
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 76

20 de junio 2023

ISSN 1068-2341

Percepciones de los Formadores sobre el Acompañamiento Pedagógico

Berki Yoselin Taveras-Sánchez

Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”

República Dominicana



Julián López-Yáñez

Universidad de Sevilla

España

Citación: Taveras-Sánchez, B., & López-Yáñez, J. (2023). Percepciones de los formadores sobre el acompañamiento pedagógico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(76).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7337>

Resumen: El acompañamiento pedagógico es un procedimiento de formación del profesorado dirigido a mejorar la enseñanza-aprendizaje mediante el análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica. Este artículo persigue analizar las percepciones sobre la práctica de acompañamiento pedagógico de acompañantes de República Dominicana: coordinadores pedagógicos, directores y técnicos. Participaron 340 acompañantes, quienes respondieron un cuestionario autoadministrado validado mediante cuatro modalidades complementarias. Se encontró que los acompañantes tienen una concepción constructivista en las dimensiones analizadas: prácticas pedagógicas, planificación, características y finalidad del acompañamiento. Los resultados mostraron algunas contradicciones y limitaciones conceptuales de los mentores acerca de su impacto en las prácticas pedagógicas y la participación del profesorado en el proceso de acompañamiento. Esto sugiere una formación insuficiente en enseñanza-aprendizaje, formación docente y acompañamiento pedagógico. Como las percepciones pedagógicas de los acompañantes influyen en qué y cómo lo hacen, es indispensable

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 06-12-2021

Revisiones recibidas: 07-02-2023

Aceptado: 19-04-2023

intervenir sobre estas para cambiar las prácticas pedagógicas de acompañamiento inadecuadas, mejorar la formación de los acompañantes y, en consecuencia, la educación. Se sugiere continuar desarrollando programas de formación de mentores, con énfasis en el acompañamiento pedagógico.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; acompañante pedagógico; formación de formadores; formación de profesores; percepción; República Dominicana

Trainers' perceptions on pedagogical mentoring

Abstract: Pedagogical mentoring is a teacher training procedure addressed to improve the teaching and learning processes by analyzing and reflecting on the teaching practice. This paper aims to analyze the perceptions on the teaching mentoring practices of the mentors from Dominican Republic: mentors, principals, and supervisors. 340 mentors were included who answered a self-administered questionnaire, validated using four complementary modalities. It was found that mentors have a constructivist conception in the dimensions analyzed: pedagogical practices, planning, characteristics and purpose of the mentoring. Results showed mentors have some contradictions and conceptual limitations regarding their intervention in pedagogical practices and the teachers' participation of teachers in the mentoring process, which suggest insufficient training in learning, teaching, teacher training, and mentoring. As the pedagogical conceptions influence what mentors do and how they do it, it is critical to intervene on their pedagogical beliefs to change the inappropriate mentoring teaching practices, improve the mentors' training on mentoring, and, consequently, education. It is suggested to continue developing training programs for mentors, with an emphasis on pedagogical mentoring.

Key words: teacher mentoring; mentor teacher; training of trainers; teacher education; perception, Dominican Republic

Percepções dos formadores sobre o mentoria pedagógico

Resumo: A mentoria pedagógica é um procedimento de formação de professores que visa melhorar os processos de ensino e aprendizagem através da análise e reflexão sobre a prática docente. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções sobre as práticas de mentoria dos mentores da República Dominicana: professores mentores, diretores e supervisores. Foram incluídos 340 mentores, que responderam a um questionário autoaplicável, validado em quatro modalidades complementares. Constatou-se que os mentores possuem uma concepção construtivista nas dimensões analisadas: práticas pedagógicas, planejamento, características e finalidade da mentoria.

Os resultados mostraram que os mentores apresentam algumas contradições e limitações conceituais quanto à sua intervenção nas práticas pedagógicas e à participação dos professores dos professores no processo de tutoria, o que sugere uma formação insuficiente em aprendizagem, ensino, formação de professores e tutoria. Como as concepções pedagógicas influenciam o que os mentores fazem e como o fazem, é fundamental intervir em suas crenças pedagógicas para mudar as práticas de ensino de mentoria inadequadas, melhorar a formação dos mentores em mentoria e, conseqüentemente, na educação. Sugere-se a continuidade do desenvolvimento de programas de formação para mentores, com ênfase na mentoria pedagógica.

Palavras-chave: professor mentor; mentoria de professores; formação de formadores; formação de professores; percepção; República Dominicana

Percepciones de los Formadores sobre el Acompañamiento Pedagógico

Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico es una modalidad de formación del profesorado centrada en la práctica, en la que el mentor (tradicionalmente, este rol lo ejerce una persona mayor, con más formación y más experimentada) apoya académica, social y emocionalmente al docente acompañado (usualmente, se trata de un docente profesional más joven y con menos experiencia) para continuar el desarrollo de su formación profesional (Du y Wang, 2017; Gunn et al., 2017; Rhodes et al., 2004; Wexler, 2019). Es una práctica social, contextualizada, colaborativa y reflexiva, que se realiza en contextos educativos auténticos (Abdelrahman et al., 2021; López, 2013). El acompañamiento parte de las necesidades, los intereses y las prácticas del profesorado contextualizadas. Contempla analizar y reflexionar sobre los factores sociales, pedagógicos y psicológicos asociados con el éxito de los procesos educativos y la formación del profesorado (Hobson, 2016; Kay y Hinds, 2009; Orland-Barak y Wang, 2021).

En el ámbito internacional, se usa el término *mentoría* (este vocablo proveniente del término anglosajón *mentoring*) para referirse al acompañamiento pedagógico como una práctica formativa que persigue guiar, instruir, apoyar, patrocinar, asesorar o servir de modelo al profesorado (Rhodes et al., 2004). Por ello, en este artículo se emplea de forma equivalente *mentoría*, *mentoring* y *acompañamiento*, por un lado; *mentor* y *acompañante*, por el otro.

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. Algunos estudios indican que las prácticas de acompañamiento difieren según la modalidad y el contexto donde se desarrollen debido a diferencias curriculares, pedagógicas y en la formación y el acompañamiento (Ambrosetti, 2014; Ávalos, 2016; Du y Wang, 2017; López y Marcelo, 2021; Orland-Barak, 2021). Se han reportado estudios que han analizado el acompañamiento pedagógico desde diferentes perspectivas:

Según el nivel de formalidad, puede ser una práctica de apoyo informal e independiente entre docentes o una asistencia institucional formal ofrecida por centros escolares, autoridades educativas o universidades (Du y Wang, 2017; Jones y Vreeman, 2008; Kay y Hinds, 2009).

Considerando el tipo de relación y el número de participantes, puede consistir en una colaboración individualizada entre un mentor y un docente acompañado en el contexto de su práctica pedagógica; también, puede realizarse mediante trabajo grupal, en el que un grupo de docentes y formadores observan, analizan y reflexionan sobre la práctica pedagógica, bien sea en contextos de enseñanza auténticos o en grupos pedagógicos de discusión (Rhodes et al., 2004; Wexler, 2019).

Según el cargo del acompañante, puede ser realizado por miembros del equipo directivo de la institución, docentes mentores contratados para tal fin, técnicos supervisores y los propios docentes en ejercicio, pares con experiencias similares o docentes más experimentados (Rhodes et al., 2004).

