

El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción

Educational Mentoring in the Dominican Republic: Current Situation, Proposals, and Perspectives for Action

Berki Yoselin Taveras-Sánchez
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña
taverasbj@yahoo.com

Resumen

El acompañamiento pedagógico es una modalidad de formación docente en la práctica. Este artículo busca exponer algunas reflexiones y propuestas basadas en la evidencia científica sobre el acompañamiento como modalidad de formación continua del profesorado en República Dominicana. Con tal fin, se realizó una revisión de la literatura especializada sobre el proceso (*mentoring*) en fuentes internacionales de información electrónica. Los resultados se estructuraron como sigue: primero, se expone el estado de la cuestión del acompañamiento en República Dominicana. A seguidas, se hacen propuestas para desarrollar el acompañamiento pedagógico centrado en la escuela, de forma integral. Por último, se identifican algunas perspectivas pedagógicas e investigativas para fortalecer el acompañamiento. Se concluye que, en República Dominicana, el acompañamiento aún no está consolidado; no ha producido los cambios deseados en las prácticas pedagógicas y el rendimiento estudiantil. Por consiguiente, es necesario continuar desarrollando la formación conceptual y pedagógica de los mentores para que promuevan la educación de calidad.

Palabras clave: asesoramiento pedagógico, formación de docentes, orientación pedagógica, profesorado novel, mentoría, mentor.

Abstract

Pedagogical accompaniment is a modality of teacher training in practice. This article seeks to present some reflections and proposals based on scientific evidence on mentoring as a modality of continuous teacher training in the Dominican Republic. To this end, a review of the specialized literature on the process (*mentoring*) was carried out in international electronic information sources. The results were structured as follows: first, the state of the art of mentoring in the Dominican Republic is presented. Then, proposals are made to develop pedagogical mentoring centered in the school, in a comprehensive manner. Finally, some pedagogical and research perspectives to strengthen accompaniment are identified. It is concluded that, in the Dominican Republic, accompaniment is not yet consolidated; it has not produced the desired changes in pedagogical practices and student achievement. Therefore, it is necessary to continue developing the conceptual and pedagogical training of mentors to promote quality education.

Keywords: educational counselling, educational guidance, novel teacher, teacher training, mentoring, mentor.

Recibido: 04/10/2022
Revisado: 14/11/2022
Aprobado: 05/12/2022
Publicado: 15/01/2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp53-77>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
Nocomercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Taveras-Sánchez, B. Y. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 53-77.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp53-77>

1 | INTRODUCCIÓN

El acompañamiento pedagógico es una modalidad de formación del profesorado en la práctica, que consiste en la observación, el análisis y la reflexión sobre algunas experiencias pedagógicas auténticas para construir evidencia que permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (López, 2013; Kay & Hinds, 2009; Orland & Wang, 2021). Por tradición, en este proceso, el docente mentor –un profesional de más edad y con mayor formación académica y experiencia profesional– apoya académica, social, profesional y emocionalmente al docente acompañado –una persona más joven y menos experimentada– para que se haga más competente académica y profesionalmente, y mejore sus prácticas pedagógicas y el desempeño académico de sus estudiantes (Du & Wang, 2017; Gunn et al., 2017; Rhodes et al., 2004; Wexler, 2019).

Ha sido una de las modalidades de formación docente que más atención ha recibido en el ámbito académico internacional en los últimos años. Se han realizado numerosos estudios cualitativos y cuantitativos para evaluar las intervenciones pedagógicas que se emplean el acompañamiento pedagógico como modalidad de formación docente (López & Marcelo, 2021). En líneas generales, sin importar el país donde se haya realizado la investigación, sus resultados coinciden en que es una práctica de formación docente percibida positivamente, pues mejora el compromiso, la permanencia y la formación de los docentes, su práctica pedagógica y el rendimiento estudiantil. También producen cambios en las percepciones y actitudes de los docentes acompañantes con respecto a su propia formación. Sin embargo, aún hay debates sobre el efecto del acompañamiento pedagógico en el mejoramiento de la calidad de la educación en República Dominicana (Taveras-Sánchez, 2022).

En este contexto, en un intento por contribuir a la reflexión y la discusión sobre el acompañamiento pedagógico en el contexto dominicano, este artículo busca exponer algunas reflexiones, propuestas y perspectivas basadas en la evidencia científica sobre el acompañamiento como modalidad de formación continua del profesorado en República Dominicana.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Caracterización del acompañamiento pedagógico

Con base en los hallazgos de estudios previos, en este trabajo, el término *acompañamiento* se usa de forma análoga a como se emplea mentoría (proveniente del término anglosajón *mentoring*, cuya definición se asocia, en el ámbito internacional, con roles tales como *guide*, *preceptor*, *advocate*, *sponsor*, o *adviser* [Orland, 2016; Rhodes et al., 2004]). Por ello, se emplean de forma equivalente mentoría, *mentoring* y acompañamiento, por un lado, y mentor y acompañante, por el otro.

El acompañamiento pedagógico es una modalidad de formación docente en la práctica, dirigida a ofrecer apoyo individual a los docentes acompañados, en formación y en servicio, en el ámbito académico, profesional, sociolaboral y psicológico (Orland, 2016; Rhodes et al., 2004). Es un proceso formativo social que se desarrolla en contextos educativos auténticos, es decir, se observa y analiza la práctica pedagógica en situaciones educativas reales. Su planificación, ejecución y evaluación deben ser coherentes con los intereses y las necesidades de los docentes y los centros escolares. Esto podría ayudar a los docentes a que logren una mejor comprensión del acompañamiento y producir mejoras más estables y significativas en la práctica educativa y en el rendimiento estudiantil (Kay & Hinds, 2009; López, 2013; Orland & Wang, 2021).

