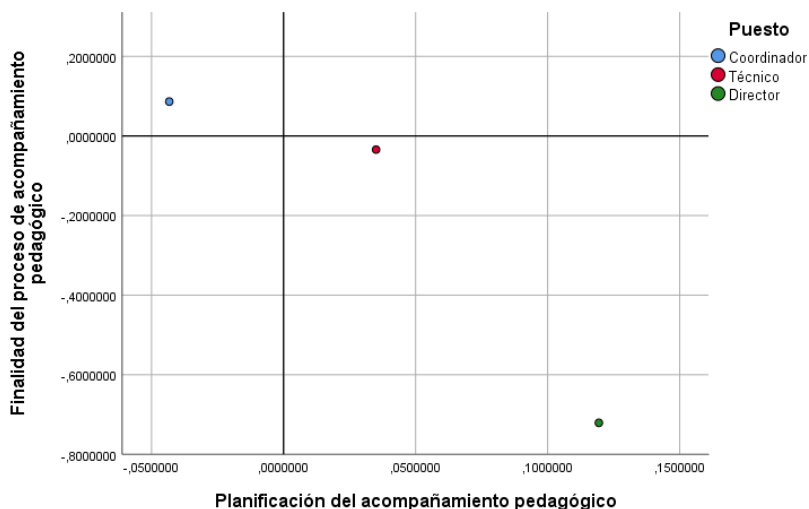


Fuente: elaboración propia.

La Figura 7 vincula la planificación y la finalidad del acompañamiento. Se observan tendencias distintas para los tres acompañantes. Los coordinadores tienen un bajo interés por aspectos vinculados con la planificación y escaso interés por los temas de finalidad del proceso de acompañamiento. Los técnicos muestran un escaso interés en temas de planificación y son casi indiferentes por aspectos relacionados con la finalidad. Por su parte, los directores reflejan un alto interés en aspectos de planificación y bajo interés por la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico.

Figura 7

Dispersión agrupada para finalidad y planificación

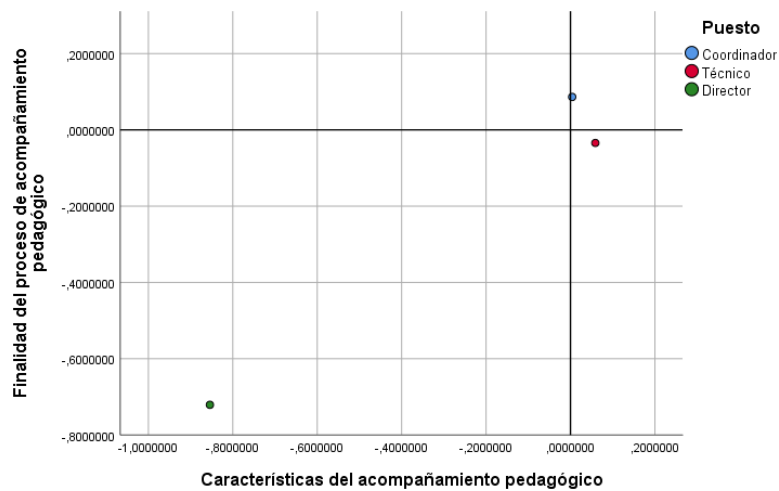


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 8 se relacionan las características y la finalidad del acompañamiento. Se observan diferencias para los tres acompañantes. Los coordinadores muestran bajo interés por aspectos vinculados con la finalidad y son casi indiferentes ante los temas de características del acompañamiento. Los técnicos se muestran casi indiferentes por aspectos relacionados con la finalidad y un escaso interés en temas de características. Finalmente, los directores reflejan un bajo interés por los aspectos relacionados con la finalidad y las características del acompañamiento pedagógico.

Figura 8

Dispersión agrupada para finalidad y características



Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“La formación reflexiva del educador está orientada por el proceso de concientización y del análisis de su realidad cuyo énfasis es el respeto por el educando y el propio, como profesional”

Paulo Freire

En este capítulo se discuten e interpretan los hallazgos de la investigación a la luz de la literatura. Además, se exponen las conclusiones derivadas de los resultados, las recomendaciones para la práctica educativa, especialmente la relacionada con la formación docente y el acompañamiento pedagógico, las limitaciones del estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones.

5.1 Discusión

El acompañamiento pedagógico se define como una modalidad de formación del profesorado centrada en la práctica pedagógica, de naturaleza social, colaborativa y reflexiva, que se realiza en contextos educativos auténticos, con el propósito de comprender la práctica educativa, definir acciones coherentes a las necesidades de cada centro conducentes a desarrollar la formación de los docentes, mejorar la práctica pedagógica y aumentar el rendimiento estudiantil (Hobson, 2016; Kay & Hinds, 2009; Orland-Barak & Wang, 2021; Abdelrahman *et al.*, 2021; Bello *et al.*, 2020; Ann López, 2013; Rodríguez, 2016).

En los últimos años, ha habido un creciente interés por acompañamiento pedagógico (*mentoring*) en el ámbito académico internacional. Estudios previos han evaluado la implementación de diferentes modalidades (Ávalos, 2016; Du & Wang, 2017; A. López & Marcelo, 2021; Marcelo & López, 2020; Nasser-Alhija & Fresko, 2010; Orland-Barak, 2014, 2016). En líneas generales, se resalta la necesidad de realizar el acompañamiento pedagógico contextualizado, considerando las diferencias individuales de los participantes

y las instituciones, pues influye significativamente en el éxito del acompañamiento, las mejoras en la práctica pedagógica, la formación docente y el rendimiento estudiantil.

Además, tanto el desarrollo del acompañamiento con sus resultados pueden variar según el nivel de formalidad con que se realice (Allen, 2006; Du & Wang, 2017; Flores, 2014; Jones & Vreeman, 2008; Kay & Hinds, 2009; Richter *et al.*, 2014; Wanberg *et al.*, 2006), las características del proceso (Rhodes *et al.*, 2004; Wexler, 2019), el agente encargado de la intervención (Jaspers *et al.*, 2014; Rhodes *et al.*, 2004), su origen étnico (Krummel, 2013), el género de los participantes (Ragins & McFarlin, 1990), el contexto social (Halai, 2006; Naidoo & Wagner, 2020) y educativo donde se desarrolle debido a diferencias en la estructura curricular, la organización de la enseñanza, la población estudiantil, perfil de los acompañantes y docentes acompañados y las características del acompañamiento (Wang, 2001).

De ahí la necesidad de estudiar el acompañamiento pedagógico en la República Dominicana. Desde el año 2009 se incorporó legalmente el cargo académico coordinador docente en el sistema educativo dominicano. Este profesional tiene la responsabilidad de desarrollar formal y sistemáticamente el acompañamiento pedagógico, con el fin de mejorar la formación docente, la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico estudiantil. Esto ha motivado la realización de algunos estudios para evaluar el papel del coordinador docente y el impacto del acompañamiento pedagógico en la práctica pedagógica, el rendimiento estudiantil y la formación docente.

Aunque los resultados de dichos estudios son controversiales, coinciden en indicar que los docentes tienen una percepción positiva sobre el acompañamiento y el rol de coordinadores y los miembros del equipo de gestión que lo realizan. Algunos han encontrado que producen cambios cosméticos, predominantemente en la planificación y la disciplina estudiantil, pero no se perciben mejoras significativas en las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes y el rendimiento estudiantil (Durán y González, 2016; González, 2015; Lajara, 2020; MINERD, 2014a; Tapia *et al.*, 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018). En cambio, estudios recientes han encontrado resultados más favorables del acompañamiento como parte del programa de inducción a docentes principiantes (García y Martínez, 2020; Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019; López y

Marcelo, 2021; Marcelo y López, 2020; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016). Se ha observado que tiene un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y en el rendimiento de los estudiantes, aumenta los niveles de satisfacción de los docentes y mejora significativamente la práctica pedagógica, impulsando el uso de estrategias efectivas e innovadoras.

Como el acompañamiento pedagógico en la República Dominicana no ha logrado impulsar los cambios educativos deseados, según se desprende de los resultados de las pruebas de desempeño académico docente y rendimiento estudiantil nacionales e internacionales (Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017, 2018b, 2018a, 2019) y la evaluación del impacto de esta práctica en la educación dominicana (González, 2015; MINERD, 2014a), se ha sugerido la necesidad de seguir estudiando el acompañamiento pedagógico que se ofrece a los docentes en servicio de República Dominicana para lograr una mejor comprensión de los factores que pudieran garantizar su efectividad, es decir, lograr los cambios educativos en este país. Por ello, la presente investigación tuvo como propósito analizar las percepciones del acompañamiento pedagógico en República Dominicana desde la perspectiva de los acompañantes que lo desarrollan, coordinadores pedagógicos, directores y técnicos regionales y distritales.

5.1.1 Hallazgos generales del estudio

En líneas generales, los resultados indican que los directores, los técnicos y los coordinadores participantes de este estudio tienen una concepción constructivista de la práctica del acompañamiento, considerando las dimensiones analizadas: prácticas pedagógicas, planificación, características y finalidad del acompañamiento. En este sentido, coinciden con la mayoría de los estudios que han encontrado que el acompañamiento pedagógico desarrollado con base en el modelo constructivista es más efectivo, produce mejores resultados académicos y mayores niveles de satisfacción en los docentes acompañados (Allen, 2006; Du & Wang, 2017; Jones & Vreeman, 2008; Kay & Hinds, 2009; Orland-Barak, 2016; Richter *et al.*, 2014; Wanberg *et al.*, 2006; Jian Wang, 2018; Zan & Donegan-Ritter, 2014).

Sin embargo, en algunos aspectos relacionados con las dimensiones analizadas, se observan ciertas contradicciones, carencias y limitaciones conceptuales referidas a las prácticas que se pueden realizar en la planificación y ejecución del acompañamiento y a sus fines en el contexto de la formación docente en particular y la práctica educativa, en general. Aunque los ítems incluidos se referían a buenas prácticas asociadas en la literatura a procesos de acompañamientos exitosos, solo en seis ítems las valoraciones *siempre o totalmente de acuerdo* superaron el 80%. Por su parte, *casi siempre y bastante de acuerdo* solo en 12 ítems superaron el 70%. Similarmente, sobre “el uso de estrategias de acompañamiento y los procesos pedagógicos ofrecidos como apoyo a los docentes”, los promedios se ubican alrededor del 50% para coordinadores y técnicos. Por su parte, los directores se ubicaron en promedio por debajo de esta valoración.

Adicionalmente, un alto porcentaje afirma que siempre planificar las actividades de acompañamiento; sin embargo, también un alto porcentaje afirmó que *casi nunca* cumplía con el cronograma de acompañamiento pedagógico. Similarmente, aunque una parte significativa suele desarrollar prácticas constructivistas en el acompañamiento, solo la mitad indicó que el modelo de formación co-constructivista sustenta su práctica de acompañamiento pedagógico; además, un número importante de acompañantes no considera los intereses y necesidades de los docentes participantes. Asimismo, cerca de un tercio afirmó que el acompañamiento *nunca o casi nunca* contemplaba “implementar estrategias constructivistas, proponer soluciones a situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promover la toma de decisiones sobre la práctica de acompañamiento en consenso con los docentes, observar la práctica pedagógica en el aula y analizarla con los docentes”.

Estas inconsistencias pueden deberse, como lo han indicado López y Marcelo (2021), a que las funciones del acompañante que establece el MINERD (2013, 2016a, 2017) trascienden las capacidades de los acompañantes. López y Marcelo (2021, pp. 117-118) observaron que los acompañantes tienen muchas responsabilidades. Además, la asignación de docentes a algunos acompañantes es desproporcionada, disponen de poco tiempo libre que les permita cumplir adecuadamente sus funciones, Estos aspectos pudieran impedir el cumplimiento de la planificación.

Además, la participación del personal directivo y técnico en los programas de formación docente ha sido predominantemente con fines informativos, para fortalecer sus funciones de dirección, supervisión y control (López y Marcelo, 2021). Aunque se han ido incorporando prácticas formativas dirigidas a este personal, es probable que ciertos conocimientos sobre el acompañamiento, las prácticas pedagógicas más adecuadas para su desarrollo, su planificación y finalidad aún estén en proceso de asimilación, todavía no forman parte de sus concepciones pedagógicas, que requieran mayor construcción. Como lo indican Marcelo y López (2020), los resultados de los programas de formación solo pueden verse en el mediano y largo plazo, pues la adaptación de docentes y acompañantes a una nueva forma de trabajo suele ser lenta (López y Marcelo, 2021).

Aunque hay inconsistencias entre algunas prácticas de acompañamiento, los programas de formación docente que se ofrecen en la República Dominicana ya proponen prácticas formativas dirigidas a los acompañantes (López y Marcelo, 2021; Marcelo y López, 2020; Marcelo et al., 2021). Además, la misma práctica de acompañamiento les irá permitiendo fortalecer su formación. Algunos estudios han encontrado que el ejercicio profesional de acompañamiento les ofrece a los acompañantes posibilidades significativas para desarrollarse profesionalmente y fortalecer su formación (Aslan y Dayıoğlu, 2012; Gilles & Wilson, 2004; Harrison *et al.*, 2005; Irby *et al.*, 2017; Kwan & López-Real, 2005; López-Real & Kwan, 2005; Oplatka & Lapidot, 2017; Strapp *et al.*, 2014; Walters *et al.*, 2020). Por lo tanto, es probable que con la práctica del acompañamiento se logren adquirir los conocimientos que están en proceso.

Como las concepciones pedagógicas influyen en lo que hacen los docentes y como lo hace (Eby *et al.*, 2008, Kwan y López-Real, 2005; Moulding *et al.*, 2014; Strapp *et al.*, 2014; Voss y Kunter, 2020; Zavelevsky y Lishchinsky, 2020), habría que mejorar estas deficiencias para evitar que interfieran con el desarrollo del acompañamiento y comprometer el logro de sus objetivos (López y Marcelo, 2021). Por lo tanto, es necesario continuar desarrollando programas de formación del profesorado dirigidos a todos los involucrados en el proceso educativo, en general, y quienes tienen la responsabilidad de desarrollar el acompañamiento pedagógico, en particular (López y Marcelo, 2021; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020;

Marcelo et al., 2021). Como lo sugieren López y Marcelo (2021), se requiere incorporar a los acompañantes en el desarrollo programas específicos para formar a los coordinadores docentes y, de ser necesario, cambiar sus creencias docentes (Eby *et al.*, 2008, Kwan y López-Real, 2005; Moulding *et al.*, 2014; Strapp *et al.*, 2014; Voss y Kunter, 2020; Zavelevsky y Lishchinsky, 2020).

Siguiendo a López y Marcelo (2021) y Marcelo y López (2020), estos hallazgos, además, sugieren la necesidad de realizar análisis más profundos de las prácticas de acompañamiento para identificar buenas prácticas docentes y las áreas de los programas que requieren ser mejoradas para garantizar una efectiva formación de los involucrados en el proceso de acompañamiento. Asimismo, coincidiendo con los aspectos mejorables del programa de inducción identificados por López y Marcelo (2021), parece necesario revisar el desarrollo de los programas de formación de formadores y su impacto en los conocimientos teóricos y prácticos sobre la formación docente en general y el acompañamiento, en particular, de los formadores (Durán y González, 2016; García y Martínez, 2020; González, 2015; Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019; Lajara, 2020; López y Marcelo, 2021; Marcelo y López, 2020; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016; MINERD, 2014a; Tapia et al., 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018).