En cuanto a la modalidad, la intervención puede realizarse presencialmente en el salón de clases con los estudiantes o en los grupos pedagógicos de discusión antes mencionados. Además, puede formar parte de programas de educación abierta a distancia (Ngoepe, 2014), o bien realizarse de forma virtual asincrónica y sincrónica en la modalidad online *mentoring* (Abdelrahman et al., 2021; Ávalos, 2016; Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso, 2021).

En relación con el alcance, estudios previos sugieren que es bastante diverso y, de alguna manera, difuso (Kay y Hinds, 2009). El acompañamiento puede consistir en un proceso de inducción de docentes principiantes (Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso, 2021; Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019; López y Marcelo, 2021; Marcelo et al., 2021; Orland-Barak y Wang, 2021; Rhodes et

al., 2004; Wang, 2018). También, se puede usar como una estrategia de enseñanza formal de contenidos pedagógicos y contenidos conceptuales de diferentes áreas educativas para estudiantes de grado y postgrado (Jenkinson y Benson, 2016). Igualmente, se ha empleado en formación inicial del profesorado (Ó Gallchóir et al., 2019; Phang et al., 2020) y formación continua de docentes en servicio (Kay y Hinds, 2009; Walters et al., 2020; Wang, 2018). Asimismo, se han observado sus beneficios para el desarrollo vocacional, calificación y promoción del profesorado (Marcelo y López, 2020). Finalmente, desarrolla profesionalmente a los mentores y fortalece su formación pedagógica (Gilles y Wilson, 2004; Irby et al., 2017; Kwan y López-Real, 2005).

Por otro lado, se ha evaluado el impacto del acompañamiento realizado por diferentes agentes en la práctica pedagógica y la formación del profesorado: Docentes cooperantes acompañan a sus pares (Ó Gallchóir et al., 2019; Gunn et al., 2017; López, 2013); docentes cooperantes experimentados acompañan a docentes principiantes y con menos experiencia (Ambrosetti, 2014; López, 2013; Ó Gallchóir et al., 2019; Graham, 2006); docentes mentores, contratados para tal fin, realizan formal y sistemáticamente el acompañamiento (Ambrosetti, 2014; Kwan y López-Real, 2005; Walters et al., 2020; Wang, 2018; Wexler, 2019), coaches instruccionales se desempeñan como acompañantes en contextos pedagógicos (Jones y Vreeman, 2008); supervisores pedagógicos institucionales se desempeñan como acompañantes (Chu, 2014; Kendall, 2018), miembros del equipo directivo realizan tareas de acompañamiento al profesorado de su institución (Kendall, 2018; Long et al., 2012; Oplatka y Lapidot, 2017), mentores, directivos, supervisores y otros docentes participan en intervenciones conjuntas de acompañamiento (Fusarelli y Fusarelli, 2018); También, se ha implementado el acompañamiento pedagógico mediante la participación de docentes y mentores en el desarrollo de proyectos de investigación educativa (Chu, 2014; Long et al., 2012); finalmente, la participación de docentes y mentores en proyectos de intervención educativa que integran programas institucionales y universitarios de formación docente inicial y continua también ha facilitado la práctica del acompañamiento (Moseley y Ramsey, 2005).

En líneas generales, los resultados indican que las modalidades de acompañamiento analizadas son efectivas, ya que modifican las percepciones y actitudes hacia su formación de mentores y docentes acompañados y mejoran el compromiso, la permanencia, la formación y la práctica pedagógica del profesorado, y el rendimiento estudiantil.

Política de Acompañamiento en República Dominicana

En la República Dominicana, considerando los resultados de estudios nacionales e internacionales, se creó un marco nacional de formación continua centrado en la escuela dirigido a actualizar al profesorado de todos los niveles educativos, promover la innovación, la motivación y el compromiso, generar espacios para el desarrollo integral, continuo y sistemático del profesorado y propiciar los cambios educativos deseados en la enseñanza y el aprendizaje (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, 2013). Asimismo, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) se estableció como meta mejorar la formación docente para ofrecer una educación de calidad (Presidencia de la República, 2014). Bajo estas políticas educativas, se propuso el acompañamiento pedagógico centrado en la escuela como una estrategia que permite fortalecer y mejorar la práctica pedagógica, desarrollar las competencias profesionales compensar las demandas y necesidades educativas (INAFOCAM, 2013).

A partir del año 2009, se incorpora al equipo de gestión de cada institución educativa el coordinador docente, encargado de desarrollar la formación continua del profesorado en el centro educativo mediante el acompañamiento pedagógico. Previo a su incorporación, se ofreció capacitación en la práctica sobre acompañamiento a los coordinadores (López y Marcelo, 2021). El coordinador docente debe priorizar el fortalecimiento del trabajo en equipo, apoyo horizontal y

recíproco al docente desde el inicio de su carrera profesional, acompañar y fortalecer su práctica pedagógica (Marcelo, Burgos, et al., 2016).

Adicionalmente, se aprobaron dos reglamentos para regular la práctica del acompañamiento pedagógico: uno para la selección y contratación de los coordinadores docentes que realizan esta práctica formativa y el Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento en los Centros Educativos (Ministerio de Educación de República Dominicana-MINERD, 2013, 2016; Oviedo, R., 2004). Estos cambios en las políticas de formación docente en la República Dominicana, especialmente los relacionados con el coordinador docente y el acompañamiento pedagógico, han generado la necesidad de evaluar su impacto en la práctica pedagógica, el rendimiento estudiantil y la formación docente. Con tal fin, se han realizado algunas investigaciones sobre las percepciones de los involucrados, docentes, personal directivo y coordinadores, del papel de los acompañantes y el impacto del acompañamiento en el proceso educativo, las cuales se describen más adelante.

Percepción: Aproximación Conceptual

Nuestro estudio se basa en las percepciones de los acompañantes sobre el trabajo que desempeñan. La percepción se define como la capacidad de representarse y comprender el mundo real o imaginario, independientemente de que dicha representación sea real, ficticia, correcta o incorrecta (Merleau-Ponty, 2004, 2012; Nanay, 2015). Nanay (2015) afirma que las percepciones no son ni verdaderas ni falsas, sino sólo interpretaciones o sensaciones que construimos para hacer juicios sobre el mundo exterior, la realidad (Oviedo, G., 2004; Vargas, 1994).

Merleau-Ponty (2012) se refiere a la percepción como un acercamiento particular a una visión de la verdad, el juicio de valor propio, la comprensión y la interpretación particular de la realidad. A partir de la interacción entre los estados y procesos mentales del individuo y su medio ambiente, este construye, consciente o inconscientemente, una representación mental de los objetos (existentes o inexistentes), los otros, de sí mismos y de la realidad percibida (Dijksterhuis, 2010; Nanay, 2015; Prinz, 2015).

Estas definiciones sugieren que la percepción no es una representación objetiva del mundo, sino una construcción mental que refleja la relación entre el entorno y la capacidad del sujeto que percibe para actuar sobre este (Witt, 2011). En este sentido, para Matthen (2015), la percepción trasciende la recepción de influencias externas; es más bien un proceso que filtra y analiza los datos entrantes en busca de indicaciones de sucesos y estados de cosas externos significativos. Por ello, la percepción es un proceso dinámico y activo que afecta la toma de decisiones respecto de confiar en los demás y adherirse a sus prácticas o rechazarlas (Epley y Waytz, 2010; Jacob, 2015).