En la práctica de acompañamiento no hay roles fijos; en cambio, se establece una relación recíproca. Primero se planifica el acompañamiento con la participación de todos los involucrados y de manera consensual (Kay & Hinds, 2009; López, 2013; Orland & Wang, 2021). El o los acompañantes observan la práctica pedagógica de un docente. Tanto el mentor como el docente acompañado registran los aspectos más relevantes observados. Luego analizan y reflexionan sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante un intercambio colaborativo, dialógico y crítico. Estas prácticas promueven el desarrollo de la formación del docente, cambios de sus creencias pedagógicas y mejoras en la enseñanza, el desempeño docente, el aprendizaje y el rendimiento estudiantil (Gunn et al., 2017; Orland, 2016; Rhodes et al., 2004).

2.2. Tipos de acompañamiento

En la literatura revisada se han identificado algunas clasificaciones del acompañamiento según diferentes criterios (Kay & Hinds, 2009; Wang, 2018).

De acuerdo con el nivel de formalidad, se puede clasificar en dos tipos (Du & Wang, 2017; Kay & Hinds, 2009):

- Una práctica de acompañamiento informal, independiente y espontánea de parte de algunos docentes.
- Una asistencia docente institucional formal.

Considerando el tipo de relación y el número de participantes, se puede clasificar en los siguientes tipos:

- Una intervención individualizada uno a uno (Rhodes et al., 2004; Wexler, 2019).
- Una intervención en grupos pequeños (Rhodes et al., 2004; Wexler, 2019).
- Cursos y conferencias convencionales masificadas (López & Marcelo, 2021).

Según el cargo del acompañante, se pueden clasificar en (Rhodes et al., 2004):

- Acompañamiento realizado por los miembros del equipo directivo de la institución.
- Mentorías ofrecidas por mentores contratados para tales fines.
- Acompañamiento ejecutado por los supervisores educativos.
- Acompañamiento realizado por los propios docentes, en formación o en ejercicio.

En cuanto a la modalidad, la intervención puede realizarse en cuatro tipos:

- Presencial (López, 2013; Orland & Wang, 2021).
- A distancia, como parte de programas de educación abierta (Ngoepe, 2014).
- De forma virtual asincrónica y sincrónica en forma de *online mentoring* (Hunt et al., 2013).
- Mediante un enfoque mixto en la modalidad de *blended learning* (Rhodes et al., 2004).

En relación con el alcance, los resultados de estudios previos internacionales indican que el acompañamiento es efectivo como parte de programas de:

- Formación inicial de docentes (ÓGallchóir et al., 2019).
- Inducción de docentes noveles. El profesorado novel se refiere a un estado transitorio del docente determinado por su falta de experiencia profesional con el fin de resolver determinadas problemáticas y la necesidad de educación continua para adquirir nuevas herramientas para resolverlas debido a que sus conocimientos actuales son insuficientes, no funcionales o bien explican el problema pero en otro contexto (López & Marcelo, 2021).
- Formación continua de docentes en ejercicio (López & Marcelo, 2021; Orland & Wang, 2021; Rhodes et al., 2004; Wang, 2018).
- Estrategia didáctica para la enseñanza de contenidos curriculares y pedagógicos (Jenkinson & Benson, 2017; Li et al., 2021).
- Desarrollo vocacional, calificación y promoción del profesorado (López & Marcelo, 2021).
- Desarrollo profesional y formación docente de los mentores (López-Real & Kwan, 2005).

2.3. Potenciales mentores

El acompañamiento se suele definir como una práctica formativa realizada mediante una relación unidireccional entre docentes más experimentados (mentores) y docentes menos experimentados (acompañados) (López-Real & Kwan, 2005). Sin embargo, esta relación no es exclusiva. En algunos programas han participado una variedad de mentores con distintas relaciones entre mentores y docentes acompañados. Sin importar el país donde se realizó el estudio, de la modalidad de acompañamiento y de los roles y relaciones de mentores y docentes, el acompañamiento ha resultado exitoso (Hunt et al., 2013).

Para efectos de este trabajo, un mentor es un profesional que tiene experiencia y conocimientos sobre la práctica pedagógica, está comprometido y dispuesto a ayudar, guiar y brindar apoyo académico, personal y profesional de manera horizontal, respetuosa, democrática, formativa y constructiva a otros docentes y, en ocasiones, recibir un soporte similar de forma recíproca (Fowler & O’Gorman, 2005).

Li et al. (2021) encontraron que cuando los docentes acompañantes tienen experiencia, formación y una actitud positiva comprenden mejor su papel en el proceso de acompañamiento y asumen esta práctica formativa con responsabilidad. En consecuencia, su práctica produce cambios significativos en la formación de los docentes acompañados, en su práctica pedagógica y en el rendimiento estudiantil (Ambrosetti, 2014; López-Real & Kwan, 2005).

Algunos estudios internacionales han analizado el efecto del acompañamiento realizado por diferentes agentes educativos. A continuación se refieren algunos de los más relevantes:

- Docentes cooperantes pares (Gunn et al., 2017; Jenkinson & Benson, 2017; López, 2013; ÓGallchóir et al., 2019).
- Docentes cooperantes experimentados (Ambrosetti, 2014; López, 2013; ÓGallchóir et al., 2019).
- Mentores formales (Ambrosetti, 2014; López-Real & Kwan, 2005; Walters et al., 2020; Wang, 2018; Wexler, 2019).
- *Coaches* instruccionales (Keiler et al., 2020).
- Supervisores pedagógicos institucionales (Fusarelli & Fusarelli, 2018; Kendall, 2018).
- Directores y otros miembros del equipo directivo (Kendall, 2018; Pérez et al., 2018).
- Mentores, directivos, supervisores y docentes de forma conjunta (Pérez et al., 2018).
- Mentores y docentes que participan en proyectos de investigación educativa (Cogshall et al., 2018; Yendol et al., 2018).
- Mentores y docentes que participan en proyectos de intervención que integran programas institucionales de educación continua y programas universitarios de formación inicial de docentes (Amos & Kukar, 2016).