En cuanto al perfil de los acompañantes, se encontró que el acompañamiento pedagógico en República Dominicana lo realizan tres actores, directores, coordinadores y técnicos, pero predominan coordinadores y técnicos. Esta tendencia difiere notablemente de la normativa dominicana vigente que regula la contratación de los acompañantes y el desarrollo del acompañamiento en este país. El MPASCE del 2004 ofrece un marco conceptual, legal y procedimental que determina el alcance de la práctica del acompañamiento pedagógico con el fin contribuir en el logro de los objetivos educativos de la República Dominicana (de Mendoza y Muñoz, 2005; Martínez y González, 2010; Oviedo, 2004). Adicionalmente, en el documento titulado “Orientaciones para la selección del coordinador/a docente del centro educativo” del 2009, el MINERD reglamentó la selección de los coordinadores docente encargados del acompañamiento pedagógico, estableciendo su perfil y las funciones que debe desempeñar. En esta normativa se establece

que el acompañamiento estará a cargo de un coordinador docente de cada nivel de los centros educativos públicos.

Cerca de la mitad de los acompañantes son técnicos, cuyas funciones son principalmente de supervisión y asesoramiento (MINERD, 2013, 2014b, 2016a). Aunque se han reportado experiencias exitosas de acompañamiento pedagógico realizado por supervisores pedagógicos institucionales (Anderson & Pounder, 2018; Arnold, 2018; Chu, 2014; Drago-Severson & Blum-De Stefano, 2018; Fusarelli & Fusarelli, 2018; Glanz & Heimann, 2018; Gordon & Ross-Gordon, 2018; Hill & Desimone, 2018; Kendall, 2018; Lunenburg, 2018; Tschannen-Moran & Gareis, 2018), la mayoría de estas investigaciones reportan resultados de estudios pequeños, cuyas intervenciones son realizadas en condiciones controladas. Sin embargo, la realidad educativa de la República Dominicana indica que estos funcionarios tienen otras múltiples ocupaciones, principalmente de supervisión y control, que imposibilitan que le dediquen el tiempo requerido al acompañamiento y, en consecuencia, afectan el logro de los objetivos propuestos (MINERD, 2013, 2014b, 2016a).

Un bajo porcentaje de directores participa como acompañante. En el ámbito anglosajón se han reportado experiencias exitosas de mentorías realizadas por directores y otros miembros del equipo de gestión (Derrington, 2018; Hazi, 2018; Kendall, 2018; Long *et al.*, 2012; Oplatka & Lapidot, 2017; Pérez Medina *et al.*, 2018; Rogers *et al.*, 2018); sin embargo, al igual que los técnicos, en la República Dominicana los directores tienen responsabilidades administrativas, de supervisión y control, que no les permiten dedicar el tiempo necesario al acompañamiento (MINERD, 2013, 2014b, 2016a).

Un porcentaje importante de acompañantes cumplía sus funciones en condición de interinato, que supone cierto grado de inestabilidad en el cargo. Esta tendencia contraviene la normativa legal vigente en la República Dominicana que garantiza la estabilidad laboral de los docentes (INAFOCAM, 2013; MINERD, 2014b). Beca (2012) encontró que, debido a que no se realizan los concursos para optar a cargos docentes, el sistema educativo no dispone de suficientes profesores que tengan las competencias requeridas ni la suficiente experiencia. Por ello, docentes sin las calificaciones requeridas ingresan y permanecen formalmente en calidad de interinos.

Esto podría afectar el desempeño docente, crear una actitud negativa hacia su práctica pedagógica, desconocimiento de su rol y prácticas ineficientes (Alarcón et al., 2018; Ferrer, 2011; Huaita y Luca, 2018; Peniche et al., 2020; Vezub y Alliaud, 2012; Vicente, 2000). En estas condiciones de inestabilidad laboral, es probable que los acompañantes interinos, como lo han sugerido algunos estudios (Alarcón et al., 2018; Ferrer, 2011; Huaita y luz, 2018; Peniche et al., 2020; Vezub y Alliaud, 2012; Vicente, 2000), no desarrollen un sentido de pertenencia por el cargo, dediquen un tiempo insuficiente para la formación en el área y no concentren sus esfuerzos a realizar una práctica de calidad. Se sabe que la actitud de los formadores influye en el desarrollo del acompañamiento y afecta sus resultados (de León *et al.*, 2019; Duarte, 2019; Hobson, 2016; Jabalera, 2021; Joseph, 2017; Tapia *et al.*, 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018; Utate, 2017).

Predominan formadores del género femenino, mayores de 40 años, con más de cinco años de experiencia como acompañantes, de formación en licenciatura en educación con algún estudio de postgrado (principalmente maestría). Este perfil académico coincide con los hallazgos de Marcelo (1997), Marcelo, Burgos et al. (2016), Marcelo, Gallegos et al. (2016), Marcelo y López (2021) y Marcelo et al. (2021), aunque en el estudio con acompañantes de España, Marcelo (1997) halló que los asesores eran predominantemente hombres.

Un perfil académico y profesional de los acompañantes de estas características puede contribuir con el desarrollo de una actitud positiva hacia el acompañamiento, según lo han reportado estudios previos nacionales dominicanos. Se ha observado que los docentes acompañados le dan bastante importancia a la formación y experiencia de los acompañantes (de León *et al.*, 2019; Duarte, 2019; Jabalera, 2021; Joseph, 2017; Tapia *et al.*, 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018). Según estos estudios, los docentes consideran que la formación y experiencia de los mentores les permiten comprender mejor el quehacer pedagógico diario, identificar problemas y contribuir más decididamente con la búsqueda de las soluciones.

La mayoría indicó tener formación específica en acompañamiento, predominantemente guiada por el modelo de formación co-constructivista, y haber recibido

asesoramiento de parte del MINERD para el desarrollo de sus funciones de acompañante, similar a los reportado por Marcelo (1997). Similarmente, Hobson (2016), Utate (2017), Abdelrahman *et al.* (2021) y Colazzo-Duarte & Cardozo-Gaibisso (2021) sugieren que tener formación constructivista en acompañamiento genera una actitud positiva y confianza en los docentes acompañados y favorece el éxito del acompañamiento. Estudios previos han identificado que la formación específica del acompañante sobre el acompañamiento, especialmente basada en el modelo constructivista, es crucial para que se logren los cambios educativos necesarios (Alen *et al.*, 2012; Ávalos, 2007; Elliott, 2000; Taveras *et al.*, 2013; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018; Wang, 2018; Zan y Donegan-Ritter, 2014).

Sin embargo, se debe resaltar que, a pesar del papel que tiene la suficiente formación de los acompañantes en el éxito de este proceso formativo (López y Marcelo, 2021; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020), una quinta parte de los acompañantes no tenía formación en acompañamiento pedagógico y cerca del 12% no había recibido asesoramiento de parte del MINERD. Aunque es una proporción baja, existe la posibilidad de que en esos casos el acompañamiento no sea exitoso, pues la formación específica está asociada con las mejoras significativas en la enseñanza y aprendizaje. Walters *et al.* (2020), Zan y Donegan-Ritter (2014), Wang (2018), Joyce y Calhoun (2018), Alen *et al.* (2012), Miranda (2005) Salazar y Marqués (2012), Vezub (2012), Colazzo-Duarte & Cardozo-Gaibisso (2021) y Aravena (2020) hallaron que el éxito del acompañamiento docente depende fundamentalmente de la formación de los acompañantes. Además, se sabe que la formación deficiente de los acompañantes puede generar actitudes negativas de los docentes, lo que, a su vez, tiende a obstaculizar el éxito del acompañamiento (Hobson, 2016; Utate, 2017).

En estos casos, como sostiene Ambrosetti (2014), es necesario fortalecer la formación de los formadores y acompañantes, previo y durante su ejercicio profesional de sus funciones. De ahí la importancia de mantener y fortalecer los programas de formación de los docentes principiantes de la República Dominicana, como el INDUCTIO, que garantiza la inserción y la permanencia del profesorado en el sistema educativo, fortalece su formación docente y mejora la práctica pedagógica. Además, ha incorporado prácticas

formativas dirigidas a los acompañantes (López y Marcelo, 2021; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego, *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020).

Una vez descrito el perfil general de los acompañantes y su percepción global sobre el proceso de acompañamiento, a continuación, se discuten los resultados considerando el logro de los objetivos específicos planteados en esta investigación:

5.1.2 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 1

Describir prácticas pedagógicas de acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes

Se lograron describir las percepciones de las acompañantes referidas a las prácticas pedagógicas de acompañamiento que se pueden llevar a cabo en el contexto dominicano. En su mayoría, afirmaron que realizaban con frecuencia diferentes prácticas pedagógicas constructivistas, democráticas e inclusivas. Sin embargo, a pesar de que la dimensión “prácticas pedagógicas de acompañamiento” incluye estrategias y actividades que se reconocen como exitosas para el desarrollo del acompañamiento, la máxima puntuación de las opciones *casi siempre* y *siempre* estuvo en el orden del 80%, con un promedio de 66,6%.

Asimismo, cerca del 30% afirmó que *nunca* o *casi nunca* realizaba las prácticas pedagógicas constructivistas de acompañamiento pedagógico analizadas, entre estas partir de los intereses del profesorado e incluirlos en la toma de decisiones durante todo el proceso de acompañamiento. Este hallazgo difiere significativamente de algunos estudios previos, que han encontrado que el acompañamiento basado en las necesidades de los docentes y los centros conduce a mejoras de los procesos educativos (Hobson, 2016; Kay & Hinds, 2009; Mudavanhu & Zezekwa, 2009; Orland-Barak & Wang, 2021). Como lo indican Irby *et al.* (2017) y Collin *et al.* (2008), la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre el proceso de acompañamiento es determinante para mejorar los procesos educativos. Los docentes esperan, según los hallazgos de Rajuan *et al.* (2008) y Flavian y Kass (2015), tener un papel más activo en el desarrollo de los programas de acompañamiento.

Por otro lado, alrededor de la mitad afirmó que no cumplía con las actividades de acompañamiento pedagógico analizadas, lo cual es contrario a la normativa vigente que regula esta práctica formativa en la República Dominicana (MINERD, 2013, 2014b, 2016a, 2017) y los principios pedagógicos la fundamentan el acompañamiento desde la perspectiva constructivista (Aspfors & Fransson, 2015; Cartaut & Bertone, 2009; Colazzo-Duarte & Cardozo-Gaibisso, 2021; Jones & Vreeman, 2008; López-Real & Kwan, 2005; Shapiro, 2020; Zan & Donegan-Ritter, 2014) También, difiere de sus afirmaciones respecto de planificación de las actividades de acompañamiento, que obtuvo una valoración por encima del 80%. De esta contradicción se infiere que existe poca claridad respecto del papel de la planificación en el desarrollo y éxito de los procesos formativos y de acompañamiento y en la actitud de los docentes acompañados. Las prácticas de acompañamiento improvisadas, el incumplimiento de la planificación y la falta de sistematicidad, cohesión, continuidad y organización en el desarrollo de las actividades están asociadas con el fracaso del acompañamiento, como se observó en algunos estudios en la República Dominicana (de León *et al.*, 2019; Duarte, 2019; Galán, 2017; Joseph, 2017).

Así mismo, existe la posibilidad, como lo han indicado López y Marcelo (2021), de que tengan plena conciencia de la necesidad de realizar las actividades planificadas; sin embargo, las limitaciones inherentes al programa de acompañamiento, como la falta de coordinación, la asignación de un número elevado de docentes a acompañar, la falta de tiempo y de recursos, y la gran cantidad de responsabilidades, entre otras, podrían obstaculizar el cumplimiento del acompañamiento, tal como se ha programado.

En cuanto al uso frecuente de las estrategias didácticas de acompañamiento analizadas, el promedio para los tres tipos de acompañantes su ubicó cerca del 50%, a pesar de que estas prácticas son consideradas apropiadas para el desarrollo exitoso del acompañamiento (Galán, 2017; Gut *et al.*, 2014; Jacobo, *et al.*, 2005; Martínez y González, 2010; Rodríguez 2013, 2016; Voss y Kunter, 2020). La máxima puntuación fueron 67% en un caso, seguida de 58% en otro. Por su parte, los procesos pedagógicos a los que ofrecen los coordinadores, técnicos y directores como apoyo a los docentes mostraron un promedio ligeramente por debajo del 50%, para coordinadores y técnicos y 40% para directores. Las máximas puntuaciones fueron 57% y 58% en dos casos.

La tendencia de respuestas observadas en la dimensión “prácticas pedagógicas de acompañamiento” puede estar asociada a que el conocimiento conceptual y procedimental de algunas de estas prácticas y su aplicación aún están en proceso de aprendizaje, todavía no han sido apropiadas por parte de los agentes que realizan el acompañamiento. Con base en Marcelo y López (2020), los resultados de los programas de formación solo pueden verse en el mediano y largo plazo, pues docentes y acompañantes deben adaptarse al nuevo escenario de trabajo (López y Marcelo, 2021). También, es coherente con el Plan Decenal 2008-2018 del MINERD (Secretaría de Estado de Educación, 2008), cuyos objetivos estratégicos estaban formulados para ser alcanzados mediante acciones en el corto, mediano y largo plazo.

Entre los acompañantes, solo los coordinadores tienen entre sus funciones fundamentales desarrollar el acompañamiento pedagógico en sus centros (López y Marcelo, 2021; Marcelo y López, 2020; Marcelo, Burgos et al, 2016; Marcelo et al., 2021; MINERD, 2013, 2014b, 2016, 2017). En cambio, técnicos y directores suelen realizar el acompañamiento coyunturalmente solo cuando su centro educativo no dispone del cargo de coordinador docente, pues tienen otras múltiples funciones administrativas, de seguimiento, supervisión y evaluación, entre otras, que les imposibilitan desarrollar su formación en el área específica del acompañamiento y, eventualmente, desempeñarse adecuadamente en dicha práctica. Aunque la participación inicial de técnicos y directores en los programas de formación fue predominantemente informativa, se han incorporado prácticas formativas para que se desempeñen como acompañantes (López y Marcelo, 2021; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego, *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020).

En cuanto al logro del componente del objetivo 5 que indaga sobre la asociación del perfil de los acompañantes con sus perspectivas sobre las prácticas pedagógicas de acompañamiento, los tres acompañantes presentaron puntuaciones promedio similares para la mayoría de los ítems. Por lo tanto, para la mayoría de las variables relacionadas con el perfil de los acompañantes se rechaza la hipótesis 1, que afirma que hay una asociación positiva estadísticamente significativa entre el perfil de los acompañantes (técnicos, directores y coordinadores) y las prácticas de acompañamiento.

Se exceptúa la variable tiempo de graduado, que muestra asociación estadísticamente significativa con las prácticas pedagógicas, indicando que a más años de experiencia profesional se tiende a darle mayor importancia (*casi siempre* o *siempre*) a las prácticas pedagógicas analizadas. Este hallazgo es similar a los resultados de algunos estudios previos nacionales que han considerado esta variable (de León *et al.*, 2019; Duarte, 2019; Jabalera, 2021; Joseph, 2017; Tapia *et al.*, 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018).

Este resultado también coincide con los numerosos estudios previos que han hallado que la experiencia profesional como docente y acompañante fortalece su desempeño y genera una actitud positiva en los docentes acompañados (Ambrosetti, 2014; Butler & Cuenca, 2012; Du & Wang, 2017; Gilles & Wilson, 2004; Gunn *et al.*, 2017; Hennissen *et al.*, 2011; Huybrecht *et al.*, 2011; Jaspers *et al.*, 2014; Li, 2015; Liu, 2014; López-Real & Kwan, 2005; Orland-Barak, 2016; Rajuan *et al.*, 2008; Rhodes *et al.*, 2004; Sandvik *et al.*, 2020; Turner & Blackburn, 2016; Wexler, 2019; Wilde & Schau, 1991).