Las percepciones de la realidad se forman y se reconstruyen continuamente a través de la experiencia y la interacción con otros en entornos significativos de aprendizaje. Por lo tanto, la práctica afecta la percepción de los eventos, en particular, y de la realidad, en general (Epley y Waytz, 2010; Ali y Adel, 2020). Por otro lado, la percepción también influye en lo que se hace y cómo se hace. Concretamente, la percepción de la práctica pedagógica y la realidad de la educación puede afectar el desempeño profesional, la actitud hacia el aprendizaje y el desarrollo de proyectos, programas y políticas; es decir, puede contribuir con el éxito o conducir al fracaso de la educación (Akareem y Hossain, 2016; Poidevin, 2015). Por lo tanto, el conocimiento de la percepción de los actores educativos es fundamental para predecir el éxito de la educación (Kiverstein et al., 2015).

Estudios Previos de la Percepción sobre el Acompañamiento Pedagógico

Las percepciones del profesorado guían la práctica educativa; por consiguiente, conocer las perspectivas del profesorado acompañado y de los acompañantes es esencial para diseñar programas formativos dirigidos a mejorar sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el rendimiento estudiantil (Moulding et al., 2014). Estudios previos han analizado las percepciones de docentes

acompañados y mentores sobre el acompañamiento pedagógico, sus roles en el desarrollo de este proceso y el impacto de los programas de formación de mentores en sus percepciones y prácticas. Se ha observado que promueve cambios en la percepción y actitud del profesorado hacia esta práctica formativa (Ambrosetti, 2010; Eby et al., 2008; Moseley y Ramsey, 2005), lo cual aporta evidencia de la importancia de las percepciones de docentes y formadores para lograr el éxito de la formación y el acompañamiento docente.

Huybrecht et al. (2011), Li et al. (2021) y Phang et al. (2020), Achinstein y Davis (2014) y Graham (2006) hallaron que los mentores con experiencia, formación y una actitud positiva tienen una mejor percepción de su papel en el proceso de acompañamiento, lo cual contribuye con el éxito de los programas de formación (Ambrosetti, 2014; Gilles y Wilson, 2004; López-Real y Kwan, 2005; Sandvik et al., 2020).

Similarmente, Oplatka y Lapidot (2017), Ambrosetti (2014), Gilles y Wilson (2004) y Phang et al. (2020) encontraron que, desde la perspectiva de los mentores, el acompañamiento tenía un impacto positivo en la práctica pedagógica y la formación del profesorado acompañados cuando los acompañantes, directores y mentores, tenían una autopercepción de buen desempeño y valoraban positivamente sus conocimientos conceptuales y pedagógicos, su formación sobre el acompañamiento, compromiso y disposición con la práctica y su manejo teórico. Por su parte, Strapp et al. (2014) y Kwan y López-Real (2005) encontraron que los mentores con formación deficiente eran percibidos negativamente, pues esto afectaba su desempeño. En cambio, Ó Gallchóir et al. (2019) exploraron las percepciones sobre los mentores y el acompañamiento de docentes en formación. Los docentes perciben a sus mentores como el modelo a seguir en su futura práctica pedagógica.

Mudavanhu y Zezekwa (2009) analizaron las percepciones de docentes en formación y en servicio sobre el acompañamiento pedagógico, considerando su impacto en mejorar la formación, fortalecer el plan de estudios, consolidar el conocimiento pedagógico, mejorar la práctica y promover la reflexión. Hallaron que los estudiantes tenían percepciones positivas de estos factores y los profesores en servicio, negativas. Similarmente, Murphy et al. (2019) y Keiler et al. (2020) examinaron las percepciones sobre el acompañamiento recibido y su impacto en la formación de docentes en servicio. Los docentes perciben positivamente el apoyo recibido como parte del acompañamiento y la aplicación práctica de las estrategias aprendidas en su práctica pedagógica. Además, consideran que promueven cambios en su desempeño profesional. Por su parte, Hellsten et al. (2009) observó que los docentes perciben que el acompañamiento individualizado y comprometido es más efectivo. También, Ngoepe (2014) halló que los docentes perciben que el acompañamiento virtual tiene un impacto positivo, pues los mentores los apoyaban con el material didáctico, la planificación de lecciones y mejoraban su formación para enseñar.

Gut et al. (2014) examinaron la percepción de los mentores sobre su rol como acompañantes en diferentes contextos académicos. Los mentores consideran que la cantidad de tiempo dedicado al acompañamiento y las expectativas del profesorado influyen en su actitud, relación con los acompañados y las estrategias de acompañamiento empleadas. Similarmente, López-Real y Kwan (2005) estudiaron las percepciones de los mentores sobre el impacto de la práctica de acompañamiento en su formación profesional. Los mentores perciben que se benefician profesionalmente de la práctica de acompañamiento, pues se perciben como un modelo a seguir; en consecuencia, sienten que deben analizar sus enfoques, técnicas y actitudes de manera crítica para introducir los cambios necesarios.

Por otro lado, en República Dominicana, a partir del año 2009, se formalizó la modalidad de acompañamiento pedagógica realizado de forma profesional, formal e institucional, con la inclusión del coordinador docente en el equipo de gestión de las instituciones educativas públicas. En los

últimos años, algunos estudios han analizado las percepciones del profesorado sobre el impacto del acompañamiento docente realizado por coordinadores y otros miembros de equipo de gestión en la práctica pedagógica, el rendimiento estudiantil y la formación del profesorado. Como parte de estos estudios se han realizado numerosos trabajos de grado presentados en universidades nacionales (Por ejemplo, de León et al., 2019; Duarte, 2019; Tapia et al., 2016; Ureña y Fernández, 2018) y evaluaciones institucionales realizadas por el Ministerio de Educación de República Dominicana (González, 2015; MINERD, 2014).

Los resultados sugieren que hay controversias. Aunque los estudios coinciden en que hay una percepción positiva sobre acompañamiento y acompañantes. Algunos estudios han hallado que su impacto en el mejoramiento del desempeño docente y el rendimiento académico estudiantil no ha sido significativo, debido a falta de formación y compromiso de los acompañantes, planificación deficiente y prácticas pedagógicas tradicionales, verticales e improvisadas en las que predomina el monitoreo, la supervisión, el seguimiento y el control. Su efecto se ha limitado a mejorar el uso de recursos didácticos, clima escolar, planificación docente, disciplina estudiantil y motivación docente (de León et al., 2019; Duarte, 2019; Tapia et al., 2016; Ureña y Fernández, 2018; Utate, 2017).

En cambio, recientemente estudios refieren que los docentes perciben que el acompañamiento pedagógico ha tenido un impacto positivo en la calidad de la educación y en el desempeño del alumnado. Los actores involucrados perciben el acompañamiento como altamente positivo, tienen altos niveles de satisfacción. Así mismo, consideran que mejora significativamente su desempeño profesional orientando la implementación de prácticas pedagógicas efectivas e innovadoras (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019; López y Marcelo, 2021; Marcelo y López, 2020; Marcelo et al., 2021).