En líneas generales, con independencia del país donde se realizaron los estudios y del tipo de mentor, los resultados indican que el acompañamiento tiene un efecto significativo y positivo en la calidad de la educación. Mejora el compromiso, la permanencia y la formación docente, la práctica pedagógica y el rendimiento estudiantil. También promueve cambios de la percepción y la actitud de los docentes con respecto a esta práctica formativa (Ambrosetti, 2014).

En sintonía con la tendencia internacional, el sistema educativo de República Dominicana ha incorporado el cargo de coordinador docente para fortalecer la formación del profesorado, mediante la implementación del acompañamiento situado de la práctica pedagógica centrado en la escuela. A continuación se describe la situación del acompañamiento pedagógico en República Dominicana en los últimos 15 años.

3 | MÉTODO

Se realizó una búsqueda sistemática de la literatura para identificar, analizar, evaluar y resumir estudios sobre la práctica de acompañamiento (*mentoring* en el ámbito anglosajón) empleada como una modalidad de formación docente inicial y en servicios publicados en fuentes internacionales de información electrónica en los últimos 20 años, usando el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) para revisiones sistemáticas (Moher et al., 2016). Además, se revisó el marco legal e institucional que rige el acompañamiento pedagógico en República Dominicana y se analizaron investigaciones locales en formato de artículos científicos, trabajos de grado y tesis de doctorado que han evaluado el efecto del acompañamiento en la práctica pedagógica y el rendimiento estudiantil en este país desde 2009.

3.1. Estrategias de búsqueda

La búsqueda de publicaciones científicas se realizó en las siguientes fuentes de información electrónicas: Science Direct, Sage Pub, Springer Link, Wiley Online Library, SciELO, Web of Science y Scholar Google Beta. Se llevó a cabo combinando los siguientes descriptores: asesoramiento pedagógico, formación docente, orientación pedagógica, República Dominicana, tutoría, mentoría, mentor, en español; *Dominican Republic, educational counselling, educational guidance, teacher training, mentoring, mentor*, en inglés. En ambos casos, los descriptores se combinaron usando los operadores lógicos booleanos AND, OR, NOT.

3.2. Criterios de elegibilidad

Se evaluó la elegibilidad de los estudios identificados. Por un lado, como criterio de inclusión se constató, mediante la lectura del título, del resumen o *abstract* y de las palabras clave o *keywords*, que se tratara de estudios que evaluaran el efecto del acompañamiento pedagógico en la práctica pedagógica, el desempeño docente, al rendimiento estudiantil, independientemente de la modalidad, de los agentes involucrados, del contexto, del propósito y del diseño empleado. De inmediato se examinó la metodología del estudio para verificar que fueran estudios de campo o revisiones sistemáticas. Por último, para su inclusión se consideró que hubiera acceso al texto completo del artículo.

Por otro lado, se excluyeron de esta revisión sistemática los estudios documentales no sistemáticos, las revisiones narrativas, las editoriales, las cartas al editor. También se excluyeron estudios de campo sobre la formación docente que no incluyeran la práctica de acompañamiento.

3.3. Procedimiento

Este estudio se realizó siguiendo el protocolo para revisiones sistemáticas de Moher et al. (2016), lo cual le aporta un carácter sistemático, científico y riguroso; este protocolo incluye:

- Diseño del protocolo de revisión.
- Búsqueda de la literatura relevante de mayor calidad.
- Selección de la evidencia.
- Análisis de los estudios.
- Síntesis y exposición de resultados.

4 | RESULTADOS

En el proceso de búsqueda se identificaron 280 trabajos sobre el acompañamiento pedagógico o el *mentoring* publicados en formato de tesis y artículos, o como documentos legales que regulan esta práctica formativa en República Dominicana. De estos se seleccionaron 66 que cumplieron los criterios de inclusión. Los resultados de su revisión se estructuraron en tres partes: 1) relación del estado de la cuestión del acompañamiento pedagógico en República Dominicana, 2) propuestas para desarrollar el acompañamiento pedagógico centrado en la escuela de forma integral, y 3) prospectivas para fortalecer la práctica pedagógica y la investigación sobre el acompañamiento.

4.1. Situación del acompañamiento pedagógico en República Dominicana

El análisis de la calidad educativa de República Dominicana sugiere la necesidad de mejorar la formación docente, pues se han identificado debilidades como la falta de articulación entre la teoría y la práctica, el desempeño docente deficiente y la incongruencia entre los planes de estudio y los programas de formación docente (González, 2015; MINERD, 2014). Ante este panorama, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha propuesto reestructurar la carrera docente y los programas de formación permanente, colocando al docente y la escuela en el centro de la política educativa (Van Grieken, 2014).

Desde el año 2009 se ha incorporado el cargo de coordinador docente al equipo de gestión de las instituciones públicas dominicanas. Este funcionario tiene funciones pedagógicas y administrativas. Se encarga de coordinar y desarrollar los procesos de educación continua y brindar

apoyo al docente desde que comienza su carrera profesional (López & Marcelo, 2021). Es responsable, además, de hacer seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la formación y el desempeño docente. Con la incorporación del coordinador docente como mentor se espera que el acompañamiento influya positivamente en el aprendizaje escolar y el rendimiento académico de los estudiantes (Martínez & González, 2010; Rodríguez, 2013).

Una de las principales tareas del coordinador docente es realizar el acompañamiento pedagógico de manera formal para estar en sintonía con la tendencia internacional de la formación docente inicial y el servicio. Se ha encontrado que esta modalidad es más efectiva que los programas tradicionales: produce mejores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes y tiene un mayor alcance en el desarrollo socioafectivo y profesional de los docentes acompañados y en los mentores (Du & Wang, 2017; Kay & Hinds, 2009; Orland, 2016).

En esta línea se creó un marco conceptual, legal y procedimental para regular la práctica del acompañamiento pedagógico y contribuir al logro de los objetivos educativos de República Dominicana (Martínez & González, 2010; Oviedo, 2004). Se destacan el «Manual de procedimientos para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos» (MPASCE) y el Reglamento para la selección de los coordinadores docentes (MINERD, 2009; Oviedo, 2004).