Las diferencias observadas en esta dimensión entre los acompañantes pueden deberse al perfil y funciones establecidas para cada puesto por el Ministerio de Educación (MINERD, 2013, 201b, 2016a, 2017; Oviedo, 2004). Los coordinadores deben involucrarse en el proceso formativo de los docentes acompañados como parte de sus funciones (de Mendoza y Muñoz, 2005; González, 2015; Martínez y González, 2010; MINERD, 2014b). Por ello, para su selección, se espera que tengan formación profesional en esta área (MINERD, 2009; Oviedo, 2004). Los técnicos distritales y regionales, en cambio, suelen desempeñar múltiples funciones en más de un centro educativo, lo cual les impide concentrarse en un nivel educativo o una institución particular (MINERD, 2013, 201b, 2016a, 2017; Oviedo, 2004). Similarmente, de acuerdo con lo establecido por el MINERD, la dirección de un centro educativo es un cargo complejo y altamente demandante que conlleva desempeñar diferentes funciones de alta dificultad y complejidad. Los directores deben relacionarse con docentes, equipo de gestión, autoridades del MINERD, comunidad educativa, estudiantado, profesorado, personal administrativo y obrero, proveedores comerciales, organizaciones sociales, políticas y económicas del sector donde está ubicada la institución, entre otras. Esto impide que pueda participar como se requiere en todas las

actividades formativas que se desarrollan en la institución que dirige y ocasiona que desatienda su formación en el área de la dirección y el acompañamiento (MINERD, 2013, 201b, 2016a, 2017).

Esto revela aspectos mejorables en cuanto a la integración de los acompañantes en las prácticas pedagógicas y formativas que se realizan en los centros, como lo han identificado López y Marcelo (2021) y Marcelo y López (2020). Sin embargo, ya se han desarrollado programas de formación del profesorado integrativos, que han involucrado no solo a los docentes, sino también al equipo de gestión, coordinadores docentes y técnicos del MINERD (López y Marcelo, 2021; Marcelo, Burgos, *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020). Sus resultados preliminares han mostrado ser efectivos en el mejoramiento de la formación de los acompañantes, independientemente de su cargo.

Los tres grupos de acompañantes utilizan con frecuencias similares las distintas estrategias didácticas constructivistas de acompañamiento analizadas, lo cual está en sintonía con la literatura especializada, que establece que el uso de estrategias didácticas constructivistas, como la indagación dialógica y la reflexión son prácticas, es clave para el éxito del acompañamiento (Aravena, 2020; Barriga, 2002; Burley y Pomphrey, 2011; Chu, 2014; Jacobo, 2005; Marcelo, 1997; Orland y Wang, 2021; Rodríguez, 2016; Alliaud y Vezub, 2012; Zan y Donegan, 2014). Adicionalmente, otros estudios han encontrado que el uso de estrategias que respondan a las necesidades e intereses de los docentes ha sido exitoso, pues genera confianza entre los actores participantes (Cedeño y Estivel, 2020; Duarte, 2019; García y Martínez, 2020; Jones y Vreeman, 2008; Marcelo y López, 2020; Rhodes *et al.*, 2004; Rogoff *et al.*, 1996; Zan y Donegan, 2014).

5.1.3 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 2

Describir prácticas de planificación del acompañamiento llevadas a cabo por los acompañantes

La mayoría de los acompañantes aseveró que *casi siempre* o *siempre* realizaba las prácticas constructivistas de planificación del acompañamiento que fueron incluidas en el instrumento. Sin embargo, cerca del 17% afirmó que *nunca* o *casi nunca* realizaba dichas prácticas de planificación o las realizaba *a veces*.

Aunque es un porcentaje relativamente bajo, es necesario analizar las posibles razones de no incluir dichas prácticas del acompañamiento, pues la apropiada planificación es un aspecto clave que ha sido asociado al éxito de este proceso. La imposibilidad de algunos acompañantes para llegar a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento, incluir a los docentes en la planificación y considerar sus intereses y necesidades podría deberse a algunas de los problemas que enfrentan los acompañantes señaladas por Marcelo y López (2021), entre las cuales destacan: el número de docentes asignados por acompañante, falta de tiempo, espacio, recursos competencias y conocimientos previos para realizar sus funciones adecuadamente; además, exceso de responsabilidades y tareas asignadas a los acompañantes. Como ya ha sido mencionado, la planificación del acompañamiento sin la participación de los docentes acompañados está asociada con prácticas poco efectivas en la República Dominicana (de León *et al.*, 2019; Duarte, 2019; Galán, 2017; Joseph, 2017).

Sin embargo, esta tendencia discrepa de otras de sus respuestas cuando se indagó sobre el modelo de formación sustenta su práctica de acompañamiento pedagógico. La mayoría manifestó que su práctica pedagógica estaba fundamentada en el modelo de formación co-constructivista, lo cual ha sido asociado con habilidades de los buenos mentores en otros estudios (Liu, 2014). Desde esta perspectiva pedagógica, la negociación es esencial para responder a las necesidades de docentes e instituciones en todo el proceso, desde su concepción y planificación, hasta su evaluación. En este sentido, el formador es un mediador y gestor de recursos para guiar y ayudar gradualmente a los docentes acompañados en las diferentes situaciones que lo requieran. Por ello, el acompañamiento es

un proceso contextualizado, esencialmente colaborativo, dialógico e innovador (Bórquez, 2013; Cartaut & Bertone, 2009; Monereo, 2010; Rodríguez, 2013, 2016; Taveras *et al.*, 2013).

También, difiere de los hallazgos de numerosos estudios nacionales e internacionales que han analizado los factores asociados a la efectividad del acompañamiento pedagógico Aravena, 2020; Barriga, 2002; Cartaut y Bertone, 2009; Chu, 2014; Jacobo, 2005; Rodríguez, 2016; Shapiro, 2020; Alliaud y Vezub, 2012). Estos estudios han encontrado que las prácticas de planificación que involucran a los docentes acompañados y toman en consideración sus intereses y necesidades, como las descritas por los ítems de esta dimensión, son consideradas efectivas para alcanzar cambios significativos en la actitud y el desempeño docente, sus prácticas pedagógicas y el rendimiento estudiantil.

Adicionalmente, algunos estudios han observado que los docentes acompañados prefieren participar de actividades que han sido planificadas y, además, compartir sus experiencias didácticas con otros docentes (Lombardi y Vollmer, 2011, López-Yáñez *et al.*, 2011; Marcelo y López, 2020). Por otro lado, entre los factores asociados al fracaso del acompañamiento identificados están la improvisación, el incumplimiento de la planificación, la falta de diversidad, sistematicidad, cohesión, continuidad y organización en el desarrollo de las actividades (Duarte, 2019; Galán, 2017).

También, se ha encontrado que los docentes acompañados ven positivamente ser incluidos en la toma de decisiones sobre la planificación y desarrollo del acompañamiento (Barriga, 2002; Jacobo, 2005; Marcelo, 1997; Rodríguez, 2016; Shapiro, 2020; Alliaud y Vezub, 2012), lo cual es coherente con la perspectiva constructivista, que establece que el acompañamiento debe considerar los intereses y necesidades de los docentes en la planificación y desarrollo de las actividades (Collin *et al.*, 2008; Porlán y Martín, 2002; Rodríguez, 2016). Para Rodríguez (2013, 2016), alcanzar mejoras significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje supone, necesariamente, que el acompañamiento esté en sintonía con los intereses y necesidades de los docentes.

Por otro lado, algunos estudios realizados en el contexto educativo dominicano encontraron que tanto docentes como coordinadores les dan importancia a que el acompañamiento sea coherente con los lineamientos emanados del MINERD, entre los cuales está la incorporación de los docentes en todo el proceso del acompañamiento (Utate, 2017). Otros han hallado que incumplimiento de los preceptos ministeriales genera una actitud negativa de los docentes hacia el acompañamiento y puede impactar negativamente en sus resultados (Joseph, 2017; de León *et al.*, 2019).

En cuanto a la asociación del perfil de los acompañantes con sus perspectivas sobre la planificación del acompañamiento, que se indaga en el objetivo 5, los acompañantes presentaron puntuaciones promedio similares para la mayoría de los ítems. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis 2 que afirma que hay una asociación positiva estadísticamente significativa entre las prácticas de acompañamiento y el perfil del acompañante.

5.1.4 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 3

Identificar las características del acompañamiento pedagógico desde el punto de vista de los acompañantes

De las opiniones de los acompañantes respecto de las características del acompañamiento pedagógico, se puede inferir que tienen una concepción constructivista de esta modalidad de formación del profesorado, pues la opción *totalmente de acuerdo* tuvo una valoración alta en la mayoría de los supuestos incluidos en esta dimensión.

Por encima del 93% de los actores está *bastante de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con las características asociadas a la práctica constructivista del acompañamiento pedagógico analizadas, a excepción del ítem “Se centra en resolver los problemas educativos identificados por los docentes”, cuyas valoraciones para *nada de acuerdo*, *poco de acuerdo* o *medianamente de acuerdo* tuvieron un promedio de cerca del 24%.

En cuanto al objetivo 5, el cual persigue asociar el perfil de los acompañantes con sus percepciones sobre las características del acompañamiento, los acompañantes presentaron puntuaciones promedio similares para la mayoría de los ítems. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis 3, que establece que hay una asociación positiva

estadísticamente significativa entre la percepción de las características del acompañamiento y el perfil del acompañante, con la excepción de las siguientes asociaciones que fueron estadísticamente significativas.

Para los ítems “promueve la reflexión sobre la práctica” y “promueve la creación de un clima organización positivo”, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, siendo mayor la valoración de los coordinadores y técnicos en comparación los directores. Este hallazgo se explica a partir de las implicaciones del cargo de director en una institución educativa, previamente referidos (MINERD, 2014, 21014b, 2016a, 2017). La relación director-Ministerio de Educación suele ser vertical y directiva, en la cual los técnicos distritales y regional supervisan regularmente las instituciones para velar porque se cumplan las directrices ministeriales (Leiva y Vásquez, 2019). En este sentido, parece prevalecer el rol del director y sus funciones sobre el director acompañante (MINERD, 2014, 21014b, 2016a, 2017).

En cambio, las funciones de los coordinadores están enfocadas a involucrarse en la práctica pedagógica, observarla, analizarla junto con los docentes observados para mejorarla (MINERD, 2009, 2017; Oviedo, 2004); por ello, presentaron las puntuaciones más altas en los ítems que afirman que el acompañamiento “se centra en resolver los problemas educativos identificados por los docentes, promueve la reflexión sobre la práctica, promueve la creación de un clima organización positivo y conduce a cambios concretos de la práctica pedagógica”. En esencia, estas son sus funciones que establece la normativa vigente al respecto (de Mendoza y Muñoz, 2005; González, 2015; Martínez y González, 2010; MINERD, 2014a; Oviedo, 2004).

Finalmente, la variable tiempo de graduado muestra una asociación estadísticamente significativa con las características del acompañamiento. Se observa que los acompañantes con más años de experiencia tienden a darle mayor importancia (*bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*) a las características del acompañamiento analizadas. En este caso, también aplica las implicaciones descritas en las dimensiones anteriores.

5.1.5 Hallazgos relacionados con el logro del objetivo específico 4

Analizar la finalidad del acompañamiento desde la perspectiva de los acompañantes

Respecto de la finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico, los acompañantes (coordinadores, técnicos o directores) tienen una percepción global positiva (*Bastante y totalmente de acuerdo*) por encima del 90% para los diferentes propósitos que idealmente se persiguen con el acompañamiento pedagógico, incluidos en el instrumento: “aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales, mejorar el clima organizacional y la actitud de los docentes hacia la enseñanza y favorecer el desarrollo profesional de los docentes”.

Esta tendencia difiere de algunos estudios previos sobre el impacto del acompañamiento pedagógico en la práctica pedagógica en instituciones de la República Dominicana (Duarte, 2019; González, 2015; MINERD, 2014^a; Tapia *et al.*, 2016) que encontraron que el impacto del acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje se centra, principalmente, en el control de la disciplina estudiantil y en la planificación de los docentes. Aunque son factores importantes, no parecen suficientes para lograr cambios significativos en el proceso educativo (Pérez *et al.*, 2018; Rivera *et al.*, 2013).

En cualquier caso, el acompañamiento pedagógico debe estar dirigido a modificar las creencias docentes, pues se sabe que las concepciones docentes guían su discurso educativo y práctica pedagógica (Du y Wang, 2017; Flavian y Kass, 2015; Hellsten *et al.*, 2009; Hennissen *et al.*, 2011; Hobson, 2002; Keiler *et al.*, 2020; Mudavanhu y Zezekwa, 2009; Murphy *et al.*, 2019; Rajuan *et al.*, 2008); por lo tanto, cualquier cambio educativo supone, necesariamente, modificar las creencias de los docentes para que, a su vez, cambien las prácticas pedagógicas y el rendimiento estudiantil (Moulding *et al.*, 2014). Adicionalmente, algunos estudios han encontrado que la práctica del acompañamiento también puede transformar las creencias docentes de los acompañantes (Eby *et al.*, 2008; Izadinia, 2015; Kwan y López-Real, 2005; Strapp *et al.*, 2014; Voss y Kunter, 2020; Zavelevsky y Lishchinsky, 2020).

En cuanto al componente del objetivo 5 que persigue asociar el perfil de los acompañantes con sus perspectivas sobre la finalidad del acompañamiento, coordinadores, técnicos y directores presentaron puntuaciones promedio similares para la mayoría de los ítems. No se encontraron resultados estadísticamente significativos, lo cual supone que, para la muestra evaluada, existe una independencia probabilística no significativa entre el perfil de los acompañantes y la finalidad percibida del acompañamiento. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis 4, que afirma que hay una correlación positiva estadísticamente significativa entre la percepción del acompañamiento y el tipo de acompañante.

Se exceptúan los ítems “aumentar el rendimiento académico de los estudiantes” y “favorecer el desarrollo profesional de los docentes”, que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, siendo más altas las valoraciones de los coordinadores. Las explicaciones de las diferencias entre los actores en las dimensiones anteriores también aplican para las tendencias observadas en estos ítems.

La variable “tiempo de graduado” muestra una asociación estadísticamente significativa con la finalidad del proceso de acompañamiento, indicando que quienes tienen más años de experiencia le dan más importancia (*bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*) a las finalidades del proceso de acompañamiento analizadas.

Estos hallazgos coinciden con los fines del acompañamiento que han sido observados en algunos estudios con docentes en servicio de la República Dominicana: colaborar con la realización de actividades pedagógicas, apoyar en el diseño de recursos didácticos, mejorar el clima organizacional escolar, aumentar la motivación, asistir al docente en la planificación y el control de la disciplina estudiantil (Loli, 2017; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018).

Similarmente, Marcelo, Burgos *et al.* (2016), Marcelo, Gallego-Domínguez *et al.* (2016), Marcelo y López (2020), García y Martínez (2020), Cedeño y Estivel (2020) y López y Marcelo (2021) encontraron que el acompañamiento pedagógico dirigido a docentes principiantes de República Dominicana mejora la calidad de la práctica pedagógica y el desempeño de los estudiantes, e impulsa a los docentes a diseñar e implementar prácticas docentes efectivas e innovadoras.

Coherentemente, estudios sobre el acompañamiento a docentes en servicio de algunos países latinoamericanos han identificado fines similares, que han contribuido con el logro de mejoras en el desempeño docente y la calidad de la educación (Alen *et al.*, 2012; Colazzo-Duarte & Cardozo-Gaibisso, 2021; de León *et al.*, 2019; Díaz *et al.*, 2019; Galán, 2017; Loli, 2017; Miranda, 2004; Pérez *et al.*, 2018; Tapia *et al.*, 2016; Utate, 2017; Alliaud y Vezub, 2012).