No obstante, pese a la gran cantidad de estudios sobre el acompañamiento pedagógico realizados en la República Dominicana, la mayoría de ellos son trabajos de grado enfocados en analizar las percepciones del profesorado sobre el impacto del acompañamiento en una o pocas instituciones desde la perspectiva del profesorado acompañados. Hasta la fecha, no se ha realizado un estudio que analice la percepción sobre el acompañamiento del profesorado que se desempeñan como acompañantes en instituciones públicas en todo el ámbito nacional. Por lo tanto, como una contribución para llenar este vacío, el presente artículo persigue analizar las perspectivas sobre el acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos, directores y técnicos regionales y distritales de la República Dominicana.

Métodos

Población y Muestra

Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo-comparativo y empleó un diseño transversal, de campo. La población de estudio fueron los funcionarios del Ministerio de Educación de la República Dominicana que se desempeñan como acompañantes (técnicos, directores y coordinadores) en todo el país. Todos ellos fueron invitados a participar en el estudio mediante correo electrónico, mensajería de WhatsApp, SMS y llamadas telefónicas, a partir de la base de datos del MINERD. La muestra quedó constituida por 340 acompañantes que accedieron voluntariamente a completar el cuestionario durante el tiempo indicado, distribuida de la siguiente manera: 12 directoras, 165 coordinadores docentes y 163 técnicos distritales y regionales.

Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario de 61 ítems autoadministrado en línea en Google Forms, el cual se estructuró como sigue (Tabla 1).

Tabla 1*Descripción del cuestionario*

Bloque	Descripción	N.º de ítems
	Presentación del estudio y solicitud del consentimiento informado	
1	Datos demográficos	3
2	Perfil profesional	7
3	Formación académica	7
4	Prácticas pedagógicas de acompañamiento	11
5	Planificación del acompañamiento	10
6	Características del acompañamiento	10
7	Finalidad del acompañamiento	13
	Total	61

Fuente: elaboración propia

Análisis de la Fiabilidad y Validez del Instrumento

Previo a su aplicación, el instrumento se sometió a un proceso de validación mediante modalidades complementarias:

Primero, el instrumento se validó mediante el juicio de cinco expertos en formación docente. Para la validez cualitativa del contenido, se les pidió que analizaran la pertinencia y la relevancia de los ítems individualmente. Por su parte, la validez cuantitativa de contenido se evaluó considerando la necesidad, claridad y relevancia de los ítems. Los ítems con puntuaciones bajas se descartaron o modificaron.

Luego, se realizó un estudio piloto con 40 coordinadores docentes de un distrito escolar para probar el cuestionario validado por los expertos y evaluar la relevancia y pertinencia de sus ítems. Sobre la base de los resultados, se realizaron las modificaciones pertinentes.

Adicionalmente, la versión modificada fue sometida a análisis estadístico para determinar la validez de constructo, utilizando las técnicas de análisis factorial exploratorio y confirmatorio y la medida de adecuación muestral KMO. Los ítems inferiores a 0,50 fueron eliminados.

Finalmente, se usó el índice de confiabilidad Alpha de Cronbach para determinar la consistencia interna de la versión definitiva del cuestionario. Los coeficientes Alpha de Cronbach estimados resultaron superiores a 0,70, lo cual sugiere que las dimensiones del instrumento tienen fiabilidad adecuada.

Procedimientos de Análisis Estadístico

Se emplearon 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 los coordinadores, los técnicos y las directoras se calcularon usando la prueba Kruskal Wallis. Para estudiar la asociación entre las variables del perfil de los encuestados y las dimensiones se usó la prueba Chi-cuadrado (χ^2). En todos los análisis se estableció un nivel de confianza del 95% ($q \leq .05$).

Resultados

Perfil de los Acompañantes

Se encontró que el sexo femenino tuvo la mayor representación para todos los grupos de informantes: 95% eran coordinadoras; 88%, técnicas del Ministerio de Educación y; 100%, directoras. La mayoría de los coordinadores (69%) tenía, al menos, 11 años de experiencia en el cargo que desempeñaban; los técnicos presentaron porcentajes similares en todos los rangos evaluados (cerca al 25%). Por su parte, las directoras, en su mayoría (67%), indicaron tener más de 10 años de experiencia en el cargo. Respecto de la modalidad del puesto, 43% de los coordinadores, 44% de los técnicos y 50% de las directoras desempeñaban el cargo en condición de interinato, es decir, ejercían el empleo temporalmente por ausencia de un titular. Todos eran licenciados en Educación y la mayoría tenía titulación de postgrado, maestría o especialización.

En cuanto a su formación en acompañamiento pedagógico, el 80% de los coordinadores, el 85% de los técnicos y el 67% de las directoras manifestaron tener formación en esta área de la formación docente. Por su parte, el 85% de los coordinadores, el 92% de los técnicos y el 92% de las directoras afirmaron haber recibido asesoramiento institucional para desarrollar su práctica pedagógica de acompañamiento. Se les consultó el modelo de formación que sustentaba su práctica de acompañamiento pedagógico. El 57% de los coordinadores, el 50% de los técnicos y el 43% de las directoras indicaron que el modelo de formación co-constructivista sustenta su práctica de pedagógica, planificación y evaluación del acompañamiento.

Prácticas Pedagógicas de los Acompañantes

La Tabla 2 indica una percepción global positiva (Siempre) del 66,6% para los ítems que describen esta dimensión, pero, contrariamente, en el 29% se observa una valoración desfavorable (Casi nunca). Por ejemplo, resulta relevante que el 58% destacó que Casi nunca “Cumple con el cronograma de acompañamiento pedagógico”.

Tabla 2

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
Implementa estrategias de acompañamiento constructivistas	0	0,0%	106	31,2%	12	3,5%	0	0,0%	222
Participa en las actividades de formación del centro	1	0,3%	59	17,4%	9	2,6%	0	0,0%	271
Realiza grupos pedagógicos para analizar y reflexionar sobre la práctica	0	0,0%	72	21,2%	13	3,8%	0	0,0%	255
Propone soluciones a situaciones problemáticas del profesorado	1	0,3%	92	27,1%	8	2,4%	0	0,0%	239
Promueve el consenso en la toma de decisiones	1	0,3%	107	31,5%	9	2,6%	0	0,0%	223

Ítems	1		2		3		4		5
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
Observa la práctica pedagógica	0	0,0%	101	29,7%	12	3,5%	0	0,0%	227
Promueve el análisis de la práctica pedagógica entre los docentes	0	0,0%	86	25,3%	11	3,2%	0	0,0%	243
Cumple con el cronograma del acompañamiento	0	0,0%	198	58,2%	10	2,9%	0	0,0%	132
Promedio porcentual		0,1%		29,8%		3,5%		0,00%	66,6%

Nota: 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre. Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 indica el porcentaje de uso de las estrategias de acompañamiento de coordinadores, técnicos y directoras. Se observa que solo cerca de la mitad de los acompañantes incluye las estrategias señaladas en el desarrollo del acompañamiento pedagógico.

Tabla 3

Estrategias de acompañamiento usadas en las instituciones

Estrategias	Coordinador Fr(%)	Técnico Fr(%)	Directora 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

Se analizaron los procesos pedagógicos que implementan los acompañantes para apoyar al profesorado y contribuir con su desarrollo profesional en los ámbitos pedagógico, conceptual, social y psicológico. Al respecto, la Tabla 4 muestra que el porcentaje promedio de soporte a los procesos incluidos está cercano al 50% para los coordinadores y los técnicos, y ligeramente por debajo del 40%, para las directoras.