Ambrosetti (2014) refiere que estas normativas establecen que los coordinadores docentes deben tener una sólida formación académica y experiencia profesional, especialmente en acompañamiento. Esta práctica está concebida como un proceso horizontal, contextualizado y democrático, centrado en las necesidades escolares y docentes, sin jerarquías ni recetas, para ayudar a resolver sus problemas profesionales y a promover las buenas prácticas pedagógicas. De esta manera se podría garantizar que los docentes mejoraran su proceso de enseñanza-aprendizaje (Orland, 2016; Rhodes et al., 2004).

El MINERD (2014) evaluó el efecto del acompañamiento docente realizado por los coordinadores en la práctica pedagógica, el rendimiento estudiantil y la formación de los docentes. Los resultados cuantitativos indican que hay una percepción positiva con respecto a los coordinadores, pero el efecto del acompañamiento en las mejoras de la enseñanza no ha sido significativo (González, 2015; MINERD, 2014). Los coordinadores apoyan a los docentes en algunas actividades escolares, tales como el diseño de recursos didácticos, el mejoramiento del clima escolar, el aumento de la motivación, la planificación y el control de la disciplina estudiantil;

sin embargo, no ha tenido un efecto significativo en las mejoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje ni en el rendimiento académico de los estudiantes, según lo reportan las evaluaciones nacionales (Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017) e internacionales, como la prueba PISA (Schleicher, 2019).

Otros estudios nacionales cuantitativos realizados como trabajo de grado desde 2015 (Taveras-Sánchez, 2022, hace una relación de estos trabajos) coinciden, de alguna manera, con los hallazgos del MINERD (2014) y González (2015). Hallaron que los docentes tienen una percepción positiva del acompañamiento y de los coordinadores y observaron que un alto porcentaje de los docentes considera que los coordinadores docentes son responsables, conocen el currículo, escuchan a los docentes y trabajan en equipo; sin embargo, el acompañamiento no mejora de manera significativa su desempeño docente, aunque reconocen que utilizan sus recomendaciones en la práctica pedagógica.

Los estudios referidos señalan que su efecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje se concentra en especial en controlar la disciplina estudiantil y asistir a los docentes en la planificación de las clases. Además, el acompañamiento permite reflexionar sobre la práctica pedagógica para identificar fortalezas y debilidades, así como buscar soluciones a los problemas identificados.

Por otro lado, en estas investigaciones también se observó que la práctica de acompañamiento no se diferencia de la concepción tradicional de supervisión y que se dedica poco tiempo al acompañamiento porque los coordinadores tienen múltiples tareas en las instituciones. Esto genera actitudes negativas de los docentes, que pueden afectar la efectividad del acompañamiento.

En los trabajos de grado referidos se encontró que la práctica de acompañamiento tiene algunas debilidades que obstaculizan su éxito, impiden que produzca los cambios educativos deseados en el rendimiento estudiantil, la práctica pedagógica y la formación del profesorado. En coherencia con estos hallazgos, Utate (2017) y Cedeño y Estivel (2020) destacaron lo siguiente: 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 del seguimiento, las prácticas centradas en aspectos administrativos, el acondicionamiento del espacio físico y mobiliario, la baja participación del profesorado, el incumplimiento de la planificación del acompañamiento, y la falta de diversidad, sistematicidad y cohesión en el desarrollo de las actividades.

Por otro lado, las investigaciones nacionales citadas observaron que algunos centros escolares no contaban con coordinadores docentes; en consecuencia, el director del equipo de gestión es quien se encarga de realizar el acompañamiento pedagógico. En estos casos, los docentes también tienen una actitud positiva hacia este acompañamiento y consideran que tiene un efecto positivo en algunos aspectos de su práctica pedagógica. Sin embargo, se han observado deficiencias similares a las indicadas para los coordinadores.

Considerando la evidencia cuantitativa expuesta en los referidos estudios y los resultados de las pruebas de desempeño académico nacionales e internacionales (Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017; Schleicher, 2019), se observa que, pese a los esfuerzos realizados, a la fecha el coordinador docente y el acompañamiento pedagógico no han logrado generar los cambios educativos esperados en República Dominicana.

En cambio, otros estudios han encontrado que el acompañamiento pedagógico tiene un efecto positivo en la calidad de la educación en República Dominicana. López y Marcelo (2021) presentan evidencia cualitativa y cuantitativa que indica que los actores involucrados perciben de manera positiva el acompañamiento como parte de la implementación del Programa Nacional de Inducción (INDUCTIO). Consideran que produce altos niveles de satisfacción entre los participantes y mejora en gran medida la práctica pedagógica.

Los resultados de los estudios sobre el acompañamiento realizados en República Dominicana revelan que existen debates sobre su efecto en la calidad de la educación (Taveras-Sánchez, 2022). Estos podrían estar relacionados, por un lado, con las características metodológicas de las investigaciones realizadas. La mayoría de estos estudios emplea un diseño descriptivo y ha analizado el efecto del acompañamiento mediante el método cuantitativo, con muestras pequeñas, obtenidas de muestreos no probabilísticos intencionales de una o pocas instituciones desde la perspectiva de los docentes acompañados. Son escasos los estudios nacionales que analizan cualitativamente el proceso de acompañamiento desde la perspectiva de los mentores. Por otro lado, el tipo de publicación podría influir en los hallazgos reportados. La mayoría de los estudios cuyos resultados indican que el acompañamiento no ha producido los cambios deseados son trabajos de grado, en comparación con los artículos científicos que han hallado que ha tenido un efecto más positivo.

En cambio, en los estudios internacionales realizados en diferentes países se ha observado una tendencia que apunta a que el acompañamiento

pedagógico o el *mentoring* es altamente efectivo, pues mejora la práctica pedagógica, el rendimiento estudiantil y la formación de los docentes acompañados y los mentores acompañantes.

Estas diferencias respecto de lo observado en República Dominicana se pueden deber a la formación previa que reciben los mentores acompañantes, las condiciones institucionales de la mentoría y la concepción pedagógica de las intervenciones. Sin embargo, no existe evidencia empírica que sustente estas observaciones preliminares. Como esta comparación trasciende los propósitos de este estudio, sería conveniente realizar más investigaciones que analicen los factores asociados con el éxito del acompañamiento.