5.2 Conclusiones

A partir de los hallazgos de este estudio, se llegó a las siguientes conclusiones:

En general, los acompañantes tienen una concepción constructivista en las dimensiones de la práctica pedagógica del acompañamiento analizadas. Las asociaciones realizadas mediante pruebas estadísticas indican que los coordinadores pedagógicos tienden a tener una mejor comprensión del proceso de acompañamiento desde una visión constructivista cuando se compraran sus valoraciones de los ítems incluidos en cada dimensión con las de directores y técnicos. También, muestran que con la experiencia profesional mejoran dichas percepciones, tendiendo hacia concepciones más constructivistas, horizontales y democráticas.

Sin embargo, algunos aspectos puntuales revelan ciertas contradicciones, carencias, limitaciones conceptuales, que podrían indicar que ciertos conocimientos sobre el acompañamiento, las prácticas pedagógicas más adecuada para su desarrollo, su planificación y finalidad no han sido suficientemente asimilados, no forman parte de sus creencias pedagógicas, por lo que requieren mayor construcción. De ahí la importancia de continuar desarrollando programas de formación del profesorado cuyos resultados han sido exitosos, como el INDUCTIO. Además, se requiere desarrollar programas específicos para los coordinadores docentes, cuya función fundamental es, precisamente, apoyar al profesorado en servicio en su proceso formativo.

Como las concepciones pedagógicas influyen en lo que hacen los docentes y como lo hace, para cambiar las prácticas pedagógicas inadecuadas y resolver las deficiencias formativas que pudieran presentar los acompañantes, es indispensable intervenir sobre sus

creencias pedagógicas para cambiarlas y, en consecuencia, mejorar el desarrollo del acompañamiento y lograr los objetivos propuestos.

Entre los aspectos más relevantes que habría que atender en las intervenciones con los formadores está la profundización sobre las buenas prácticas pedagógicas constructivistas, democráticas e inclusivas, que favorecen el éxito del acompañamiento y aumentan el nivel de satisfacción de docentes y acompañantes, entre las cuales destaca que todo el proceso de acompañamiento, desde su planificación hasta su evaluación final, conlleve un consenso con los docentes para desarrollar una actitud positiva, aumentar los niveles de participación y satisfacción y, por consiguiente, mejorar la práctica pedagógica y el rendimiento estudiantil.

Los acompañantes presentaron puntuaciones promedio similares para la mayoría de los ítems incluidos en el instrumento, lo que sugiere una percepción similar respecto de las dimensiones del acompañamiento analizadas. Por lo tanto, para la mayoría de las variables relacionadas con el perfil de los acompañantes se rechazan las hipótesis de investigación, que afirman que hay una asociación positiva estadísticamente significativa entre el perfil de los acompañantes (técnicos, directores y coordinadores) y las prácticas, la planificación, las características y la finalidad del acompañamiento, salvo escasas excepciones.

Por un lado, el tiempo de graduado muestra asociación estadísticamente significativa que indica que a mayor experiencia profesional se tiende a favorecer (*casi siempre, siempre/ bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo*) las concepciones constructivistas del acompañamiento. Como la experiencia profesional como docente y como formador es un factor necesario, pero no suficiente, es necesario acompañar a los formadores del profesorado e involucrarlos en los programas de formación del profesorado y diseñarles programas específicos para los acompañantes, especialmente coordinadores docentes.

Finalmente, en los ítems relacionados con aspectos prácticos del acompañamiento y del proceso de enseñanza y aprendizaje, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, siendo la valoración de los coordinadores mayor en comparación con los técnicos y los directores. Esto se debe a que los coordinadores forman parte de la estructura

formativa, cuya función principal es contribuir con la formación de los docentes y, como parte de esta, desarrollar el acompañamiento pedagógico. En cambio, los técnicos y los directores tienen múltiples administrativas y se desempeñan como acompañantes de forma coyuntural. Por lo tanto, las mejoras significativas de la formación del profesorado y la calidad de la educación dominicana en general implican, necesariamente, darle cumplimiento a la normativa vigente sobre el acompañamiento, que establece que se debe realizar de forma contextualizada por niveles en cada centro educativo y su desarrollo estará a cargo de los coordinadores docentes sólidamente formados y con experiencia que serán contratados para tal fin.

5.3 Limitaciones

Aunque se lograron los objetivos planteados en esta investigación, algunos aspectos metodológicos podrían haber limitado el desarrollo del estudio y el alcance de sus hallazgos:

En primer lugar, los coordinadores, directivos y técnicos no están habituados a participar como informantes en estudios cuantitativos ni a responder cuestionarios autoadministrados. Previa solicitud del aval del MINERD, la invitación de participar en el estudio y responder el cuestionario fue enviada a todos los funcionarios adscritos al ministerio de educación que se desempeñan como acompañantes de forma coyuntural o permanente en el ámbito nacional. Sin embargo, menos del 10% accedieron a participar. Esto obligó a que la muestra se eligiera a conveniencia, lo cual puede limitar el alcance de los resultados e imposibilita la posibilidad de generalizar.

En segundo lugar, la pandemia por la COVID-19 imposibilitó que se promocionara directamente el estudio y se solicitara el apoyo a los formadores y directivos de forma presencial. Frente a la poca cultura investigativa, la comunicación presencial podría persuadir a los formadores a participar en el estudio y responder el cuestionario.

En tercer lugar, el MINERD no dispone de una base de datos actualizada de sus funcionarios que ejercen la función de acompañantes en el ámbito nacional. La mayoría de

los teléfonos y correos electrónicos que suministró el ministerio estaban fuera de uso, por lo cual no se pudo contactar a la mayoría de los acompañantes.

En cuarto lugar, aunque el cargo de coordinador docente está institucionalizado en el sistema educativo dominicano, que contempla la contratación de un coordinador por nivel educativo en cada centro escolar público, no todas las instituciones oficiales cuentan con un profesional que desempeñe ese cargo y realice el acompañamiento pedagógico. En esos casos, el personal directivo y el equipo de gestión se encargan del acompañamiento. Dada la diversidad de funciones y tareas que debe cumplir el personal directivo y el equipo de gestión, existe el riesgo que no estén suficientemente formados ni dispongan del tiempo y la dedicación necesarios para llevar a cabo esta tarea de forma exitosa. Esto pudo haber afectado los resultados de esta investigación.

En quinto lugar, inicialmente, el estudio contempló un componente cualitativo pendiente un estudio de casos. Este perseguía profundizar sobre las percepciones de los acompañantes sobre la práctica del acompañamiento. Desafortunadamente, producto de la pandemia por la COVID-19, hubo la necesidad de limitar la investigación al estudio cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario en línea, que no ameritaba la interacción presencial con los formadores ni las visitas a los centros escolares, que permanecieron cerrados por más de un año.

Finalmente, por las razones antes expuestas, no fue posible crear grupos proporcionales de directores, coordinadores y técnicos; mujeres y hombres. Las diferencias significativas en el tamaño de cada submuestra imposibilitaron aplicar otras técnicas estadísticas inferenciales para establecer asociaciones entre grupos, lo cual pudo haber limitado los hallazgos del estudio.

5.4 Recomendaciones para la práctica

A partir de los hallazgos de esta investigación, surge una serie de propuestas para mejorar la formación docente en general y la práctica de acompañamiento pedagógico, en particular:

Primero, es necesario fomentar una cultura investigativa en el contexto educativo dominicano, para desarrollar estudios educativos de distinta naturaleza en todos los niveles y modalidades educativas y, no menos importante, participar como informante en dichos estudios. Se requiere promover la toma de conciencia de que es a través de la investigación que se logran con cambios educativos deseados en la formación y actitud de los docentes, el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el rendimiento estudiantil.

En segundo lugar, se requiere incluir a los docentes en servicio en el desarrollo del acompañamiento para que en un proceso recíproco acompañen y sean acompañados por sus pares. Es probable que sus conocimientos de la práctica pedagógica, sus problemas, necesidades y limitaciones puedan contribuir con una mejor comprensión de cómo desarrollar de mejor manera el acompañamiento, de modo que se alcance los cambios educativos deseados.

En tercer lugar, es recomendable aprovechar las redes sociales para desarrollar la formación en la práctica de los docentes, dado que la mayoría de los docentes usan regularmente las redes sociales para sus interacciones cotidianas, recrearse, comunicarse e informarse. En este sentido, se podrían crear grupos de discusión institucionales por centro y regiones para analizar y discutir entre iguales situaciones educativas problemáticas y socializar sus alternativas de solución basadas en experiencias auténticas.

En cuarto lugar, sería conveniente institucionalizar proyectos de escuela vinculados al acompañamiento que involucren formalmente a todos los actores educativos. Esto supone, necesariamente, incluir las actividades formativas, la implementación del acompañamiento y su evaluación permanente en la programación formal de la institución, así como las buenas prácticas. Las actividades y los roles de todos los miembros de la comunidad deben estar formalmente establecida en los planes semanales, mensuales y

anuales de cada institución. De esa manera, se puede trascender de la práctica vertical coordinar/equipo de gestión acompañante-docentes acompañados a procesos formativos más inclusivos, horizontales, democráticos y constructivos.

En quinto lugar, es indispensable e impostergable que el MINERD actualice su base de datos de los funcionarios que ejercen cargos como formadores, personal directivo y equipo de gestión de los centros, técnicos distritales y regionales y coordinadores pedagógicos. Esta data debería incluir los medios disponibles para contactarlos, a objeto de identificar los mecanismos de comunicación más idóneos.

En sexto lugar, se recomienda crear encuentros locales, regionales y nacionales para que docentes y formadores compartan sus experiencias en el proceso de acompañamiento. A partir de esos encuentros se podría crear una base de datos de buenas prácticas de acompañamiento, las cuales se podrían publicar en el blog, páginas web y boletines institucionales. Sería útil para docentes y formadores tener acceso a las prácticas de acompañamiento que han resultado exitosas, pues esta les podría permitir aprender de otros, identificar los aspectos clave asociados al éxito del proceso e incentivar su interés por investigar, documentar y publicar sus experiencias.

En séptimo lugar, aunque es deseable que todos los miembros del personal docente de la institución se formen en el acompañamiento y participen activamente en su implementación, cada centro educativo debe disponer de un coordinador docente con formación académica y que haya tenido una exitosa experiencia docente que pueda impactar en su función en la formación docente y, en especial, el acompañamiento pedagógico. Este cargo puede ser el pivote para articular y coordinar la formación para docentes y formadores.

Además, los hallazgos de los estudios sobre el impacto del acompañamiento en el mejoramiento de la calidad de la educación en República Dominicana sugieren la necesidad de reformular los programas de formación de los acompañantes y de acompañamiento de docentes en servicio. Se hace indispensable identificar las estrategias y actividades que surten los efectos positivos deseados en la formación, la práctica pedagógica y el

rendimiento estudiantil para implementarlas e identificar aquellas que obstaculizan el proceso de acompañamiento para excluirlas de las intervenciones.

También, es necesario promover que desde la selección de los coordinadores se parta de lo estipulado en la normativa vigente, así como el cumplimiento de las funciones determinadas para esta función en la República Dominicana que regula la práctica del acompañamiento y la designación de quienes deben estar encargado de esta práctica formativa en cada centro: los coordinadores docentes. Aunque todos los miembros del personal docente y equipo de gestión deberían participar en el acompañamiento, cada centro debe contar con un este actor cuya función principal es acompañar a los docentes en servicio para fortalecer el trabajo colaborativo y la formación continua a través de los diferentes procesos y estrategias para mejorar su práctica pedagógica y el rendimiento académico de los estudiantes.

Adicionalmente, el acompañamiento pedagógico tiene un papel fundamental para el desarrollo de la formación de los docentes en servicio, el mejoramiento de la calidad de la educación y el rendimiento educativo; por lo tanto, los coordinadores dedicados a tan importante proceso formativo deberían tener estabilidad laboral. Ocupar un cargo como interino implica que en cualquier momento podría ser removido o cambiado a cumplir otras diferentes funciones, lo cual no promueve la formación específica ni la dedicación necesaria.

Finalmente, la nueva realidad que ha develado la pandemia por la COVID-19 sugiere la necesidad de contemplar la modalidad de acompañamiento virtual y en línea, más aún, dado que la literatura sugiere su efectividad y resalta que sus beneficios no igual, pero similares a los de la modalidad presencial.

5.5 Recomendaciones para futuras investigaciones

Aunque se lograron los objetivos del estudio, aún quedan aspectos que ameritan ser abordados en futuras investigaciones:

Futuros estudios tendrían que analizar muestras obtenidas mediante procedimientos aleatorios o probabilísticos, de modo que se pueda generalizar a partir de los resultados. Para ello, es necesario realizar estudios cuantitativos tipo censo para caracterizar a la población que cumple funciones de formadores, supervisores, directivos y acompañantes. Esto permitiría caracterizar el perfil demográfico, académico y profesional de los formadores en la República Dominicana, para identificar intereses y necesidades de formación.

También, sería necesario realizar estudios etnográficos de largo alcance para evaluar el impacto del acompañamiento en las prácticas educativas reales a largo plazo, que involucren tanto a los docentes acompañados como a sus estudiantes.

Asimismo, es necesario promover el desarrollo del acompañamiento mediante estudios con diseño de investigación-acción, en los que los docentes desarrollen la modalidad de acompañamiento por pares y evalúen sus efectos a corto, mediano y largo plazo en su actitud, formación, práctica pedagógica y en el rendimiento estudiantil.

De igual modo, se requiere analizar estudios cualitativos y cuantitativos sobre el proceso de formación de los acompañantes en tanto formadores. Es necesario analizar en qué medida los fundamentos didácticos, pedagógicos y psicosociales prescritos en sus prácticas de acompañamiento forman parte de los procesos de formación en los que los acompañantes, coordinadores, directivos o técnicos, participan.

Previa inducción en el acompañamiento colaborativo recíproco realizado por pares sería conveniente evaluar las perspectivas docentes de su rol como acompañante y acompañado por un docente par en servicio. De esa manera, se podría diversificar y optimizar la práctica del acompañamiento más horizontales y constructivistas.

Se pudieran diseñar y ejecutar proyectos de investigación-acción centrados en la escuela para formar a acompañantes y docentes y fomentar buenas prácticas de acompañamiento que mejoren significativamente la educación en la República Dominicana.

También, para mejorar la efectividad de futuras intervenciones formativas mediante el acompañamiento pedagógico, sería conveniente estudiar cualitativa y cuantitativamente los factores asociados al éxito o el fracaso del acompañamiento pedagógico desde las perspectivas de docentes acompañados y acompañantes. Los hallazgos de estudios de esta naturaleza podrían informar el diseño y la ejecución de los programas de acompañamiento.

Con el mismo fin, parece necesario caracterizar las prácticas de acompañamiento mediante la realización de estudios cualitativos y cuantitativos enfocados en los componentes pedagógicos, didácticos y psicosociales del proceso formativo. Los resultados permitirán conocer que se está haciendo, que debe y no debe hacerse para garantizar el éxito del acompañamiento pedagógico.

En la misma línea, podrían realizarse estudios piloto experimentales que evalúen la efectividad de intervenciones pedagógicas de acompañamiento, en los que se controlen las condiciones del acompañamiento, materiales, actividades y estrategias empleadas, y se comparen los resultados con los observados en intervenciones de control.

Sería conveniente que las muestras incluidas en futuros estudios estén integradas por grupos de tamaños similares. Esto permitirá aplicar técnicas estadísticas inferenciales de asociaciones de variables entre grupos, lo cual aportará hallazgos más significativos, que puedan explicar con mayor profundidad el proceso de acompañamiento de docentes en servicio.

Finalmente, en la medida en que se implemente el acompañamiento en la modalidad de virtual y en línea, se sugiere evaluar su efectividad y comparar sus beneficios con los de la modalidad presencial desde la perspectiva de mentores y acompañados.