Tabla 4*Procesos pedagógicos ofrecidos como apoyo al profesorado*

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

La prueba Kruskal Wallis indica puntuaciones medias entre 2,9 y 4,8 (SD 0,8-1,5), similares para los coordinadores, los técnicos y las directoras en casi todos los ítems incluidos en esta dimensión. Esto indica que la mayoría realiza las prácticas pedagógicas constructivistas de acompañamiento pedagógico descritas en esta dimensión. Se exceptúan el ítem “participa en las actividades de formación del centro”, en el que la valoración de los coordinadores es significativamente mayor ($p < 0.000$), y el ítem “realiza encuentros del grupo pedagógicos para analizar y reflexionar sobre la práctica”, cuya valoración fue significativamente menor ($p < 0.028$) para los técnicos.

Por otro lado, el χ^2 indica que, a excepción del tiempo de experiencia ($p < 0.0001$), el perfil de los acompañantes no muestra una asociación estadísticamente significativa con las practicas pedagógicas que realizan. Esto indica que, a más años de experiencia, las practicas analizadas están presentes con mayor frecuencia (casi siempre, siempre).

Planificación del Acompañamiento

Respecto de la planificación del acompañamiento, la Tabla 5 muestra una percepción global positiva (casi siempre y siempre) superior al 80% para los ítems de esta dimensión. Resaltan los ítems “El acompañamiento depende de lineamientos externos” y “Se limita a incluir contenidos impuestos por el MINERD”, con valoraciones de 60,9% y 34,1%, respectivamente.

el ítem “se limita a incluir los contenidos impuestos por el MINERD”, en el que la valoración de los directoras fue mayor ($p = .034$).

El χ^2 revela que ninguna de las asociaciones establecidas entre el perfil de los acompañantes y la planificación del acompañamiento resultó estadísticamente significativa, lo cual supone que no existe, para la muestra evaluada, una asociación probabilística.

Tabla 5*Planificación del acompañamiento*

Ítems	1		2		3		4		5
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
Considera las iniciativas docentes	0	0,0%	1	0,3%	11	3,2%	105	30,9%	223
El acompañamiento depende de lineamientos externos	22	6,5%	22	6,5%	89	26,2%	115	33,8%	92
Se llega a acuerdos sobre la planificación en grupos pedagógicos	1	0,3%	7	2,1%	26	7,6%	139	40,9%	167
Incluye contenidos interesantes para los docentes	8	2,4%	3	0,9%	29	8,5%	97	28,5%	203
Se limita a incluir contenidos impuestos por el MINERD	98	28,8%	56	16,5%	70	20,6%	85	25,0%	31
Propone estrategias didácticas que le interesan al profesorado	9	2,6%	3	0,9%	21	6,2%	120	35,3%	187
Implementa estrategias pedagógicas para la reflexión	0	0,0%	0	0,0%	15	4,4%	116	34,1%	209
Diagnostica los intereses del profesorado	2	0,6%	2	0,6%	23	6,8%	129	37,9%	184
Planifica el desarrollo del acompañamiento	0	0,0%	1	0,3%	7	2,1%	47	13,8%	285
Planifica con los docentes	34	10,0%	22	6,5%	90	26,5%	112	32,9%	82
Promedio porcentual		5,12%		3,46%		11,21%		31,31%	48,91%

Nota: 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre. Fuente: elaboración propia

La prueba Kruskal Wallis muestra puntuaciones medias entre 2,8 y 4,9 (SD 0,4-1,5), similares para coordinadores, técnicos y directoras en la mayoría de los ítems, lo cual indica que los acompañantes incluyen en su planificación del acompañamiento las prácticas analizadas. Se exceptúa

Características del Acompañamiento

La Tabla 6 indica una percepción global positiva (bastante y totalmente de acuerdo) del 93% para los ítems que describen esta dimensión.

Tabla 6*Características del acompañamiento*

Ítems	1		2		3		4		5
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
Es una práctica formativa horizontal coordinada entre acompañantes y acompañados	3	0,9%	6	1,8%	32	9,4%	105	30,9%	194
Está dirigido a compensar las necesidades del profesorado	14	4,1%	13	3,8%	31	9,1%	109	32,1%	173
Se centra en resolver los problemas educativos identificados por los docentes	15	4,4%	20	5,9%	47	13,8%	109	32,1%	149
Favorece el trabajo colaborativo	2	0,6%	1	0,3%	9	2,6%	63	18,5%	265
Es un proceso participativo y consensual	0	0,0%	4	1,2%	8	2,4%	65	19,1%	263
Es un proceso constructivista	0	0,0%	1	0,3%	8	2,4%	52	15,3%	279
Promueve la reflexión sobre la práctica	0	0,0%	0	0,0%	4	1,2%	41	12,1%	295
Promueve un clima organización positivo	0	0,0%	1	0,3%	2	0,6%	49	14,4%	288
Conduce a cambios en la práctica pedagógica	0	0,0%	2	0,6%	6	1,8%	76	22,4%	256
Contempla la mejora del aprendizaje y desempeño del alumnado	1	0,3%	0	0,0%	3	0,9%	80	23,5%	256
Promedio porcentual		1,03%		1,42%		4,42%		22,04%	71,13%

Nota: 1=Nada de acuerdo; 2=Poco de acuerdo; 3=Medianamente de acuerdo; 4=Bastante de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo. Fuente: elaboración propia

Por su parte, la prueba Kruskal Wallis halló puntuaciones medias entre 3,9 y 4,8 (SD 0,4-1,1), similares para coordinadores, técnicos y directoras en casi todos los ítems, lo que indica que, para la mayoría, el acompañamiento pedagógico tiene características constructivistas. Se exceptúan los ítems “se centra en resolver los problemas educativos identificados por los docentes” ($p=.045$), “promueve la reflexión sobre la práctica” ($p<.000$), “promueve la creación de un clima organización positivo” ($p=.017$) y “conduce a cambios concretos de la práctica pedagógica” ($p=.002$), cuyas diferencias son estadísticamente significativas, siendo mayores las valoraciones de los coordinadores.

Por otro lado, el χ^2 no mostró una asociación estadísticamente significativa entre las variables del perfil de los acompañantes y las características del acompañamiento, lo cual supone que no existe, para la muestra evaluada, una asociación probabilística. Se exceptúa la experiencia profesional, que muestra una asociación estadísticamente significativa con las características del acompañamiento ($p=.01$). Considerando las características del instrumento, ello indica que los años de experiencia aumentan la probabilidad de que los acompañantes tengan una percepción constructivista del acompañamiento (bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Finalidad del Acompañamiento

Respecto de la finalidad del proceso de acompañamiento según los acompañantes (coordinadores, técnicos o directoras), en la Tabla 7 se observa una percepción global positiva (bastante y totalmente de acuerdo) del 91% para los ítems incluidos en esta dimensión.