Por lo tanto, sería necesario diseñar, ejecutar y evaluar programas de formación dirigidos a fortalecer el acompañamiento pedagógico e impulsar mejoras significativas en la calidad educativa de República Dominicana. En la siguiente sección se presentan algunas propuestas con este fin.

4.2. El acompañamiento pedagógico para mejorar la calidad educativa: propuestas

Por lo general, el acompañamiento implica una relación individualizada y unilateral en la que el docente mentor –por tradición una persona mayor, con más experiencia profesional y formación académica, que se presenta como un modelo a seguir– ayuda a que el docente acompañado –suele ser una persona más joven o menos experimentada y con menor formación académica– se haga un profesional más competente (Du & Wang, 2017; Orland, 2016; Rhodes et al., 2004; Wexler, 2019). No obstante, en este trabajo se propone que se contemple la práctica de acompañamiento horizontal y recíproca entre iguales, una interacción más colaborativa.

La evidencia científica internacional sugiere que el acompañamiento es una práctica de formación docente de alta efectividad. Como tiene implicaciones en todo el proceso educativo, debería incluir a los involucrados en la práctica educativa, vista de manera global. Esto exige institucionalizar, sistematizar, individualizar y regularizar el acompañamiento centrado en la escuela. Además, la práctica de acompañamiento debería trascender las prácticas remediales dirigidas a compensar carencias formativas de los docentes principiantes, resolver las dificultades, las deficiencias y los problemas pedagógicos, didácticos y socioemocionales del profesorado.

De ahí la necesidad de mejorar su implementación: realizar más reuniones de planificación, discusión, reflexión y evaluación; más sesiones de observación; cambiar las prácticas tradicionales inadecuadas, rutinarias y

poco innovadoras dirigidas a monitorear, supervisar, hacer seguimiento y control.

A continuación se proponen algunas estrategias para llevar a cabo una práctica de acompañamiento constructiva, horizontal y democrática (Rodríguez, 2013).

4.2.1. Planificación constructivista

Como parte de la planificación del acompañamiento se deberían organizar grupos pedagógicos de discusión para diagnosticar los intereses y las necesidades de los centros educativos y sus docentes, llegar a acuerdos sobre los contenidos, las características y el funcionamiento del acompañamiento, los roles de los involucrados, las prioridades formativas, las estrategias didácticas más apropiadas y el cronograma de trabajo más idóneo (Bórquez y Murillo, 2022). Al tomar en cuenta lo que tengan que decir los docentes involucrados, se puede mejorar su compromiso, actitud, motivación con el desarrollo del acompañamiento, su práctica pedagógica y su propia formación (Rodríguez, 2013).

4.2.2. Estrategias para mediar el acompañamiento como formación continua

Según se desprende de los resultados de numerosos estudios cualitativos y cuantitativos internacionales sobre la efectividad del acompañamiento pedagógico como modalidad de formación docente, el uso de estrategias didácticas constructivistas tiene un efecto positivo en la formación de los docentes, su práctica pedagógica y el rendimiento estudiantil (Rodríguez, 2013). A continuación se describen algunas estrategias del acompañamiento pedagógico que sirven para guiar la observación, el análisis y la discusión.

4.2.2.1. Diálogo pedagógico reflexivo

El diálogo pedagógico reflexivo es un intercambio igualitario y respetuoso entre el docente y el acompañante, sin importar su nivel socioeconómico, género, edad, cultura, formación académica y experiencia profesional. Este diálogo crítico y reflexivo permite explorar temas de gran interés. Los participantes exponen sus reflexiones, identifican problemas, discuten posibles soluciones, proponen potenciales aplicaciones concretas y socializan las buenas prácticas (Orland, 2016).

Esta reflexión permite revisar las creencias pedagógicas de los docentes y su práctica pedagógica, analizarlas y reorientarlas en función de los aspectos mejorables que hayan sido identificados. De forma recíproca, el

acompañante puede mejorar su práctica y su formación identificando y resolviendo problemas con los docentes (Gunn et al., 2017).

4.2.2.2. El debate pedagógico

Como alternativa, se pueden organizar debates con los docentes que hayan realizado las observaciones o visto sus grabaciones. El debate consiste en la discusión de un tema que puede generar polémica entre los miembros de la institución. El mentor se puede encargar de organizar su desarrollo, proponer puntos a discutir y ceder el derecho de palabra a los participantes. Esta estrategia permite sustentar, rechazar o verificar las ideas propias y las de los otros. Es recomendable partir de los aspectos positivos observados; luego se pueden ir incorporando las prácticas que podrían mejorarse. Además, dentro de este debate pedagógico también se podría reflexionar, a modo constructivo, sobre las experiencias negativas, con miras a cambiarlas y darles soluciones (Rodríguez, 2013).

4.2.2.3. Investigación-acción para conocer y mejorar la práctica

La investigación-acción permite estudiar una problemática educativa o social que afecta a un grupo determinado de personas y, por lo tanto, requiere soluciones. Busca comprender e interpretar las prácticas educativas y sociales para cambiar la realidad existente y mejorarlas; investigar sobre la práctica pedagógica y el rol del docente como aprendiz y como facilitador es muy productivo, efectivo y positivo. La investigación en el aula le permite al docente observar su propia práctica pedagógica de manera objetiva, lo cual facilita analizarla con sus pares y sus mentores de manera más crítica y reflexiva (Coggshall et al., 2018; Yendol et al., 2018).

4.2.2.4. Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son una estrategia de formación dirigida a que un grupo de personas aprendan juntas compartiendo las mismas herramientas en un mismo entorno de aprendizaje (Villegas & Hernández, 2017). La creación de comunidades permite desarrollar el aprendizaje y construir el conocimiento de forma colaborativa. Además, promueve el intercambio sociocognitivo entre los docentes y los mentores, la actitud positiva y la motivación con el fin de alcanzar metas comunes: formar a los docentes, desarrollar su capacidad de análisis y evaluación de su práctica, y mejorar el desempeño pedagógico (Walters et al., 2020).