5.6. Recomendaciones para el Ministerio de Educación

Es necesario definir una política de acompañamiento pedagógico institucionalizada, cónsono con los enfoques curriculares, que conlleve un cambio general, lineamientos y acciones sistémicas centradas en cambios significativos de los procesos de enseñanza y mejora de los aprendizajes de los estudiantes, de tal forma que los procesos y acciones del acompañamiento se asuma tan normal como el recreo en la escuela. Esta política debe integrar las finalidades desde la planificación y evaluación de la implementación. Solo direccionando y guiando la implementación de acompañamiento se podrían generar acciones que renueven e impacten en mejores prácticas de enseñanza.

REFERENCIAS

- Abdelrahman, N., Irby, B., Lara-Alecio, R., Tong, F., Chen, Z., & Koch, J. (2021). Virtual mentoring and coaching: The perceptions of female principal candidates. *Journal of Texas Women School Executives*, 6(1), 75-98.
<https://static1.squarespace.com/static/50158b1c84ae549dc66ad222/t/60647ea0e0d9560800b09604/1617198753203/JTWSE+2021%5B32569%5Drev321srwithcover%5B77%5D.pdf#page=87>
- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: towards a knowledge and practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104-126.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2014.902560>
- Aderibigbe, S., Coluccigray, L., & Gray, D. S. (2016). Conceptions and expectations of mentoring relationships in a teacher education reform context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 8–29.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163636>
- Ágreda Reyes, A., & Pérez Azahuanche, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 219-232.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Alarcón, D., Gaytán, C. , & Ruiz, S. (2018). Las condiciones laborales de los maestros y su relación con su satisfacción laboral. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 503-513.
<https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/350>
- Alemdag, E., & Erdem, M. (2017). Designing an e-mentoring program for novice teachers in Turkey and investigating online interactions and program outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 123–150.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1327394>

- Alen, B., Alliaud, A., Hevia, R., Ramírez, J., & Castellano, R. (2014). *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay, Montevideo*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ali, A., & Adel, L. (2020). The impact of mentoring program on in-service teachers' perceptions and self-efficacy. *مجلة كلية التربية بالعلوم التربوية*, 44(4), 13-48. <https://dx.doi.org/10.21608/jfees.2020.152402>
- Allen, T. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59(1), 125–153.
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Organización de Estados Iberoamericanos. http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf
- Amaya, R., & Amaya, Z. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 135-146. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2656/Mediaci%
%b3n%20de%20la%20cultura%20docente%20en%20los%20proyectos%20de%20f
ormaci%
%c3%
%b3n%20permanente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2656/Mediaci%c3%b3n%20de%20la%20cultura%20docente%20en%20los%20proyectos%20de%20formaci%c3%b3n%20permanente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and learning to teach: What do pre-service teachers expect to learn from their mentor teachers? *International Journal of Learning*, 17(9), 117–132.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30–42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National y Council on Measurement in Education (NCME). (2018). *Standard for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.

- Amos, Y. T., & Kukar, N. M. (2016). Teaching and learning simultaneously: Collaboration between teacher education and a university ESL program. In C. Martin & D. Polly (Eds.), *Handbook of research on teacher education and professional development* (pp. 48–67). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1067-3.ch003>
- Anderson, E., & Pounder, D. G. (2018). Shaping the school-wide learning environment through supervisory leadership. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 533–554). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH22>
- Andrews, B., & Quinn, R. J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 110–117. <https://doi.org/10.3200/tchs.78.3.110-117>
- Ángel, M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akl Ed.
- Antolí, V. B., Imbernón, F., & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1–24.
- Aravena, O. A. (2020). Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207307>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Arnold, N. (2018). Supervisory identity: Cultural shift, critical pedagogy, and the crisis of supervision. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 575–600). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH24>

- Aslan, B., & Dayıođlu, S. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Aubert, A., Flecha-Fernández de Sanmamed, A., García-Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (4^a ed.). Hipatia.
- Ávalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 457-474. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303550000029X>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(1), 1-17.
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran & M. Lynn Hamilton (Eds.), *International Handbook of teacher education: Volume 1* (pp. 487–522). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13
- Barrera, A., Braley, R. T., Slate, J. R., Bolt, B., Blanco, P., & School, H. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61–74. <https://doi.org/10.1080/13611260903448383>
- Barrios, A. (2004). La chispa de la vida. El coaching. *Boletín de Estudios Económicos*, 59(183), 463-476. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1067740>

- Beca, E. (2012). *Informe final de consultoría sobre las políticas docentes en República Dominicana. Apoyo al fortalecimiento de la profesión docente*. MINERD. [http://www.minerd.gob.do/idec/Docs2/4%20Info%20final%20Pol%C3%ADticas%20docentes%20RD%20-%20CEBeca%20mayo%20012%20\(3\).pdf](http://www.minerd.gob.do/idec/Docs2/4%20Info%20final%20Pol%C3%ADticas%20docentes%20RD%20-%20CEBeca%20mayo%20012%20(3).pdf)
- Becerra, T.A., Massolo, M.L., Yau, V.M., Owen-Smith, A.A., Lynch, F.L., Crawford, P.M., Pearson, K.A., Pomichowski, M.E., Quinn, V.P., Yoshida, C.K., & Creo, L.A. (2017). A Survey of parents with children on the autism spectrum: Experience with services and treatments. *The Permanet Journal*, 21, 16-19. <https://doi.org/10.7812/TPP/16-009>
- Behrens, J. T. (1997). Principles and procedures of exploratory data analysis. *Psychological Methods*, 2(2), 131-160. <https://www.researchgate.net/.../232503174>
- Bello, A., Herrera, M., & Alarcón, A. (2020). Acompañamiento situado como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de formación docente. *Acta Hispánica*, 2, 829–834.
- Bentler, M y Bonnett, G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bennett, N., & Harris, A. (1999). Hearing truth from power? Organisation theory, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(4), 533–550. <http://doi.org/10.1076/sesi.10.4.533.3492>
- Bezzina, C., & Camilleri, A. (2001). The professional development of teachers in Malta. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 157–170. <http://doi.org/10.1080/02619760120095552>
- Bisquerra -Alzina, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3ra. Ed.). La Muralla.
- Bogard, T., Sableski, M., Arnold, J., & Bowman, C. (2017). Minding the gap: Mentor and pre-service teachers' ability perceptions of content area literacy instruction. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(4), 44–66.

<https://doi.org/10.14434/josotl.v17i4.21885>

- Bolden, R., y Kirk, P. (2006). *From 'leaders' to 'leadership'. Effective executive*. ICFAI.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837004.pdf>
- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley Blackwell.
- Bórquez, G. (2013). *Diplomado de acompañamiento*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo INTEC.
- Brovelli, M. (2000). *Asesoramiento en educación: Asesoramiento curricular. Fundamentos de humanidades*. Universidad de San Luis.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (2012). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and Coaching in Schools. Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203821824>
- Butler, B., & Cuenca, A. (2012) Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34(4), 296-308. <http://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>
- Byrne, M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming* (3ra. Ed). Routledge.
- Campbell, C., & Levin, B. (2008). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 47-65. http://data.dbbcsso.org/uploads/1/3/0/4/13041637/data_usingdatasupportedimprovementlevincampbell.pdf

- Carbajo, C., & Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio*, 23, 223-229. <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111>
- Cartaut, S., & Bertone, S. (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*, 25(8), 1086–1094. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006>
- Castañeda, L., y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila y C. Laneve (Eds), *La práctica educativa en la Sociedad de Información: Innovación a través de la Investigación* (pp. 83–95). Universidad de Madrid. <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>
- Cayulef, C. (2007). El Liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144–148.
- Cedeño González, I. A., & Estivel, H. Y. (2020). Incidencia del trabajo del coordinador docente para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 8(2). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/196/186>
- Chang, J.-C., Yeh, Y.-M., Chen, S.-C., & Hsiao, H.-C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 165–173. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>
- Cheng, Y. T., & van de Ven (1996) Learning the innovation journey order out chaos? *Organization Science*, 7(6). <http://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.7.6.593>

- Chien, C. W. (2015). Pre-service English teachers perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 328–345. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817>
- Chu, M. (2014). *Developing mentoring and coaching relationships in early care and education: A reflective approach*. Pearson.
- Cogshall, J. G., Jacques, C., & Ennis, J. (2018). Managing collaborative inquiry for continuously better practice: A cross-industry perspective. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 229–247). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH10>
- Colazzo Duarte, L., & Cardozo-Gaibisso, L. (2021). Inserción profesional docente: Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7–26. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/421>
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A., & Eteläpelto, A. (2008). Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning*, 1(3), 191–210. <http://doi.org/10.1007/s12186-008-9011-4>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer.
- D’Abate, C. P., Eddy, E. R., & Tannenbaum, S. I. (2003). What’s in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. *Human Resource Development Review*, 2(4), 360–384. <https://doi.org/10.1177/1534484303255033>

- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters and what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ666108>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. https://www.researchgate.net/publication/222917989_School_reform_and_transitions_in_teacher_professionalism_and_identity
- de la Rosa, B., Ramírez de la Cruz, O., & Díaz de la Rosa, M. (2019). *Rol del docente en el acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Vinicio Cuevas, Distrito 02-05 San Juan Este, año lectivo 2017-2018* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1395/311.pdf?sequence=1>
- de León, A. M., Pérez Solís, D., & Pérez Solís, T. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/522/EFFECTIVIDAD%20DEL%20EQUIPO%20DE%20GESTI%C3%93N%20EN%20EL%20ACOMPAMIENTO%20DOCENTE%20DEL%20PRIMER%20CICLO%20DEL%20NIVEL%20SECUNDARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- de Lima, J. A. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122. <https://doi.org/10.1023/A:1017509325276>

- de Mendoza, R. A., Álvarez, P., & Muñoz de Bustillo, M. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35–52. <http://doi.org/10.1174/1135640053603319>
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M., & Carty, B. (2009). Mentoring early career special education teachers. *Australian Journal of Education*, 53(3), 294–305. <https://doi.org/10.1177/000494410905300307>
- Derrington, M. L. (2018). The principal: Building the future based on the past. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 459–482). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH19>
- Díaz, M., García, J., & Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000100005&lng=es&tlng=pt
- Díaz, F., & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. <https://buo.mx/assets/diaz-barriga,--estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, J., Martínez Candelario, A., & De Jesús Gil, R. E. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/494/PROCESOS%20DE%20ACOMPA%20C3%91AMIENTO%20DEL%20EQUIPO%20DE%20GESTI%20C3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria*. MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas->

[institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-de-evaluacion-diagnostica-3er-grado](https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-de-evaluacion-diagnostica-3er-grado)

Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2018a). *Informe de evaluación diagnóstica 6to grado*. MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-de-evaluacion-diagnostica-6to-grado?page=2>

Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2018b). *Informe evaluación diagnóstica 3ero de secundaria*. MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-evaluacion-diagnostica-3ero-de-secundaria>

Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2019). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de secundaria. Informe nacional 2019*. MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-evaluacion-diagnostica-3ero-de-secundaria>

Domingo, S. J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 7. <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev71.html>
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>

Dorner, H., & Káplár-kodácsy, K. (2020). Analyzing mentor narratives of reflective practice: A case for supporting adult learning in Hungarian initial teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(3), 318-339. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1783500>

Drago-Severson, E., & Blum-DeStefano, J. (2018). From supervision to “super vision”: A developmental approach to collaboration and capacity building. En S. Zepeda & J.

- Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 329–351). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH14>
- Du, F., & Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: Quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 309–328. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>
- Duarte, L. (2019). *El acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Padre Boíl, del Distrito 07, de Villa Isabela, Regional 11, Puerto Plata, durante el año escolar 2018-2019* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1037/MGC-107.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duarte, L. C., & Cardozo-Gaibisso, L. (2021). Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7-26. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/421/469>
- Duckworth, V., & Maxwell, B. (2015). Extending the mentor role in initial teacher education: embracing social justice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(1), 4–20. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2014-0032>
- Duling, E. (2000). Student teachers' descriptions and perceptions of their mentors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(1), 17–21. <https://doi.org/10.1177/875512330001900104>
- Durán Minaya, T. M., & González, L. A. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/788/Incidencia%20del%20acompa%C3%B1amiento%20pedagogico.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2008). Mentors' perceptions of negative mentoring experiences: scale development and nomological validation. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 358–373. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.358>
- Eleyan, D., & Eleyan, A. (2011). Coaching, tutoring and mentoring in the higher education as a solution to retain students in their major and help them achieve success. *The International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA, mayo 2011)*. Zarqa University. <https://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/618570>
- Elham K., Megan F., & Magdalene L. (2009). Developing pedagogies in teacher education to support novice teachers' ability to enact ambitious instruction. En *Crossing divides: Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Vol. 1 (pp. 12-30). <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.589.9274&rep=rep1&type=pdf>
- Elliott, J. (2000). Towards a synoptic view of educational change in advanced industrial societies. En H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change*. Open University Press.
- Equipo LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/SERCE-Primer-informe-de-resultados.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489001.pdf>
- Fanfani, E.T. (2002). *Representaciones y temas*. Organización de Estados Iberoamericanos.

- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, *61*, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Flavian, H., & Kass, E. (2015). Giving students a voice: Perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *23*(1), 37–53.
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, *51*(2), 41–55. <http://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*. FONDEP.
- Fowler, J. L., & O’Gorman, J. G. (2005). Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British Journal of Management*, *16*(1), 51–57. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8551.2005.00439.X>
- Frías Navarro, D., & Pascual Soler, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (Afe) en la Investigación sobre Conducta del Consumidor. *Suma Psicológica* (19)1, 47-58.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, *1*(1), 5-28.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College.
- Fusarelli, L. D., & Fusarelli, B. C. (2018). Instructional supervision in an era of high-stakes accountability. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 131–155). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH6>
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, *27*, 31–85. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>

- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana*, 5(3), 102-117. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130509.pdf>
- Gao, S., & Wang, J. (2014). Teaching transformation under centralized curriculum and teacher learning community: Two Chinese chemistry teachers' experiences in developing inquiry-based instruction. *Teaching and Teacher Education*, 44, 1–11. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.008>
- García, A. G., & Martínez, J. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1307/INCIDENCIA%20DEL%20ACOMPA%20C3%91AMIENTO%20PEDAG%20C3%93GICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Bellido, R., González Such, J., & Jornet Meliá, J.M. (2010). *SPSS: Análisis de fiabilidad. Alfa de Cronbach*. Innova MIDE, Universidad de Valencia. http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- García-Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, 54, 65-77. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9391>
- Garza, R., Reynosa, R., Werner, P., Duchaine, E. L., & Harter, R. (2018). Characterizing mentoring capital in a residency program through mentor's voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472590>

- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4.^a ed.). Allyn y Bacon.
- Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/1361126042000183020>
- Gist, M., Arrambide, M., & Winn, P. (2021). Helping new teachers keep their joy: beginning teacher perceptions of campus and district onboarding principal, Linda Lyon Elementary. *Journal of Texas Women School Executives*, 6(1), 38-55.
- Glanz, J., & Heimann, R. (2018). Encouraging reflective practice in educational supervision through action research and appreciative inquiry. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 353–377). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH15>
- González, S. (2015). Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(1), 34-45. <https://revie.gob.do/index.php/revie/article/download/67/59>
- González-Miguel, S., Mayor Ruíz, C., & Hernández de la Torre, E. (2017). Análisis de los procesos de acompañamiento protagonizados por mentores a sus docentes principiantes. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 2629-2637). Universidad de Oviedo.
- Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). Foundations of adult development and learning: Implications for educational supervision. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 45–73). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH3>
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118–1129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.007>