Tabla 7

Finalidad del proceso de acompañamiento

Ítems	1		2		3		4		5
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
Mejorar las prácticas pedagógicas del profesorado	0	0,0%	1	0,3%	3	0,9%	56	16,5%	280
Aumentar el rendimiento del estudiantado	0	0,0%	4	1,2%	10	2,9%	91	26,8%	235
Mejorar la planificación del profesorado	1	0,3%	2	0,6%	7	2,1%	70	20,6%	260
Mejorar la disciplina estudiantil	6	1,8%	7	2,1%	40	11,8%	106	31,2%	181
Mejorar el clima organizacional del centro educativo	6	1,8%	7	2,1%	32	9,4%	86	25,3%	209
Mejorar la actitud del profesorado hacia la enseñanza	1	0,3%	1	0,3%	11	3,2%	73	21,5%	254
Aumentar los resultados en las evaluaciones estudiantiles nacionales e internacionales	5	1,5%	7	2,1%	21	6,2%	90	26,5%	217
Aumentar los resultados de las evaluaciones docentes nacionales e internacionales	6	1,8%	11	3,2%	18	5,3%	103	30,3%	202
Favorecer el desarrollo profesional del profesorado	2	0,6%	1	0,3%	12	3,5%	77	22,6%	248
Reflexionar sobre la práctica pedagógica	0	0,0%	1	0,3%	2	0,6%	61	17,9%	276
Modificar las percepciones docentes	30	8,8%	27	7,9%	49	14,4%	94	27,6%	140
Mejorar la práctica de evaluación	3	0,9%	5	1,5%	12	3,5%	87	25,6%	233
Dirigir el proceso de enseñanza a los intereses del estudiantado	4	1,2%	2	0,6%	17	5,0%	74	21,8%	243
Promedio porcentual		1,46%		1,73%		5,29%		24,17%	67,38%

Nota: 1=Nada de acuerdo; 2=Poco de acuerdo; 3=Medianamente de acuerdo; 4=Bastante de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo. Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la prueba Kruskal Wallis halló puntuaciones medias entre 3,8 y 4,8 (SD 0,4 y 1,3) similares para coordinadores, técnicos y directoras en casi todos los ítems, lo que indica que la mayoría considera válidas las finalidades del acompañamiento pedagógico incluidas en el cuestionario. Se exceptúan los ítems “mejorar las prácticas pedagógicas del profesorado”, “aumentar

el rendimiento académico del alumnado”, “mejorar la planificación docente”, “favorecer el desarrollo profesional del profesorado” y “mejorar la práctica de evaluación”, que mostraron diferencias estadísticamente significativas, con valoraciones mayores de los coordinadores.

El χ^2 no revela asociaciones significativas entre la mayoría de las variables del perfil de los acompañantes y la finalidad del acompañamiento, a excepción de la experiencia profesional ($p=0.02$), indicando que a mayor experiencia tienden a considerar más (bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo) las finalidades del acompañamiento analizadas.

Discusión y Conclusiones

El acompañamiento pedagógico no ha logrado impulsar los cambios educativos deseados en la República Dominicana, como indican los resultados de pruebas de desempeño académico docente y rendimiento estudiantil. Además, los estudios nacionales sobre el impacto del acompañamiento indican que hay controversias (de León et al., 2019; Duarte, 2019; González, 2015; Tapia et al., 2016; Ureña y Fernández, 2018; Utate, 2017). Esto sugiere la necesidad de seguir estudiando el acompañamiento que se ofrece al profesorado en servicio de República Dominicana para identificar los factores que garanticen el éxito de esta práctica formativa. Como hasta el momento no se ha realizado un estudio sobre las percepciones de coordinadores docentes, directoras y técnicos del MINERD acompañantes, el presente artículo tuvo como propósito analizar el acompañamiento pedagógico en República Dominicana desde la perspectiva de estos acompañantes.

En cuanto a los acompañantes, lo realizan tres actores: directoras, coordinadores y técnicos, pero predominan coordinadores y técnicos. Esta tendencia difiere de la normativa vigente que regula la contratación de los acompañantes y el desarrollo del acompañamiento en República Dominicana (Oviedo, R., 2004), que establece que estará a cargo de los coordinadores contratados para tal fin en cada centros educativos públicos.

Cerca de la mitad de los acompañantes son técnicos con funciones principalmente de supervisión y control, según lo establece el MINERD (2013, 2016). Aunque se han reportado experiencias exitosas de acompañamiento pedagógico realizado por supervisores pedagógicos institucionales en otros países (Chu, 2014; Fusarelli y Fusarelli, 2018; Kendall, 2018), en la mayoría de esos estudios, se controlan las condiciones en las que se realizan las intervenciones, lo que podría facilitar las prácticas de acompañamientos de estos actores. Sin embargo, la realidad educativa dominicana indica que los técnicos del MINERD tienen múltiples ocupaciones, que no les permite dedicarle el tiempo requerido a la práctica de acompañamiento, lo cual podría obstaculizar el logro de los objetivos esperados (MINERD, 2013, 2016).

Similarmente, los directores pueden participar como acompañantes. En el ámbito anglosajón, se han reportado experiencias exitosas de mentorías realizadas por directores y otros miembros del equipo directivo en otros países (Kendall, 2018; Long et al., 2012; Oplatka y Lapidot, 2017); sin embargo, al igual que los técnicos, en la República Dominicana, los directores tienen múltiples responsabilidades administrativas, de supervisión y control, que no les permiten dedicar el tiempo, la formación y el esfuerzo necesario al acompañamiento (MINERD, 2013, 2016).

Un porcentaje importante de acompañantes cumplía sus funciones en condición de interinato, a pesar de que el MINERD establece que establece que se deberá contratar a coordinadores para llevar a cabo el acompañamiento en los centros educativos (MINERD, 2013, 2016; Oviedo, R., 2004). Esto puede afectar la actitud y el desempeño de los acompañantes y el éxito del acompañamiento (de León et al., 2019; Duarte, 2019; Hobson, 2016; Ureña y Fernández, 2018; Utate, 2017).

En el presente estudio predominan formadores del género femenino, mayores de 40 años, con más de cinco años de experiencia como acompañantes, con titulación de grado y estudio de

postgrado (principalmente maestría) en educación y formación docente. Este perfil coincide con los hallazgos de Marcelo (1997) con acompañantes españoles.

El perfil es una característica positiva de los acompañantes participantes de este estudio, pues los tienen formación académica y experiencia profesional, lo cual puede favorecer su práctica de acompañamiento y generar una actitud positiva en los docentes. Estudios previos han encontrado que los acompañantes con este perfil promueven una actitud positiva hacia el acompañamiento en los docentes y mejor desempeño y confianza en los propios mentores (Graham, 2006; Oplatka y Lapidot, 2017; Phang et al., 2020). Por su parte, en estudios nacionales dominicanos, se ha observado que los docentes acompañados dan importancia a la formación y la experiencia de los acompañantes, ya que consideran que esto les permite comprender mejor el quehacer docente diario, identificar problemas clave en contextos específicos y contribuir más decididamente con sus soluciones (de León et al., 2019; Duarte, 2019; Ureña y Fernández, 2018). Otros estudios han evidenciado que el éxito del acompañamiento docente depende fundamentalmente de que los acompañantes tengan formación académica y experiencia docente (Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso, 2021; Walters et al., 2020; Wang, 2018).

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. Similarmente, estudios previos han hallado que las prácticas de acompañamiento fundamentadas en el modelo constructivista tienden a ser exitosas y lograr los cambios esperados en la práctica pedagógica (Abdelrahman et al., 2021; Ávalos, 2007; Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso, 2021; Ureña y Fernández, 2018; Wang, 2018). Esta condición también genera una actitud positiva y confianza en los docentes acompañados y favorece el éxito del acompañamiento (Hobson, 2016; Utate, 2017).