Es necesario que mentores y docentes conformen sus propias comunidades de práctica –presenciales, virtuales o mixtas– para diagnosticar

sus necesidades, los intereses, los estilos de enseñanza y aprendizaje y las habilidades de los docentes, de modo que las intervenciones no impongan concepciones, temas o prácticas externas. En cambio, esto permite desarrollar prácticas significativas e interesantes, resultantes de la comunidad de aprendizaje (Villegas & Hernández, 2017).

4.2.2.5. Grupos pedagógicos como comunidades de práctica

El grupo pedagógico es una modalidad de formación especializada centrada en aspectos sociales y psicológicos relacionados con la práctica educativa. Implica una práctica pedagógica en la que participan un grupo pequeño de docentes y otros profesionales relacionados con el proceso educativo en un mismo momento y lugar, sea físico o virtual (Bórquez & Murillo, 2022). Los participantes, en su calidad de miembros de una comunidad profesional, tienen propósitos pedagógicos comunes, comparten normas y valores, y están en permanente comunicación (MINERD, 2009, 2014). Los grupos pedagógicos constituyen una estrategia muy valiosa para analizar y reflexionar sobre la práctica docente con la participación de los especialistas que integran el equipo de gestión de los centros educativos (psicólogos, orientadores, trabajadores sociales y psicopedagogos, entre otros) (Taveras-Sánchez, 2022).

4.2.2.6. Observación mutua de la práctica de aula

Como hemos mencionado antes, la observación mutua de las actividades de aula es una buena estrategia para desarrollar la formación de los docentes y mejorar la práctica educativa. Esta práctica es una de las más efectivas, formativas y constructivas; es una manera de observación recíproca; los roles de acompañante y acompañado no son fijos, pues el mentor también es acompañado en su práctica profesional. Numerosos estudios coinciden en afirmar que los docentes pares, experimentados y con poca experiencia pueden observarse de forma recíproca para promover el análisis crítico y reflexivo de la práctica pedagógica (Ambrosetti, 2014; Gunn et al., 2017; Jenkinson & Benson, 2017; López, 2013).

4.2.2.7. Retroalimentación constructiva

La retroalimentación se refiere a las indicaciones, comentarios, preguntas y recomendaciones que los acompañantes ofrecen al docente observado luego de realizar cada sesión de observación. Esta estrategia permite ofrecer apoyo socioemocional y pedagógico para mejorar la actitud, la motivación y la práctica pedagógica de los docentes. Las intervenciones del acompañante deben ser formativas, constructivas, respetuosas, propositivas y proactivas; además, el acompañante debe proyectarse como un interlocutor confiable para que su apoyo sea bien recibido (Keiler et al., 2020).

Es una parte esencial del acompañamiento, visto como un proceso recursivo en el que mentores y acompañantes están en constante interacción, reflexionando y analizando la práctica pedagógica de forma recíproca para cambiar los aspectos mejorables y socializar las buenas prácticas (Rodríguez, 2013).

La estrategia de retroalimentación podría contemplar, primero, la observación de las actividades de clases y, luego, el registro descriptivo de todas las situaciones que se consideren relevantes, en especial las acciones críticas, la aplicación de estrategias efectivas y prácticas mejorables. Para realizar una práctica de retroalimentación eficaz, Keiler y otros (2020) y Rodríguez (2013) recomiendan lo siguiente:

- Describir en detalle cada situación, fotografiar verbalmente la práctica pedagógica o, en lo posible, hacer una grabación de video.
- Evitar hacer juicios de valor o interpretar de forma subjetiva lo observado. Esto evita introducir sesgos al analizar la práctica pedagógica.
- Registrar las dudas y preguntas que vayan surgiendo durante la observación para discutir las y analizarlas en las reuniones posteriores.
- Registrar los aspectos positivos observados.
- Registrar los aspectos mejorables.
- Escribir las propuestas y recomendaciones propositivas que se quisieran ofrecer al docente observado.
- Complementar la observación con los documentos escritos disponibles en clases.
- Evitar interferir en la clase y distraer a los estudiantes.

4.2.2.8. Análisis de incidentes críticos

En el ámbito educativo, el análisis de incidentes críticos es una estrategia para mejorar la convivencia escolar; parte de cualquier suceso perturbador del clima organizacional y la armonía de los participantes del proceso educativo, que pueda obstaculizar la enseñanza, el aprendizaje y el

bienestar. Su propósito es generar reflexión desde una doble perspectiva: por un lado, propone respuestas y soluciones constructivas de los incidentes críticos ocurridos que pueden ser aplicadas de forma inmediata; por el otro, permite analizar las propias prácticas que han originado los incidentes críticos para modificarlas o eliminarlas en la medida de las necesidades (Monereo, 2010).

4.2.2.9. Indagación dialógica

La indagación dialógica es una herramienta de comunicación horizontal clave en el desarrollo de una actitud positiva en los docentes y en el aumento del interés por investigar y analizar colaborativamente situaciones educativas con la ayuda de otros docentes y los mentores. Tiene como propósito promover la construcción de conocimientos situados y contextualizados, de aplicación práctica para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Villegas & Hernández, 2017).

4.2.2.10. Síntesis de estudios sobre el uso de estrategias didácticas constructivistas

Los estudios recientes sobre el uso de estrategias didácticas constructivistas dentro del acompañamiento pedagógico en su calidad de modalidad de formación docente han aportado evidencia científica sólida que incluye estudios con diseños cuantitativos y cualitativos que prueban su efectividad. Por ello, sus hallazgos han servido de fundamento para implementar dichas estrategias en intervenciones pedagógicas dirigidas a docentes en formación y en servicio. Sin embargo, todavía hace falta desarrollar líneas de acción e investigación para fortalecer la formación docente y el acompañamiento pedagógico y, en consecuencia, mejorar la práctica pedagógica en República Dominicana. A continuación se presentan algunas perspectivas prácticas e investigativas.