- Gunn, F., Lee, S.H., & Steed, M. (2017). Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: divergent perspectives from mentors and mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/10528008.2016.1255560>
- Gut, D. M., Beam, P. C., Henning, J. E., Deborah, C., & Knight, R. T. (2014). Teachers' perceptions of their mentoring role in three different clinical settings: student teaching, early field experiences, and entry year teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 240–263. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926664>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2018). *Multivariate data analysis* (8va. Ed.). Prentice Hall.
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 700–710. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.007>
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Robert, V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328–345. <https://doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Hamel, F., & Jaasko-Fisher, H. (2011). Hidden labor in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27, 434–442. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001642>
- Hamilton, M. L., & Clandinin, J. (2010). Situating TATE in the global community of research on teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1493–1494. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.001>
- Harris, M. M., & van Tassell, F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 179–194. <http://doi.org/10.1080/02619760500093255>

- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419–441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- Harvey, A., & Pam, R. (2005). Growing into leadership. *Educational Leadership*, 62(8), 50-54.
- Hazi, H. M. (2018). Coming to understand the wicked problem of teacher evaluation. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 183–207). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH8>
- Hellsten, L. M., Prytula, M. P., & Lai, H. (2009). Teacher induction: Exploring beginning teacher mentorship. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 703–733.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). Editorial McGraw Hill.
- Hew, K., & Knapczyk, D. (2007). Analysis of ill-structured problem solving, mentoring functions, and perceptions of practicum teachers and mentors toward online mentoring in a field-based practicum. *Instructional Science*, 35, 1–40. <https://doi.org/10.1007/s11251-006-9000-7>
- Hill, K. L., & Desimone, L. M. (2018). Job-embedded learning: How school leaders can use job-embedded learning as a mechanism for school improvement. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 101–129). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH5>
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/13611260220133117>

- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87–110. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Maldérez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hu, L. & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Sage.
- Huaita, D. M., & Luza, F. F. (2018). El clima laboral y la satisfacción laboral en el desempeño docente de instituciones educativas públicas. *INNOVA Research Journal*, 3(8.1), 300-312. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.801>
- Hunt, J., Powell, S., Little, M., & Mike, A. (2013). The effects of e-mentoring on beginning teacher competencies and perceptions. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 286–297. <https://doi.org/10.1177/0888406413502734>
- Huybrecht, S., Loeckx, W., Quaeyhaegens, Y., de Tobel, D., & Mistiaen, W. (2011). Mentoring in nursing education: Perceived characteristics of mentors and the consequences of mentorship. *Nurse Education Today*, 31(3), 274–278. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.022>
- Imbernón, F. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Editorial Síntesis.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Inostroza de Celis, G., Jara, E., & Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 1, 117–129. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>

- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio-INAFOCAM. (2013). *Marco Nacional de Formación Continua. Serie Institucional*. INAFOCAM. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Irby, B. J. (2018). Editor's overview: Differences and similarities with mentoring, tutoring, and coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 115–121. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1489237>
- Irby, B. J., N. Boswell, J., Kappler Hewitt, K., Lynch, J., Abdelrahman, N., & Jeong, S. H. (2017). The mentoring relationship. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 119–122. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1337367>
- Izadinia, M. (2015). Talking the talk and walking the walk: Pre-service teachers' evaluation of their mentors. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 23(4), 341–353. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1096550>
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400 <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Jabalera Bastardo, S. E. (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*, 9(1). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/226/213>
- Jacobo, G. (Coord.). (2005). *El acompañamiento sistémico: Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. Universidad Pedagógica Nacional.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106–116. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>

- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Jauregi, K., & Melchor-Couto, S. (2017). The role of coaching in teacher competence development for telecollaboration. *Alsic*, 20(2). <https://doi.org/10.4000/ALSIC.3149>
- Jenkinson, Kate A., & Benson, A. C. (2016). Designing higher education curriculum to increase graduate outcomes and work readiness: The Assessment and Mentoring Program (AMP). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 456–470. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1270900>
- Jenkinson, K. A., & Benson, A. C. (2017). The assessment and mentoring program (AMP): Final year pre-service physical education peer mentors perceptions of effective mentoring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(2), 35–44. <https://doi.org/10.14434/josotl.v17i2.20769>
- Jones, C., & Vreeman, M. (2008). *Instructional coaches and classroom teachers: Sharing the road to success*. Shell Education.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27(1), 75–94. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02607470120042555>
- Joseph, A. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1037/MGC-107.pdf?sequence=1>

- Joyce, B., & Calhoun, E. F. (2018). Peer coaching in education: From partners to faculties and districts. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 307–328) <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH13>
- Kay, D., & Hinds, R. (2009). *A practical guide to mentoring. How to help others achieve their goals* (4th ed.). How to Books.
- Keiler, L. S., Diotti, R., Hudon, K., Ransom, J. C., Keiler, L. S., Diotti, R., Hudon, K., & The, J. C. R. (2020). The role of feedback in teacher mentoring: How coaches, peers, and students affect teacher change. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(2), 126–155. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1749345>
- Kendall, D. (2018). High-performing teachers, student achievement, and equity as an outcome of educational supervision. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 555–574). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH23>
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4ta. Ed.). Guilford Press.
- Klages, W., Lundestad, M., & Sundar, P. R. (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*, 9(1), 103-118. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0040>
- Krichesky, G., & Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una nueva concepcion de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1), 1–17.
- Kwan, T., & López-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring

- student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275–287. <https://doi.org/10.1080/13598660500286267>
- Lai, E. (2010). Getting in step to improve the quality of in-service teacher learning through mentoring. *Professional Development in Education*, 36(3), 443–469. <https://doi.org/10.1080/19415250903115962>
- Lajara González, A. I. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1301/EL%20ACOMPA%20PEDAG%20GICO.pdf?sequence=1>
- Lavado, N. (2005). Formación de profesores prácticos reflexivos mediante la articulación de la investigación acción crítica y la práctica reflexiva. *Ciencia y Tecnología. UNT. Escuela de Postgrado*, 9(2), 163–178. <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/277/0>
- Lechuga, V. M. (2011). Faculty-graduate student mentoring relationships: Mentors' perceived roles and responsibilities. *Higher Education*, 62(6), 757–771. <https://doi.org/10.1007/S10734-011-9416-0>
- Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51(1), 225–251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., & Solhaug, T. (2018). Developmental relationships in schools: Pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524-541. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561011>

- Leshem, S. (2014). How do teacher mentors perceive their role, does it matter? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870>
- Li, P. B., Sani, B. B., & Azmin, N. A. B. M. (2021). Identifying mentor teachers' roles and perceptions in pre-service teachers' teaching practicum: The use of a mentoring model. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 365–378. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.92.365.378>
- Li, Y. (2015). The perspectives and experiences of Hong Kong preschool teacher mentors: Implications for mentoring. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 13(2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/13664530903043970>
- Liu, S. (2014). Excellent mentor teachers' skills in mentoring for pre-service teachers. *International Journal of Education*, 6(3), 29–42. <https://doi.org/10.5296/ije.v6i3.5855>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales de psicología*, vol. 33(2), 417-432. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Loli, G. (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* [Trabajo de grado sin publicación]. Universidad Nacional de Educación.
- Long, J. S., Mckenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>

- Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20(3), 303–321. <http://doi.org/10.1174/113564008785826330>
- López-Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. R., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/34353/Comunidades_profesionales_de_practica_que_logran_sostener.pdf?sequence=1
- López, A., & Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, 5(2), 95–120. <https://doi.org/https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- López, A. (2013). Collaborative mentorship: A mentoring approach to support and sustain teachers for equity and diversity. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 292–311. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.827836>
- López-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24. <https://doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Luna, M., & Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 12(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf>
- Lunenburg, F. C. (2018). National policy/standards: Changes in instructional supervision since the implementation of recent federal legislation. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 379–405). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH16>
- Lynn, S., & Mai Nguyen, H. (2020). Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1783499>

- Mai, H., & Baldauf, R. (2010). Effective peer mentoring for EFL pre-service teachers instructional practicum practice. *The Asian EFL Journal Quarterly Special*, 12(3), 40–61.
- Marcelo, C. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, 249–278.
- Marcelo, C., Marcelo, P. & Jáspez, J. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99- 121. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Marcelo, C., & López, M. (2020). El Acompañamiento a docentes principiantes. análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(1), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224–1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C., Burgos, D., Estepa Murillo, P., López, A., Gallego Domínguez, C., Mayor, C., & Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana: el programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/175751>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 48. <https://doi.org/10.6018/red/48/4>
- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV, 521–541. https://www.intec.edu.do/downloads/pdf/ciencia_y_sociedad/2010/volumen_35_numero_3/932.pdf

- Mathur, S. R., Gehrke, R., & Kim, S. H. (2012). Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38(3), 154–162. <https://doi.org/10.1177/1534508412457873>
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿A escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf
- McMahon, S. R., Iwamoto, M., Massoudi, M. S., Yusuf, H. R., Stevenson, J. M., David, F., Chu, S. Y., & Pickering, L. K. (2003). Comparison of e-mail, fax, and postal surveys of pediatricians. *Pediatrics*, 111(4), e299-e303. <https://doi.org/10.1542/peds.111.4.e299>
- Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N., & Bergen, T. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89–100. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Menghinini, R. (2015). La investigación situada, docentes y desarrollo profesional. En R. Mengaghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios de la enseñanza* (pp. 17-38). NOVEDUC. <https://doi.org/10.7764/pel.51.2.2014.5>
- Mesa, L. M. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2). <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7378/1/rev132COL3.pdf>
- Michailidi, E., & Stavrou, D. (2021). Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103414>
- Ministerio de Educación de República Dominicana, MINERD. (2009). *Orientaciones para la Selección del Coordinador/a Docente del Centro Educativo*. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD. (2013). *Manual operativo de centro educativo público*. MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/SCA4-manual-operativo-de-centro-educativo-publico-actualizado-192015pdf.pdf>
- Ministerio de Educación de República Dominicana-MINERD. (2014a). *Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana. Informe final*. MINERD. <https://docplayer.es/30414621-Evaluacion-de-impacto-del-coordinador-docente-en-los-centros-educativos-de-republica-dominicana-informe-final.html>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD. (2014b). *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente*. MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/g051-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docentepdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD. (2016a). *Compendio de especificaciones. Aplicaciones de los estándares profesionales del desempeño al personal docente del Ministerio de Educación de la República Dominicana*. MINERD. <https://opacbiblioteca.intec.edu.do/opac-tmpl/files/recursosselectronicos/MINERD-CompendioEstandaresProfesionalesydelDesempeno%20al%20Personal%20Docente.pdf>
- Ministerio de Educación de República Dominicana-MINERD. (2016b). *Plan Estratégico de Educación 2017-2020*. MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana-MINERD. (2017). *Marco del Programa nacional de inducción a docentes de nuevo ingreso del sistema educativo preuniversitario*. MINERD.

<http://www.inafocam.edu.do/transparencia/phocadownload/Publicaciones/otros/Programa%20de%20Induccion.pdf>

- Miranda, C. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 63-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004>
- Mohono-Mahlatsi, L., & Tonder, F. Van. (2006). The effectiveness of mentoring in the distance teacher education programme at the Lesotho College of Education: student teachers' and tutors' perceptions. *South African Journal of Education*, 26(3), 383–396.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178. <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 55(2), 69–88. http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Moseley, C., & Ramsey, S. (2005). Teaching portfolios in teacher education: effects of program-wide mentoring on elementary pre-service teachers' perceptions. *Current Issues in Education*, 8(23). <https://eric.ed.gov/?id=EJ875565>
- Moulding, L. R., Stewart, P. W., & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007>
- Mudavanhu, Y., & Zezekwa, N. (2009). Pre-service and in-service secondary science teachers' perceptions of mentoring practices in Zimbabwe. *African Journal of Research in MST Education*, 13(2), 64–80. <https://doi.org/10.1080/10288457.2009.10740657>
- Murillo, P. (2004). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. Hacia la

construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5(2), 44-57
375–399.

Murphy, A. F., Haller, E., & Spiridakis, J. (2019). Teachers' perceptions of a mentoring cohort model in a program leading to certification to teach English language learners. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 295–316. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630997>

Naidoo, L., & Wagner, S. (2020). Thriving, not just surviving: The impact of teacher mentors on pre-service teachers in disadvantaged school contexts. *Teaching and Teacher Education Journal*, 96, 103185. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X20313767>

Nasser-Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>

Neill, D. K. O., Asgari, M., & Dong, Y. R. (2011). Trade-offs between perceptions of success and planned outcomes in an online mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.543570>

Ngoepe, M. G. (2014). Examining student teachers' perceptions on mentoring during field experiences in distance learning: A pilot study. *Journal of Social Sciences*, 40(1), 41–49. <https://doi.org/10.1080/09718923.2014.11893301>

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-10. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>

Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>

- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 147-166). Octaedro-EUB.
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 272-290. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800>
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2da. ed.). McGraw-Hill.
- Núñez R., Arévalo V., & Ávalos, D. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10–24. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n2/v14n2a2.pdf>
- Schleicher, A. (2019). *Insights and interpretations*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos-OEI. (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/publicaciones/informe-miradas-2020-2>
- Ogiogio, G. (2005). Measuring Performance of Interventions in Capacity Building: Some Fundamentals. En *The African Capacity Building Foundation*. <https://www.acbf-pact.org/what-we-do/how-we-do-it/knowledge-learning/occasional-papers/measuring-performance-interventions>
- Oplatka, I., & Lapidot, A. (2017). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 204–222. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1420044>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *La Educación para Todos. 2000-2015: Logros y desafíos. Resumen*. <http://unesdoc.Unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

- Orland-Barak, L. (2002). What's in a case?: What mentors' cases reveal about the practice of mentoring. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 451-468. <https://doi.org/10.1080/00220270110091140>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Orland-Barak, L. (2016). Chapter 18. Mentoring. En J. Loughran & M. Lynn Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education. Volume 2* (pp. 105-141). Springer.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Oviedo, R. (2004). *Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos*. MINERD. http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf
- Ó Gallchóir, C., O'Flaherty, J., & Hinchion, C. (2019). My cooperating teacher and I: How pre-service teachers story mentorship during school placement. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 373-388. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2019.1639258>
- Peniche, R., Ramón, C., Guzmán, C., & mora, N. (2020). Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7325699.pdf>
- Pérez, J., Nava, N., Valles, M., Giraldoth, D., & Lugo, L. (2018). Educational supervision as pedagogical accompaniment conducted by secondary education directors. *Revista Panorama*, 12(23), 56-80. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23>

- Perrenoud, P. (2000). *Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 133–149. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=56729527008>
- Phang, B. L., Sani, B. B., & Azmin, N. A. (2020). Investigating mentor teachers' roles in mentoring pre-service teachers' teaching practicum: A Malaysian study. *English Language Teaching*, 13(11), 1–11. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n11p1>
- Phillips, A.W., Reddy, S., & Durning, S.J. (2016). Improving response rates and evaluating nonresponse bias in surveys: AMEE Guide No. 102. *Med Teach.*, 38(3), 217–228. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2015.1105945>
- Pineda, E., & De Alvarado, E. (2008). *Metodología de la Investigación*. Organización Panamericana de la Salud.
- Polanco, C. (2020). La efectividad de un programa de inducción y su incidencia en los procesos pedagógicos de docentes principiantes en República Dominicana. En *Memorias del coloquio doctoral de la Humboldt International University*, 08va. Edición. HIU Ediciones. https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Prieto-5/publication/343263983_MEMORIAS_DEL_COLOQUIO_DOCTORAL_HIU/links/5f205046299bf1720d6add41/MEMORIAS-DEL-COLOQUIO-DOCTORAL-HIU.pdf#page=96
- Porlán, R., & Martín, R. (2002). La Formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 7, 271–281. http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7_n3_a2002.pdf
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina-PREAL. (2011). *Mentores y docentes noveles: algunas reflexiones desde la experiencia*. OEI. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=52&aid=100>
- Presidencia de la República. (2014). *Pacto nacional para la reforma educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. MINERD.

http://www.isfodosu.edu.do/portal/page/portal/isfodosu/CES-CTA-PACTOEDUCATIVO-Documento Pacto Educativo - 1-04-2014_0.pdf