Sin embargo, se debe resaltar que, a pesar del papel que tiene la formación en el éxito de este proceso formativo (López y Marcelo, 2021; Marcelo et al., 2021; Marcelo y López, 2020), una cuarta parte de los acompañantes manifestaron que no tenían formación en acompañamiento pedagógico y no habían 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 buenas prácticas de acompañamiento. En cambio, la formación deficiente de los acompañantes puede generar actitudes negativas en 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 acompañantes previamente y durante el ejercicio profesional de sus funciones, independientemente de su cargo. Esto implica continuar ofreciéndoles programas de formación del profesorado efectivos, como el INDUCTIO, que ha integrado a docentes, coordinadores, directivos y técnicos en los procesos formativos para garantizar la inserción y la permanencia del profesorado en el sistema educativo, fortalece su formación docente y mejora la práctica pedagógica (López y Marcelo, 2021; Marcelo et al., 2021; Marcelo y López, 2020). Se requiere especialmente focalizar los esfuerzos en intervenir sobre las percepciones del acompañamiento de los coordinadores docentes, pues estas determinan su discurso y su práctica (Eby et al., 2008, Kwan y López-Real, 2005; Moulding et al., 2014; Strapp et al., 2014).

Adicionalmente, cerca de un tercio no cree que la función del acompañamiento debiera ser modificar las percepciones docentes. Este es un aspecto crítico que debe abordarse en la formación de los acompañantes, pues se sabe que las percepciones pedagógicas del profesorado influyen en su práctica pedagógica (Eby et al., 2008; Kwan y López-Real, 2005; Strapp et al., 2014). Por lo tanto, para generar cambio en la práctica docente, es necesario modificar las percepciones del profesorado (Apley y Waytz, 2010; Ali y Adel, 2020; Moulding et al., 2014), pues la percepción de la práctica

pedagógica y la educación puede llevar al éxito o al fracaso educativo (Akareem y Hossain, 2016; Poidevin, 2015).

En relación con la asociación del perfil de los acompañantes con sus perspectivas sobre las prácticas pedagógicas, la planificación, las características y la finalidad del acompañamiento, coordinadores, técnicos y directoras presentaron en promedio puntuaciones similares. No se encontraron resultados estadísticamente significativos en la mayoría de los ítems de cada dimensión, lo cual supone que, para la muestra evaluada, existe una independencia probabilística no significativa entre dichas variables. Se exceptúa la variable experiencia profesional, que muestra asociación estadísticamente significativa con las dimensiones analizadas, indicando que a más años de experiencia profesional hay la tendencia a asumir el acompañamiento desde el modelo constructivista. Esto es coincidente con numerosos estudios previos que también han hallado que la experiencia profesional, como docente y como acompañante, fortalece su formación (Ambrosetti, 2014; Du y Wang, 2017; Gilles y Wilson, 2004; Gunn et al., 2017; Kwan y López-Real, 2005; Orland-Barak, 2021; Rhodes et al., 2004; Wexler, 2019).

También, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con la que los acompañantes participan en las actividades de formación, los grupos pedagógicos para analizar y reflexionar sobre la práctica que se desarrollan en el centro y en la intervención sobre aspectos relacionados con la práctica pedagógica del profesorado. La valoración de los coordinadores fue significativamente mayor que las de los técnicos y directoras. Esta tendencia se explica debido a que los coordinadores deben involucrarse en el proceso formativo del profesorado acompañados como parte de sus funciones. En cambio, los técnicos y los directoras suelen desempeñar múltiples funciones, lo cual les impide concentrarse en una clase, nivel educativo o institución particular.

Similarmente, el ítem “se limita a incluir los contenidos impuestos por el MINERD” arrojó diferencias estadísticamente significativas, siendo mayor la valoración de los directoras en comparación a los coordinadores y técnicos. Este hallazgo se explica a partir de las implicaciones del cargo de director en una institución educativa dominicana. La relación director-Ministerio de Educación suele ser vertical y directiva, en la cual los técnicos distritales y regional del MINERD supervisan regularmente las instituciones para velar por el cumplimiento de las directrices ministeriales. En este sentido, los directoras podrían estar reproduciendo dicha relación, pues prevalece el rol directivo y sus funciones sobre su rol de acompañante.

Este hallazgo revela ciertas debilidades en cuanto a la integración de los acompañantes en las prácticas pedagógicas y formativas del acompañamiento. Sin embargo, ya se han ido desarrollado algunos programas de formación del profesorado integrativos, que han involucrado no solo al profesorado, sino también al equipo de gestión, coordinadores docentes y técnicos del MINERD (López y Marcelo, 2021; Marcelo et al., 2021; Marcelo y López, 2020). Los resultados de estos estudios indican que los programas de acompañamiento pueden contribuir con el mejoramiento de la formación de los acompañantes, independientemente de su cargo.

El presente estudio encontró que las directoras, los técnicos y los coordinadores tienen una concepción constructivista del acompañamiento, su planificación, práctica pedagógica y finalidad. Este es un aspecto positivo, pues algunos estudios previos han encontrado que las concepciones y prácticas de acompañamiento constructivistas producen mejores resultados académicos y mayor satisfacción en los docentes acompañados (Du y Wang, 2017; Jones y Vreeman, 2008; Kay y Hinds, 2009; Orland-Barak, 2021; Wang, 2018).

Sin embargo, algunos aspectos referidos a la planificación, el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la finalidad del acompañamiento revelan ciertas contradicciones, pues, por un lado, resaltan la importancia de la planificación del acompañamiento junto con los docentes acompañados y, por el otro, afirman que no cumplen con la planificación. Aunque en el instrumento se incluyeron buenas prácticas de acompañamiento (Du y Wang, 2017; Jones y Vreeman, 2008; Kay y Hinds, 2009;

Orland-Barak, 2021; Wang, 2018), solo 12 ítems fueron valorados positivamente por más del 70% de los acompañantes y seis, por 80% o más. Similarmente, sobre el uso de estrategias de acompañamiento usadas y los procesos pedagógicos en los que se apoya al profesorado, los promedios se ubican alrededor del 50% para los coordinadores y los técnicos, y por debajo de ese promedio, para las directoras.

Las percepciones pedagógicas influyen en la práctica docente (Eby et al., 2008, Kwan y López-Real, 2005; Strapp et al., 2014). Por lo tanto, es necesario articular la participación de los acompañantes en programas de formación de formadores con la reflexión sobre su práctica del acompañamiento para que construyan una concepción constructivista del acompañamiento. De forma complementaria, la misma práctica de acompañamiento podría fortalecer estas construcciones, pues hay evidencia de que esta permite a los acompañantes desarrollarse profesionalmente y fortalecer su formación (Gilles y Wilson, 2004; Irby et al., 2017; Kwan y López-Real, 2005; Oplatka y Lapidot, 2017; Strapp et al., 2014; Walters et al., 2020).

Además, estos hallazgos revelan la necesidad de examinar con más profundidad las percepciones pedagógicas y la formación de los formadores en el área específica del acompañamiento pedagógico. Asimismo, sugieren la relevancia de evaluar el impacto de los programas de formación de formadores en el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos sobre la formación docente y el acompañamiento de los formadores (González, 2015; Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019; López y Marcelo, 2021; Marcelo y López, 2020; Marcelo et al., 2021; Ureña y Fernández, 2018).