4.3. Perspectivas para el desarrollo del acompañamiento pedagógico

4.3.1. Perspectivas para mejorar la práctica

Con base en los resultados de los estudios previos se pueden identificar algunas áreas del acompañamiento pedagógico llevado a cabo en República Dominicana que requieren incorporar las mejoras prácticas recomendadas. A continuación se presentan algunas de las más relevantes:

Primero, se requiere incluir a los docentes en servicio para implementar el acompañamiento recíproco y horizontal, para que estos acompañen y

sean acompañados por sus pares. Sus conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos, problemas, necesidades, limitaciones y estilos de enseñanza pueden mejorar su comprensión del acompañamiento, de modo que promuevan los cambios educativos deseados. También se requiere formar a los supervisores que tienen a cargo el acompañamiento para cambiar sus concepciones pedagógicas tradicionales, que en algunos casos interfieren en la formación constructivista de los docentes acompañados.

Segundo, es recomendable aprovechar las redes sociales para desarrollar la formación docente en la práctica, pues la mayoría de los docentes usan con frecuencia 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 alternativas de solución basadas en experiencias auténticas.

En tercer lugar, sería conveniente institucionalizar proyectos de acompañamiento centrados en la escuela que involucren todos los actores educativos. Esto supone incluir las actividades formativas, la implementación del acompañamiento y su evaluación permanente en la programación formal de la institución. Las actividades y los roles de todos los miembros de la comunidad deben estar establecidos de manera formal en los planes semanales, mensuales y anuales. Así se puede trascender de la práctica vertical entre el equipo de gestión y los docentes acompañados, a procesos formativos más inclusivos, horizontales, democráticos y constructivos.

En cuarto 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 estas reuniones se podría crear una base de datos de buenas prácticas de acompañamiento, las cuales se podrían publicar en blogs, páginas web y boletines institucionales. Sería útil para docentes y formadores tener acceso a las prácticas de acompañamiento que han resultado exitosas, pues permitiría aprender de otros, identificar los aspectos clave asociados al éxito del proceso e incentivar su interés por investigar, documentar y publicar sus experiencias.

En quinto lugar, aunque es deseable que todos los miembros del personal docente de la institución se formen en el acompañamiento y participen de manera activa en su implementación, cada centro educativo debe disponer de un coordinador docente con formación académica y experiencia docente para emprender acciones de formación docente y, en especial, el acompañamiento pedagógico. Este cargo puede ser el pivote para articular y coordinar la formación para docentes y formadores.

En sexto lugar, los hallazgos de los estudios sobre el efecto del acompañamiento en el mejoramiento de la calidad de la educación en República Dominicana sugieren la necesidad de reformular los programas de formación de 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 cambiarlas.

En séptimo lugar, el acompañamiento pedagógico tiene un papel fundamental en 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 funcionarios dedicados a tan importante proceso deberían dedicarse en exclusivo a la formación de los docentes.

Por último, la nueva realidad que ha develado la pandemia de Covid-19 sugiere la necesidad de contemplar la modalidad de acompañamiento virtual, sincrónico y asincrónico, lo cual coincide con estudios que han demostrado su eficacia y múltiples beneficios, tantos como la modalidad presencial.

4.3.2. Perspectivas para futuras investigaciones

Es necesario realizar estudios cuantitativos de tipo censo para identificar y describir las prácticas formativas de quienes cumplen funciones de acompañamiento: mentores, equipo de gestión, supervisores, directivos, etcétera. Esto permitiría caracterizar el perfil demográfico, académico y profesional de los formadores e identificar intereses y necesidades de formación.

También sería necesario realizar estudios etnográficos para evaluar el efecto 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 evaluar sus efectos en el corto, mediano y largo plazo, para lo cual habría de considerarse su actitud, motivación, formación, práctica pedagógica y el rendimiento estudiantil.

De igual modo, se requiere realizar estudios cualitativos y cuantitativos sobre el proceso de formación de los formadores que se desempeñan

como acompañantes. Es preciso analizar en qué medida los fundamentos didácticos, pedagógicos y psicosociales prescritos en sus prácticas de acompañamiento forman parte de las prácticas que imparten.

Antes de la iniciación al acompañamiento colaborativo recíproco realizado por pares sería conveniente evaluar las perspectivas de docentes en servicio, de su rol como acompañante y acompañado. De esa manera se podrían diversificar y optimizar prácticas de acompañamiento más horizontales y constructivistas.

Además, 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 sobre el diseño y la ejecución de los programas de acompañamiento.

En la misma línea se podrían realizar estudios piloto experimentales que evalúen la efectividad de las 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.

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

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de los estudios sobre el acompañamiento en República Dominicana indican que existen debates sobre su efecto en la calidad de la educación, los cuales están asociados a la naturaleza de los propios estudios. Sin embargo, con independencia de los diseños de investigación empleados, la evidencia objetiva de las pruebas de desempeño docente y rendimiento estudiantil nacionales e internacionales sobre la calidad de la educación en República Dominicana muestran que los programas de formación docente no han logrado cambios significativos de las prácticas pedagógicas ni de los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, la mayoría de los docentes y miembros del equipo de gestión tiene una percepción positiva de los acompañantes y el acompañamiento.

Aunque ha impulsado mejoras en la enseñanza, el desempeño, la formación del profesorado y el rendimiento estudiantil, estas no han sido significativas, como se esperaba. Su efecto se ha observado en especial 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 el control de la disciplina estudiantil.

Otro aspecto positivo destacable que se ha encontrado en la literatura revisada es la aceptación que tiene la figura del acompañante pedagógico, lo que puede significar un punto de partida importante para impulsar mejoras en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, es necesario que los mentores se dediquen de forma exclusiva a los procesos pedagógicos desde la formación y el acompañamiento a los docentes, como se estableció en un principio para los coordinadores docentes en República Dominicana.