- Ragins, B. R., & McFarlin, D. B. (1990). Mentor roles: An investigation of cross-gender mentoring relationships. *Academy of Management Proceedings*, 37(1), 321–339. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1989.4977937>
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2008). Student teachers' perceptions of their mentors as internal triggers for learning. *Teaching Education*, 19(4), 279–292. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210802339951>
- Raykov T. (1997). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 329-353.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2011). *Introduction to psychometric theory*. Routledge.
- Reese, J. (2016). Virtual mentoring of preservice teachers: Mentors' perceptions. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 39–52. <https://doi.org/10.1177/1057083715577793>
- Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.110-141>
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*. Routledge.
- Richmond, G., Dershimer, R. C., Ferreira, M., Maylone, N., Kubitskey, B., & Meriweather, A. (2017). Developing and sustaining an educative mentoring model of STEM teacher professional development through collaborative partnership. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1308097>

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. En S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, & M. Böhmer (Eds.), *Teachers' professional development* (pp. 97–121). Brill Sense. <https://brill.com/view/book/edcoll/9789462095366/BP000008.xml>
- Rivero, V. H. (2004). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8(1), 1–16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL2.pdf>
- Rivera, E., Naveda, K., & Santa Cruz, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Unipluriversidad*, 13(2), 44–54.
- Ribeiro, L., Salvador, D. F., Silva, A., & Luz, M. (2014). Learning with their peers: Using a virtual learning community to improve an in-service Biology teacher education program in Brazil. *Teaching and Teacher Education*, 44, 44–55. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.010>
- Rodríguez Torres, A., Medina Nicolalde, M., & Tapia Medina, D. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Revista Educare* 24(3), 339-361. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1378>
- Rodríguez, C., & Díaz, C. (2017). ¿Por qué es importante la evaluación de la calidad en la educación? *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 181-197. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A11.12\(2\)181-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A11.12(2)181-197.pdf)
- Rodríguez, W. (2013). *Enfoque histórico-cultural: Apuntes para un acompañamiento situado centrado en los aprendizajes para la vida*. Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez, W. (2016). *Acompañamiento pedagógico desde la perspectiva histórico-cultural*. Universidad de Puerto Rico.
- Rogers, L. K., Goldring, E., Rubin, M., & Grissom, J. A. (2018). Principal supervisors and

- the challenge of principal support and development. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 433–457). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH18>
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners BT. En *Handbook of Education and Human Development* (pp. 388–414). Getty Publications.
- Salazar, J., & Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4523822.pdf>
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 46(3), 424–439. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623286>
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. (4ta. Ed.). Routledge
- 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. Resultados 5ta Revisión*. MINERD. https://siteal.iejep.Unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0347.pdf
- Segovia, D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(54), 65–83. <http://www.rieoei.org/rie54a03.pdf>
- Shapiro, A. (2020). Constructivism and mentoring. En B. Irby et al. (eds.), *The Wiley international handbook of mentoring* (pp. 64–78). Wiley Blackwell.
- Sharma, D., & Dutta, I. (2009). E-mentoring for professional development. En Eisha Kannadi (Ed.), *Technology-mediated learning for professional development of*

- personnel at elementary education level* (pp. 71-79). Distance Education Programme–Sarva Shiksha Abhiyan.
- Soares, A., & Lock, R. (2007). Pre-service science teachers' perceptions of written lesson appraisals: The impact of styles of mentoring. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 75–90. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274199>
- Spillane, J. P., Healey, K., & Mesler Parise, L. (2009). School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407–432. <http://doi.org/10.1080/00131910903403998>
- Stanulis, R. N., Little, S., & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 32–43. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.007>
- Strapp, C. M., Gilles, A. W., Spalding, A. E., Hughes, T., Baldwin, A. M., Guy, K. L., Feakin, K. R., & Lamb, A. D. (2014). Changes in mentor efficacy and perceptions following participation in a youth mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 37–41. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.927096>
- Tapia, Y., Alcántara Pacheco, C. D., & Mercedes Beltrán, S. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1382/216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taveras, D., Bórquez, G., & Payano, C. (2013). *Modalidades y estrategias de formación continua en el centro educativo*. Diplomado de Acompañamiento, Ceed-INTEC.
- Torres-Pereira, C., Possebon, R. S., Simões, A., Bortoluzzi, M. C., Leão, J. C., Giovanini,

- A. F., & Piazzetta, C. M. (2008). Email for distance diagnosis of oral diseases: A preliminary study of teledentistry. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 14(8), 435–438. <https://doi.org/10.1258/jtt.2008.080510>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2018). Discretion and trust in professional supervisory practices. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 209–228). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH9>
- Turner, E., & Blackburn, C. (2016). Prospective and mentor teacher perspectives on co-learning events. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 271-289, <http://doi.org/10.1080/13611267.2016.1235010>
- Turner, M. (1993). The role of mentors and teacher tutors in school based teacher education and induction. *British Journal of In-Service Education*, 19(1), 36–45. <http://doi.org/10.1080/0305763930190107>
- UNESCO. (2013). *Estudio regional comparativo y explicativo. TERCE. Analisis curricular*. UNESCO. <http://unesdoc.Unesco.org/images/0022/002275/227501s.pdf>
- Ureña, A. E., & Ureña, J. E. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/785/Tesis%20MGC%202015-2016.pdf?sequence=1>
- Ureña, L. A., & Fernández, C. (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* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Abierta para Adultos. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1429/MPACTO~1.PDF?sequence=1>

- Utate, J. (2017). El Acompañamiento pedagógico en las escuelas primarias de la República Dominicana: estudio en 16 distritos educativos. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*, 1. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1326/1284>
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista Prelac*, 1, 38-51. <http://denisevaillant.com/articulos/2005/RefEduPRELAC2005.pdf>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/viewFile/4663/5100>
- van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. a. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- van Grieken, G., van Drie, J., & Verloop, N. (2018). Mentor teachers' views of their mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 122–147. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>
- van Grieken, C. (2014). Reflexiones para una educación de calidad en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 39(1), 9-32. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87031229002.pdf>
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), 14-22. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2res.pdf>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 103-124.

- Vicente, M. (2000). Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber a dónde vamos. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 4(2), 1-13. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART1.pdf>
- Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92–103. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality shock” of beginning teachers? changes in teacher candidates’ emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Walkington, J. (2005). Mentoring preservice teachers in the preschool petting: Perceptions of the role. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(1), 28–35. <https://doi.org/10.1177/183693910503000106>
- Walters, W., Robinson, D. B., & Walters, J. (2020). Mentoring as meaningful professional development in-service teachers’ identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 21–36. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2019-0005>
- Wanberg, C. R., Kammeyer-mueller, J., & Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 410–423. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.010>
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51–73. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00038-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00038-X)
- Wang, J. (2018). Teacher mentoring in service of beginning teachers’ learning to teach: Critical review of conceptual and empirical literature. In *The Wiley handbook of supervision* (pp. 281–306). Wiley Blackwell.
- Wells, G. (1999). Dialogic inquiry as collaborative action research. En B. Somekh (Ed.). *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 50-61). Sage. http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/ATT.theory.pdf

- Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 44–67. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583406>
- Wilde, J. B., & Schau, C. G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentees' perceptions. *Journal of Experimental Education*, 59(2), 165–179. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806559>
- Wilson, J. D. (2000). Training Bangladeshi professors to be teacher trainers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 39–51. <http://doi.org/10.1080/135986600109435>
- Yana, M., & Adco, H. (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*, 20(1), 137-148. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337>
- Yáñez, J. L., Moreno, M. S., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_05.pdf
- Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky circle as a personal network of scholars: restoring connections between people and ideas. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 45(4), 422–57. <http://doi.org/10.1007/s12124-011-9168-5>
- Yendol-Hoppey, D., Jacobs, J., & Burns, R. W. (2018). Improving teacher practice-based knowledge: What teachers need to know and how they come to know it. En S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 509–532). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH21>
- Zambrano Leal, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16(54), 11-19.

- Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher-child interactions in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 93–104. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0592-7>
- Zaragoza, A. (Coord.). (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Azarbe. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/89136/01820090004588.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zaretsky, E. (2011). *Pediatric dentists' behaviour management of children with autism spectrum disorders* [Trabajo de grado no publicado]. University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29651/11/Zaretsky_Evan_H_2011_MSc_thesis.pdf
- Zavelevsky, E., & Lishchinsky, O. S. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento pedagógico digital para docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 192–203. <https://orcid.org/0000-0002-8613-5998>
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 243-258. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/440/public/440-984-1-PB.pdf>
- Zulantay, A. (2010). *El Acompañamiento en el aula: una estrategia de impacto en la formación docente en el área de Lengua española* Guía de acompañamiento a docentes. Centro de Excelencia Para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura CEDILE. <https://redlei.s3.amazonaws.com/El%20Acompañamiento%20en%20el%20aula%20>

[una%20estrategia%20de%20impacto%20en%20la%20formacion%20docente%20e
n%20el%20area%20de%20Lengua%20espanola.pdf](#)

ANEXOS

ANEXO 1

Versión inicial del cuestionario sobre el acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana.

La percepción de los acompañantes

Autora: Berki Yoselin Taveras Sánchez, estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Director: Dr. Julián López Yáñez, profesor del Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Estimados acompañantes (Coordinador/a, Director/a, Técnico/a):

En el marco del Plan Decenal 2008/2018 de la República Dominicana, la integración de un coordinador pedagógico en los centros educativos constituye una estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. Como parte de la evaluación del Plan Decenal, la presente investigación se realiza como parte del proyecto de tesis doctoral titulado “El Acompañamiento pedagógico en el contexto educativo dominicano: perspectivas de los formadores”, realizado por Berki Yoselin Taveras Sánchez, bajo la dirección del Dr. Julián López Yáñez. Tiene como propósito conocer cómo se desarrolla el acompañamiento pedagógico en el ámbito nacional desde la perspectiva de los coordinadores, directores y técnicos distritales, regionales y nacionales. Con tal fin, le solicitamos, en la medida de sus posibilidades, responder el cuestionario adjunto, el cual tiene un carácter anónimo y confidencial; la información que aporte solo se utilizará como parte del desarrollo de la investigación y para formular propuestas para mejorar la formación docente en República Dominicana.

Gracias de antemano por su participación.

Consentimiento informado

Consiento voluntariamente participar en esta investigación en las condiciones antes descritas.

Sí, doy mi consentimiento

No estoy de acuerdo

SE AGREGAN DATOS DEMOGRÁFICOS, PERFIL PROFESIONAL Y ACADÉMICO,
PUES SON ESENCIALES PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS

Datos demográficos

1. Género

Masculino

Femenino

2. Edad

≤ 25

26-30

31-40

41-50

≥ 50

3. Estado civil

Casado

Soltero

Separado

Viudo

Otro

Perfil profesional

4. Puesto

Coordinador

Técnico

Director

5. Tanda de trabajo

Matutina

Vespertina

6. Experiencia profesional como coordinador

≤ 5

6-10

11-20

≥ 20

7. Modalidad de contrato

Indefinido tiempo completo

Indefinido medio tiempo

Tiempo parcial por contrato

8. Tipo de institución educativa

Pública

Privada

Subvencionada

Formación académica

9. Área de titulación universitaria

10. Tiempo desde la graduación

≤ 5

6-10

11-20

≥ 20

11. Título de postgrado

Ninguno

Diplomado

Especialización

Maestría

Doctorado

12. Área de titulación de postgrado

13. Formación en actualización docente

Sí

No

14. Formación en acompañamiento

Sí

No

15. Recibe asesoramiento del Distrito Educativo para responder a las necesidades formativas identificadas en el centro.

Percepción de la competencia y actitud de los docentes acompañados

(SE ELIMINA ESTA SECCIÓN, PUES ES IMPERTINENTE PARA LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN)

- ~~16. Los docentes tienen dominio curricular del área que imparten~~
- ~~17. Los docentes participan en actividades planificadas para compartir sus experiencia con otros~~
- ~~18. Los docentes participan en la implementación de estrategias de acompañamiento en el centro~~
- ~~19. Los docentes asumen liderazgo en las actividades de formación continua relacionada con su área (grupos pedagógicos/otras)~~
- ~~20. Los docentes participan en la planificación y evaluación del acompañamiento pedagógico.~~
- ~~21. Los docentes solicitan apoyo para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.~~
- ~~22. Los docentes participan en la toma de decisión sobre la formación y acompañamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje.~~

Autopercepción de la competencia sobre el acompañamiento

AMPLIAR ELIMINANDO LOS ITEMS REPETIDOS O ELIMINAR ESTA DIMENSIÓN PUESTO QUE EN OTRAS DIMENSIONES SE INCLUYE

- 23. Conozco las funciones del acompañante
- 24. Tengo suficientes conocimientos curriculares en el área que intervengo

Procedimientos y prácticas de acompañamiento

(SE ELIMINAN REPETIDOS, REDUNDANTE E IMPERTINENTES)

- 1. Planifico las actividades y estrategias de acompañamiento a partir de las necesidades formativas y de acompañamiento de los docentes
- 2. Desarrollo actividades que propician que los docentes compartan sus experiencias con otros
- 3. Implemento estrategias de formación y acompañamiento variadas e innovadoras
- 4. Participo en las actividades de formación que se desarrollan en el centro
- 5. ~~Registro y sistematizo~~ Llevo informes de los procesos de acompañamiento que se desarrollan en el centro

- ~~6. Hago informes de las actividades diarias~~
- ~~7. Utilizo memorias~~
- ~~8. Utilizo cuadernos~~
9. Realizo encuentros del grupo pedagógicos para propiciar el análisis y la reflexión sobre la práctica docente
10. Propongo soluciones a situaciones problemáticas identificadas en los procesos de enseñanza aprendizajes
11. Promuevo en consenso con los docentes la tomar de decisiones sobre procesos o acciones de acompañamiento
- ~~12. Elaboro informes sobre la formación y acompañamiento que se realiza en el centro~~
13. Observo con regularidad la práctica docente en el aula
14. Promuevo la participación de los docentes en el análisis de su práctica pedagógica
15. Me reúno con los docentes regularmente para planificar el acompañamiento docente
16. Desarrollo actividades y estrategias que responden a las necesidades de los docentes
17. Señala la o las estrategias de acompañamiento que implementa

Comunidades de práctica

Análisis de incidente crítico

Mentoría

Observación de aula

Diálogos reflexivos

Círculo de innovación

Análisis de casos

Docentes pares

Indagación dialógica

18. Indique en cuál o cuáles procesos ofrece apoyo a los docentes

Planificación

Trabajo administrativo

Evaluación

Actividades didácticas en el aula

Adecuación del espacio físico

Adecuación del material didáctico

Otras

Participación en programas de formación docente

SE OMITE ESTA DIMENSIÓN, PUES ES IRRELEVANTE Y NO APORTA A LOS OBJETIVOS

~~19. Indique en cuál o cuáles programas de formación participa~~

~~Talleres~~

~~Cursos~~

~~Proyecto de innovación~~

~~Diplomados~~

~~Seminarios~~

~~Proyectos de investigación~~

~~20. Indique cuál o cuáles actividades formativas se desarrollan en su centro educativo~~

~~Cursos~~

~~Grupos pedagógicos~~

~~Talleres~~

~~Encuentros tutoriales~~

~~Capacitaciones~~

~~Proyectos de innovación~~

~~Comunidades de aprendizajes~~

~~Planes de mejora~~

~~21. Señale quién o quiénes propician estas prácticas formativas~~

~~Director~~

~~Distrito educativo~~

~~Equipo de gestión~~

~~Coordinador/a pedagógico~~

~~Docentes~~

~~Otro~~

**SE CREA ESTA DIMENSIÓN PARA INCLUIR LOS ITEMS REFERIDOS A LA
PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE SEGUIMIENTO**