En síntesis, como las percepciones del profesorado influyen en qué hacen y cómo lo hacen. Cambiar las prácticas pedagógicas inadecuadas y mejorar la formación de los mentores y los docentes acompañados, perfeccionar el acompañamiento y lograr sus objetivos requiere intervenir sobre sus percepciones para modificarlas. Es necesario desarrollar conocimientos teóricos y prácticos constructivistas sobre aprendizaje, enseñanza, formación docente y acompañamiento pedagógico y analizar prácticas pedagógicas democráticas e inclusivas que favorezcan el éxito del acompañamiento, aumenten el nivel de satisfacción de docentes y acompañantes y mejoren el rendimiento estudiantil. Para ello, se podrían implementar programas de acompañamiento a mentores para promover, también, la reflexión sobre su práctica e impulsar los cambios deseados.

Agradecimientos

Agradecemos al Ministerio de Educación de la República Dominicana, por el apoyo institucional para aplicar los instrumentos de recolección de datos de esta investigación a los formadores docentes (coordinadores docentes, directoras y técnicos de las diferentes regionales educativas) adscritos a las dependencias del Ministerio de Educación. Asimismo, extendemos nuestro agradecimientos a los coordinadores docentes, los técnicos regionales adscritos al Ministerio de Educación y las directoras de los centros educativos participantes.

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.
- 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>

- Akareem, H., & Hossain, S. (2016). Determinants of education quality: What makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67.
<https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
- 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://jfees.journals.ekb.eg/article_152402_2b9ab57c2b66334a2213d467767d0ee4.pdf
- 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>
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education: Volume 1* (pp. 487-522). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13
- Chu, M. (2014). *Developing mentoring and coaching relationships in early care and education: A reflective approach*. Pearson.
- 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>
- De León, A., Pérez, D., & Pérez, 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/handle/123456789/522>
- Dijksterhuis, A. (2010). Automaticity and the unconscious. En S. Fiske, D. Gilbert, D., & G. Lindzey (eds.), *Handbook of social psychology*. Wiley Blackwell.
- 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>
- Eby, L., Durley, J., Evans, S., & Ragins, B. (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>
- Epley, N., & Waytz, A. (2010) Mind perception, En S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology* (pp. 498-541). Wiley Blackwell.
- Fusarelli, L., & Fusarelli, B. (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>
- 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>
- 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>

- 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., & 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., Beam, P., Henning, J., Deborah, C., & Knight, R. (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>
- Hellsten, L., Prytula, M., & Lai, H. (2009). Teacher induction: Exploring beginning teacher mentorship. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 703–733. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883521.pdf>
- Hobson, A. (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>
- Huybrecht, S., Loeckx, W., Quaeysaegens, Y., 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>
- 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., Boswell, J., Kappler, K., Lynch, J., Abdelrahman, N., & Jeong, S. (2017). The mentoring relationship. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 119–122. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1337367>
- Jacob, P. (2015). Action-Based Accounts of Perception. En M. Matthen (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of perception*. Oxford University Press.
- Jáspez, J., & 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>
- Jenkinson, K., & Benson, A. (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>
- Jones, C., & Vreeman, M. (2008). *Instructional coaches and classroom teachers: Sharing the road to success*. Shell Education.
- Kay, D., & Hinds, R. (2009). *A practical guide to mentoring. How to help others achieve their goals* (4ta. ed). How to Books.
- 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>
- Kiverstein, J., Farina, M., & Clark, A. (2015). Substituting the senses. En M. Matthen (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of perception*. Oxford University Press.
- 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>

- 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>
- Long, J., Mckenzie, S., Schaefer, L., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. (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>
- 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, 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>
- 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., Burgos, D., Estepa-Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., & Jáspez, J. (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., & 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., 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>
- Matthen, M. (2015). Introduction. In *The Oxford handbook o philosophy of perception*. Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M., (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana-MINERD. (2013). *Manual operativo de centro educativo público*. <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. (2014). *Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana. Informe final*. <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. (2016). *Compendio de especificaciones. Aplicaciones de los estándares profesionales del desempeño al personal docente del Ministerio de Educación de la República Dominicana*. <https://opacbiblioteca.intec.edu.do/opac-tmpl/files/recursos electronicos/MINERD-CompendioEstandaresProfesionalesydelDesempeno%20al%20Personal%20Docente.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., Stewart, P., & Dunmeyer, M. (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>
- 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>
- Nanay, B. (2015). Perceptual representation/perceptual content. En M. Matthen (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of perception*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199600472.013.004>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24808>
- 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/manualdeacompanamientoysegumientoenero05.pdf
- Phang, B., Sani, B., & Azmin, N. (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>
- Poidevin, R. (2015). Perception and time. En M. Matthen (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of perception*. Oxford University Press.
- 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
- Prinz, J. (2015). Unconscious perception. En M. Matthen (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of perception* (pp. 371-389). Oxford University Press.
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*. Routledge.
- Sandvik, L., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. (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>
- Strapp, C., Gilles, A., Spalding, A., Hughes, T., Baldwin, A., Guy, K., Feakin, K., & Lamb, A. (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, C., & Mercedes, 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 sin publicación]. Universidad Abierta para Adultos.
<http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/handle/123456789/1382>
- Ureña, L., & 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>.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <http://bit.ly/1wUFVcE>
- 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 S. Zepeda & J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational 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>
- Witt, J. (2011). Action's effect on perception. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3) 201-206.
<https://doi.org/10.1177/0963721411408770>

Sobre los Autores

Berki Yoselin Taveras-Sánchez

Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”

taverasbj@yahoo.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1462-3060>

Es profesora universitaria, formadora de formadores y Coordinadora General de Práctica Docente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, República Dominicana. Ha ocupado cargos en instituciones públicas y privadas coordinando programas de formación de docentes y equipos técnicos. Como investigadora en educación, ha participado en diversos estudios y diagnósticos en el ámbito educativo de relevancia para las políticas educativas y otros estudios sobre el acompañamiento pedagógico. Es miembro de la Red de Investigación de América Latina y el Caribe sobre Práctica Pedagógica, que tiene como objetivo continuar fortaleciendo la formación docente de la región. Autora del libro sobre el *El Acompañamiento Pedagógico: Guía para Docentes y Formadores* (editorial Narcea de España).

Julián López-Yáñez

Universidad de Sevilla

lopezja@us.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8978-964X>

Es catedrático de la Universidad de Sevilla adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Toda su trayectoria en la docencia y la investigación está relacionada con el estudio de los centros escolares como organizaciones, en particular con la labor de la dirección escolar y con los procesos de mejora y de innovación educativa. En los últimos 20 años, ha venido encadenando la dirección de proyectos de investigación para los que ha obtenido financiación pública, sobre temas como: la mejora sostenible de los centros educativos, la distribución del liderazgo, al análisis de las redes de colaboración docente o la formación continua de los directores y las directoras escolares. Sobre este tema ha participado también en un proyecto internacional financiado por la Unión Europea. Además, ha colaborado con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la planificación y ejecución del Curso de Formación para el Desarrollo de la Función Directiva. También, es miembro fundador de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, que ha contado en varios periodos con financiación como Red de Excelencia del Ministerio de Educación. Ha sido también profesor visitante en varias universidades extranjeras.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 76

20 de junio 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