El acompañamiento es una de las prácticas de formación docente más efectivas si se realiza con propiedad. Esto implica involucrar a todos los agentes educativos de forma recíproca y horizontal, pues todos pueden ser mentores, observar y acompañar, y ser acompañados. También es necesario formalizar, institucionalizar, sistematizar, individualizar y regularizar el acompañamiento centrado en la escuela.

Además, el acompañamiento no se debe limitar a las prácticas formativas con fines remediales dirigidas a docentes principiantes con dificultades en la enseñanza, deficiencias en su formación y problemas socioemocionales. Por otra parte, se podrían aprovechar las buenas prácticas para socializarlas, usarlas como referentes en los programas de formación inicial y en servicio.

Aunque se logró el objetivo propuesto en esta revisión, el presente estudio tuvo algunas limitaciones. En primer lugar, se han realizado pocos estudios sobre el acompañamiento en República Dominicana. La mayoría son trabajos de grado con muestras pequeñas seleccionadas a conveniencia. Esto limita el alcance de los estudios, impide la posibilidad de generalizar y de lograr resultados concluyentes. En segundo lugar, aunque la práctica del acompañamiento está reglamentada y debería ser formal e institucional, en la realidad educativa la realiza cualquier funcionario de forma coyuntural y no se planifica con rigor. Además, en algunos estudios podría haber sesgo en la selección de la muestra, la implementación de las intervenciones de acompañamiento y en la evaluación de los resultados reportados. Esto dificulta evaluar efectivamente el desempeño de los mentores acompañantes y el efecto del acompañamiento ofrecido.

Es necesario diseñar e implementar políticas nacionales de formación para docentes en formación y en ejercicio que incluyan el acompañamiento

pedagógico como eje transversal. De esa manera, las instituciones podrían tener más apoyo institucional para impulsar sus iniciativas particulares y contribuir con la mejora de la educación en República Dominicana.

Contribución de autores

Conceptualización: B.T.; metodología: B.T.; validación: B.T.; análisis formal: B.T.; investigación: B.T.; recursos: B.T.; curaduría de datos: B.T.; escritura (borrador original): B.T.; escritura (revisión y edición): B.T.; visualización: B.T.; supervisión: B.T.; administración del proyecto: B.T.; adquisición de fondos: B.T.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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>
- Amos, Y., & Kukar, N. (2016). Teaching and learning simultaneously: Collaboration between teacher education and a university ESL program. En C. Mantin & D. Polly (Orgs.), *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>
- Bórquez, G., & Murillo, P. (2022). Los grupos pedagógicos entre la percepción y la realidad. Cuando una buena autoimagen no es suficiente. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 31-50. <https://doi.org/10.6018/educatio.456361>
- Cedeño, I., & Estivel, H. (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). <https://r.issu.edu.do/l?l=13585kbl>
- Coggs, J., Jacques, C., & Ennis, J. (2018). Managing collaborative inquiry for continuously better practice: A cross-industry perspective. En *The Wiley handbook of supervision* (pp. 229-247). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH10>
- Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria*. MINERD. <https://r.issu.edu.do/l?l=13309W9J>
- 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>
- 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>

- Fusarelli, L., & Fusarelli, B. (2018). Instructional supervision in an era of high-stakes accountability. En *The Wiley handbook of supervision* (pp. 131-155). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH6>
- 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://r.issu.edu.do/PI=13586A1H>
- Gunn, F., Lee, S., & 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>
- 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>
- Jenkinson, K., & Benson, A. (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>
- Kay, D., & Hinds, R. (2009). *A practical guide to mentoring. How to help others achieve their goals* (4th ed). How to Books.
- Keiler, L., Diotti, R., Hudon, K., Ransom, J. (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 *The Wiley Handbook of Supervision* (pp. 555-574). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH23>
- Li, P., Sani, B., & Azmin, N. (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>
- 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/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- López, A. (2013). Collaborative mentorship: A mentoring approach to support and sustain teachers for equity and diversity 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>

- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV, 521-541. <https://r.issu.edu.do/lpl=13311qgC>
- Ministerio de Educación de la 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. (2014). *Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana. Informe final*. MINERD. <https://r.issu.edu.do/lpl=13312oIz>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., & Stewart, L. A. (2016). Ítems de referencia para publicar protocolos de revisiones sistemáticas y metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148-160. <https://dx.doi.org/10.14306/renhyd.20.2.223>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie8523936>
- Ngoepe, M. (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>
- ÓGallchóir, 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://r.issu.edu.do/lpl=13313yJu>
- Orland, L. (2016). Mentoring. En J. Loughran & M. Lynn Hamilton (Orgs.), *International Handbook of Teacher Education Volume 2* (pp. 105-141). Springer.
- Orland, 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. <https://r.issu.edu.do/lpl=133146Vc>
- Pérez, J., Lugo Cueva, L., Giraldoth, D., Valles, M., & Nava, N. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. *Panorama*, 12(23), 63-73. <https://r.issu.edu.do/lpl=13587dKD>
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*. Routledge.
- Rodríguez, W. (2013). *Enfoque histórico-cultural: Apuntes para un acompañamiento situado centrado en los aprendizajes para la vida*. Universidad de Puerto Rico.
- Schleicher, A. (2019). *Insights and interpretations*. OECD. <https://r.issu.edu.do/lpl=13588qiV>

- Taveras-Sánchez, B. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- 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://r.issu.edu.do/lpl=13315Z4h>
- 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>
- Villegas, M., & Hernández, L. (2017). La indagación dialógica (ID): una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 97-113. <https://r.issu.edu.do/lpl=13316RFW>
- Walters, W., Robinson, D., & 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>
- Wang, J. (2018). Teacher mentoring in service of beginning teachers' learning to teach: Critical review of conceptual and empirical literature. En *The Wiley handbook of supervision* (pp. 281-306). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH12>
- Wexler, L. (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>
- Yendol, D., Jacobs, J., & Burns, R. (2018). Improving teacher practice-based knowledge: What teachers need to know and how they come to know it. En *The Wiley handbook of supervision* (pp. 509-532). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.CH21>