Características de la planificación de los procesos formativos disponibles

22. Surgen por iniciativa de los propios docentes
23. Se realizan por prescripción externa (distrito educativo, ministerio, otras instituciones gubernamentales, etc.)
24. Se realizan grupos pedagógicos regularmente como está establecido
25. Los contenidos surgen de los intereses y necesidades de los docentes
26. El Ministerio de Educación establece los contenidos
27. Las actividades formativas desarrolladas responden a las necesidades de los docentes
28. Las estrategias de formación propuestas responden a las necesidades de los docentes
29. Los programas de formación que se ofrecen responden a las necesidades de los docentes
30. El acompañamiento docente forma parte de las reuniones de planificación

31. El centro diagnostica las necesidades formativas y de acompañamiento de los docentes
32. El centro tiene un plan de acompañamiento pedagógico
33. 4. El centro cumple con cronograma de acompañamiento pedagógico

Características del acompañamiento

SE ELIMINAN LOS ÍTEMOS REPETIDOS EN LAS OTRAS DIMENSIONES

34. El acompañamiento es coordinado con los docentes
35. Los docentes solicitan apoyo cuando identifican necesidades
- ~~36. Los docentes muestran satisfacción con el acompañamiento pedagógico~~
37. Las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento favorecen la integración de los docentes.
38. Las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento promueven la interacción de los docentes.
39. Otros docentes del área participan del acompañamiento.
40. Luego de la observación de una actividad en el aula, se realiza un encuentro de indagación dialógica para reflexionar sobre la práctica
41. El acompañamiento se realiza de forma respetuosa
42. El acompañamiento genera confianza entre los actores participantes
43. A partir del acompañamiento se definen acciones concretas para compensar las necesidades de los docentes
44. Como parte del acompañamiento se analiza el aprendizaje y desempeño de los estudiantes para mejorarlos
45. El acompañamiento a los docentes propicia la negociación y consenso para definir las prioridades
46. El acompañamiento fomenta las relaciones empáticas entre los docentes
47. El acompañamiento promueve la resolución de problemas
48. El acompañamiento favorece el trabajo en equipo
- ~~49. El acompañamiento parte de las necesidades e intereses de los docentes~~
- ~~50. El acompañamiento pedagógico contribuye al aprendizaje de los estudiantes.~~
- ~~51. Los resultados del desempeño de los estudiantes promueven el análisis de los procesos de enseñanza~~

AGREGAR FINALIDAD DEL ACOMPAÑAMIENTO

ANEXO 2

Versión del cuestionario sobre el acompañamiento pedagógico validada mediante procedimientos estadísticos

El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana.

La percepción de los acompañantes

Autora: Berki Yoselin Taveras Sánchez, estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Director: Dr. Julián López Yáñez, profesor del Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Presentación del instrumento

Estimados acompañantes (Coordinador/a, Director/a, Técnico/a):

En el marco del Plan Decenal 2008/2018 de la República Dominicana, la integración de un coordinador pedagógico en los centros educativos constituye una estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este contexto, la presente investigación se desarrolla como parte del proyecto de tesis doctoral titulado “El acompañamiento pedagógico en el contexto educativo dominicano: perspectivas de los formadores” del Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, realizado por Berki Yoselin Taveras Sánchez, dirigido por el Dr. Julián López-Yáñez y financiado por el INAFOCAM. Tiene como propósito conocer la percepción del acompañamiento pedagógico en el ámbito nacional desde la perspectiva de los coordinadores, directores y técnicos distritales y regionales. Con tal fin, le solicitamos, en la medida de sus posibilidades, responder el cuestionario adjunto, el cual tiene un carácter **anónimo y confidencial**; la información que aporte sólo se utilizará como parte del desarrollo de la investigación y para formular propuestas para mejorar la formación docente en República Dominicana. Además, el Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos de la República Dominicana aprobó el desarrollo del estudio y la aplicación del instrumento al personal docente adscrito al Ministerio de Educación que realiza el acompañamiento pedagógico en el ámbito nacional.

Gracias de antemano por su participación.

Consentimiento informado

Consiento participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones antes descritas.

Sí, doy mi consentimiento (Continúe respondiendo el resto del cuestionario)

No, no estoy de acuerdo (Fin del cuestionario)

Datos demográficos

1. Género

Masculino

Femenino

2. Edad

≤ 25 años

26-30 años

31-40 años

41-50 años

≥ 50 años

3. Estado civil

Casado

Soltero

Otro

Perfil profesional

4. Regional a la que pertenece

5. Nivel

Inicial

Primario

Secundario

Técnico-profesional

6. Puesto

Coordinador

Técnico distrital

Técnico regional

Director

Otro

7. Tanda de trabajo

Matutina

Vespertina

Jornada escolar extendida

8. Experiencia profesional como director, técnico o coordinador

≤ 5 años

6-10 años

11-20 años

≥ 20 años

9. Modalidad del puesto

Nombrado

Interino

10. Tipo de institución educativa

Pública

Subvencionada

Formación académica

11. Área de titulación universitaria

12. Tiempo desde la graduación

≤ 5 años

6-10 años

11-20 años

≥ 20 años

13. Titulación de postgrado

Ninguna

Diplomado

Especialización

Maestría

Doctorado

14. Área de titulación de postgrado

15. ¿Tiene formación en acompañamiento?

Sí

Indique_____

No

16. ¿Ha recibido asesoramiento del Distrito Educativo para desarrollar su práctica pedagógica de acompañamiento?

Sí

Indique qué tipo_____

No

17. ¿Qué modelo de formación sustenta su práctica de acompañamiento pedagógico?

El modelo de formación pre-constructivista

El modelo de formación re-constructivista

El modelo de formación co-constructivista

Otro_____

Prácticas pedagógicas de acompañamiento

Señale con qué frecuencia realiza las siguientes actividades como parte del acompañamiento, considerando la escala:

1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = ocasionalmente; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.

18. Propicia el intercambio de experiencias entre los docentes

19. Implementa estrategias de acompañamiento constructivistas

20. Participa en las actividades de formación que se desarrollan en el centro

21. Realiza encuentros del grupo pedagógicos para analizar y reflexionar sobre la práctica docente

22. Propone soluciones a situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje

23. Promueve la toma de decisiones sobre la práctica de acompañamiento en consenso con los docentes
24. Observa la práctica pedagógica en el aula
25. Promueve el análisis de la práctica pedagógica entre los docentes
26. Cumple con el cronograma de acompañamiento pedagógico
27. Señale las estrategias de acompañamiento pedagógico que se pueden implementar en los centros educativos (Puedes indicar las opciones que considere necesarias).

Observación de aula

Comunidades de práctica

Mentoría

Incidentes críticos

Diálogos reflexivos

Circulo de innovación

Análisis de casos

Docentes pares

Indagación dialógica

Otras _____

28. Indique en cuáles procesos pedagógicos ofrece apoyo a los docentes (Puedes indicar las opciones que considere necesarias).

Planificación

Evaluación

Trabajo administrativo

Estrategias didácticas en el aula

Adecuación del espacio físico

Revisión de materiales didácticos e informes.

Disciplina

Otras _____

Planificación del acompañamiento pedagógico

Señale la frecuencia con la que realiza las prácticas relacionadas con la planificación del acompañamiento pedagógico que se mencionan a continuación, considerando la siguiente escala: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = ocasionalmente; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.

29. Considera las iniciativas de los docentes
30. Depende de los lineamientos externos para realizar el acompañamiento (distrito educativo, ministerio, otras instituciones gubernamentales, etc.)
31. Se llega a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento en las discusiones de los grupos pedagógicos
32. Incluye contenidos que reflejan los intereses de los docentes
33. Se limita a incluir los contenidos impuestos por el Ministerio de Educación
34. Propone estrategias didácticas que responden a los intereses de los docentes
35. Implementa estrategias pedagógicas que favorecen la reflexión
36. Diagnostica los intereses y necesidades de los docentes
37. Planifica el desarrollo del acompañamiento pedagógico
38. Planifica el acompañamiento junto con los docentes

Características del acompañamiento pedagógico

Señale su nivel de acuerdo con los enunciados que considere como características del acompañamiento pedagógico según la siguiente escala:

1 = Nada de Acuerdo; 2 = Poco de Acuerdo; 3 = Medianamente de Acuerdo;

4 = Bastante de Acuerdo 5 = Totalmente de Acuerdo.

- 39. El acompañamiento es una práctica formativa horizontal coordinada entre acompañantes y docentes acompañados
- 40. Está dirigido a compensar las necesidades de los docentes
- 41. Se centra en resolver los problemas educativos identificados por los docentes
- 42. Favorece el trabajo colaborativo entre los docentes
- 43. Es un proceso participativo y consensual
- 44. Es un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo
- 45. Promueve la reflexión sobre la práctica
- 46. Promueve la creación de un clima organización positivo
- 47. Conduce a cambios concretos de la práctica pedagógica
- 48. Contempla la mejora de los procesos de aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes

Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico

¿Cuáles de los siguientes enunciados pueden ser considerados como fines del proceso de acompañamiento pedagógico? Señale tu nivel de acuerdo siguiendo la escala:

1 = Nada de acuerdo; 2 = Poco de acuerdo; 3 = Medianamente de acuerdo;

4 = Bastante de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

- 49. Mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes
- 50. Aumentar el rendimiento académico de los estudiantes
- 51. Mejorar la planificación docente
- 52. Mejorar la disciplina de los estudiantes
- 53. Mejorar el clima organizacional en el centro educativo
- 54. Mejorar la actitud de los docentes hacia la enseñanza
- 55. Aumentar los resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizajes de los estudiantes
- 56. Aumentar los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales
- 57. Favorecer el desarrollo profesional de los docentes

58. Reflexionar sobre la práctica pedagógica
59. Modificar las creencias docentes.
60. Mejorar la práctica de evaluación
61. Dirigir el proceso de enseñanza a los interés y necesidades de los estudiantes

ANEXO 3

Versión definitiva (Validada) del cuestionario sobre el acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana.

La percepción de los acompañantes

Autora: Berki Yoselin Taveras Sánchez, estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Director: Dr. Julián López Yáñez, profesor del Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla

Presentación del instrumento

Estimados acompañantes (Coordinador/a, Director/a, Técnico/a):

En el marco del Plan Decenal 2008/2018 de la República Dominicana, la integración de un coordinador pedagógico en los centros educativos constituye una estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este contexto, la presente investigación se desarrolla como parte del proyecto de tesis doctoral titulado “El acompañamiento pedagógico en el contexto educativo dominicano: perspectivas de los formadores” del Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, realizado por Berki Yoselin Taveras Sánchez, dirigido por el Dr. Julián López-Yáñez y financiado por el INAFOCAM. Tiene como propósito conocer la percepción del acompañamiento pedagógico en el ámbito nacional desde la perspectiva de los coordinadores, directores y técnicos distritales y regionales. Con tal fin, le solicitamos, en la medida de sus posibilidades, responder el cuestionario adjunto, el cual tiene un carácter **anónimo y confidencial**; la información que aporte sólo se utilizará como parte del desarrollo de la investigación y para formular propuestas para mejorar la formación docente en República Dominicana. Además, el Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos de la República Dominicana aprobó el desarrollo del estudio y la aplicación del instrumento al personal docente adscrito al Ministerio de Educación que realiza el acompañamiento pedagógico en el ámbito nacional.

Gracias de antemano por su participación.

Consentimiento informado

Consiento participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones antes descritas.

Sí, doy mi consentimiento (Continúe respondiendo el resto del cuestionario)

No, no estoy de acuerdo (Fin del cuestionario)

Datos demográficos

1. Género

Masculino

Femenino

2. Edad

≤ 25 años

26-30 años

31-40 años

41-50 años

≥ 50 años

3. Estado civil

Casado

Soltero

Otro

Perfil profesional

4. Regional a la que pertenece

5. Nivel

Inicial

Primario

Secundario

Técnico-profesional

6. Puesto

Coordinador

Técnico distrital

Técnico regional

Director

Otro

7. Tanda de trabajo

Matutina

Vespertina

Jornada escolar extendida

8. Experiencia profesional como director, técnico o coordinador
 ≤ 5 años

6-10 años

11-20 años

≥ 20 años

9. Modalidad del puesto

Nombrado

Interino

10. Tipo de institución educativa

Pública

Subvencionada

Formación académica

11. Área de titulación universitaria

12. Tiempo desde la graduación

≤ 5 años

6-10 años

11-20 años

≥ 20 años

13. Titulación de postgrado

Ninguna

Diplomado

Especialización

Maestría

Doctorado

14. Área de titulación de postgrado

15. ¿Tiene formación en acompañamiento?

Sí

Indique_____

No

16. ¿Ha recibido asesoramiento del Distrito Educativo para desarrollar su práctica pedagógica de acompañamiento?

Sí

Indique qué tipo_____

No

17. ¿Qué modelo de formación sustenta su práctica de acompañamiento pedagógico?

El modelo de formación pre-constructivista

El modelo de formación re-constructivista

El modelo de formación co-constructivista

Otro_____

Prácticas pedagógicas de acompañamiento

Señale con qué frecuencia realiza las siguientes actividades como parte del acompañamiento, considerando la escala:

1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = ocasionalmente; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.

18. Propicia el intercambio de experiencias entre los docentes

19. Implementa estrategias de acompañamiento constructivistas

20. Propone soluciones a situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje

21. Observa la práctica pedagógica en el aula
22. Promueve el análisis de la práctica pedagógica entre los docentes
23. Señale las estrategias de acompañamiento pedagógico que se pueden implementar en los centros educativos (Puedes indicar las opciones que considere necesarias).

Observación de aula

Comunidades de práctica

Mentoría

Incidentes críticos

Diálogos reflexivos

Círculo de innovación

Análisis de casos

Docentes pares

Indagación dialógica

Otras _____

24. Indique en cuáles procesos pedagógicos ofrece apoyo a los docentes (Puedes indicar las opciones que considere necesarias).

Planificación

Evaluación

Trabajo administrativo

Estrategias didácticas en el aula

Adecuación del espacio físico

Revisión de materiales didácticos e informes.

Disciplina

Otras _____

Planificación del acompañamiento pedagógico

Señale la frecuencia con la que realiza las prácticas relacionadas con la planificación del acompañamiento pedagógico que se mencionan a continuación, considerando la siguiente escala: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = ocasionalmente; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.

25. Se llega a acuerdos sobre la planificación del acompañamiento en las discusiones de los grupos pedagógicos
26. Incluye contenidos que reflejan los intereses de los docentes
27. Propone estrategias didácticas que responden a los intereses de los docentes
28. Diagnóstica los intereses y necesidades de los docentes
29. Planifica el acompañamiento junto con los docentes

Características del acompañamiento pedagógico

Señale su nivel de acuerdo con los enunciados que considere como características del acompañamiento pedagógico según la siguiente escala:

1 = Nada de Acuerdo; 2 = Poco de Acuerdo; 3 = Medianamente de Acuerdo;
4 = Bastante de Acuerdo 5 = Totalmente de Acuerdo.

30. Favorece el trabajo colaborativo entre los docentes
31. Es un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo
32. Promueve la reflexión sobre la práctica
33. Promueve la creación de un clima organización positivo
34. Conduce a cambios concretos de la práctica pedagógica

Finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico

¿Cuáles de los siguientes enunciados pueden ser considerados como fines del proceso de acompañamiento pedagógico? Señale tu nivel de acuerdo siguiendo la escala:

1 = Nada de acuerdo; 2 = Poco de acuerdo; 3 = Medianamente de acuerdo;
4 = Bastante de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

35. Aumentar el rendimiento académico de los estudiantes

36. Mejorar el clima organizacional en el centro educativo

37. Mejorar la actitud de los docentes hacia la enseñanza

38. Aumentar los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales

39. Favorecer el desarrollo profesional de los docentes