

EJE 1

Prácticas innovadoras en los procesos de formación de formadores

Actitud hacia el acompañamiento
pedagógico de docentes en Santo
Domingo, República Dominicana



*«Nuevos paradigmas y
experiencias emergentes»*

Actitud hacia el acompañamiento pedagógico de docentes en Santo Domingo, República Dominicana

Attitude towards pedagogical mentoring of teachers from Santo Domingo, Dominican Republic

Berki Yoselin Taveras¹

Julián López-Yáñez²

Resumen

El acompañamiento pedagógico es una modalidad de formación continua de los docentes que implica un trabajo colaborativo y reflexivo para mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudios previos han encontrado que produce cambios significativos en la práctica educativa, el rendimiento estudiantil y la formación docente. Este artículo persigue analizar la perspectiva de docentes acerca del acompañamiento pedagógico en la educación primaria dominicana. Mediante un cuestionario autoadministrado se identificaron los perfiles de coordinadores y docentes, prácticas de acompañamiento, actividades de formación y concepciones pedagógicas subyacentes al acompañamiento. El cuestionario fue validado mediante cuatro modalidades complementarias, cuyos resultados indicaron un alto nivel de fiabilidad y consistencia interna. Los docentes tienen una percepción positiva de los coordinadores y el acompañamiento y reconocen que mejoran su desempeño docente y el rendimiento estudiantil. La actitud positiva de los docentes influye significativamente en las prácticas pedagógicas y en el éxito del acompañamiento.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, coordinador pedagógico, formación de docente en servicio.

Abstract

Pedagogical mentoring is a collaborative and reflective modality of in-service teachers' training in order to improve teaching and learning processes. Previous studies have found that it produces significant changes in the educational practice, students' achievement and teachers' training. This paper aims to analyze the attitude towards pedagogical mentoring of primary education teachers from Dominican Republic (n = 301). Profiles of coordinators and teachers, mentoring practices and the pedagogical underlying conceptions were identified through a self-administered questionnaire. The questionnaire was validated using four complementary modalities, whose results indicated a high level of reliability and internal consistency. Teachers have a positive perception of mentors and mentoring and recognize they improve their teaching performance and the students' achievement. The positive attitude of teachers significantly influences the teaching practices and enhances the success of mentoring.

Keywords: pedagogical mentoring, in-service teaching training, teaching mentor.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana, joselin.taveras@isfodosu.edu.do

² Universidad de Sevilla, España, lopezya@us.es

1. Introducción

El acompañamiento pedagógico se ha empleado exitosamente para mejorar la práctica docente y aumentar el rendimiento estudiantil (Jones et al., 2008). En el ámbito internacional, se emplea «mentoría», del término anglosajón *mentoring*, de forma equivalente a «acompañamiento». Abdelrahman et al. (2021) definen el acompañamiento pedagógico como una práctica social contextualizada, colaborativa y reflexiva que se realiza en contextos educativos auténticos, con el propósito de comprender la práctica educativa, definir acciones coherentes con las necesidades de cada centro, conducentes a mejorar los procesos educativos a través del trabajo colaborativo docente (Hobson, 2016; Orland & Wang, 2021). Puede ser realizado por miembros del equipo de gestión de la institución, coordinadores docentes contratados para tal fin, técnicos pedagógicos o docentes en ejercicio (Jaspers et al., 2014), presencialmente o de forma virtual (Abdelrahman et al., 2021; Colazzo & Cardozo, 2021; Jauregi & Melchor, 2017).

En República Dominicana, el acompañamiento pedagógico está a cargo de coordinadores, profesores experimentados y preparados académicamente para brindar apoyo a los docentes con objeto de fortalecer su proceso de enseñanza y aprendizaje y mejorar el rendimiento estudiantil. Está concebido como un proceso horizontal, contextualizado, permanente, colaborativo, empático y de respeto mutuo, dirigido a atender problemas particulares de los docentes y ayudarlos a gestionar sus propias alternativas de soluciones (Jones et al., 2008).

El acompañamiento pedagógico ha tenido mucha relevancia en el ámbito internacional en los últimos años. Se han reportado experiencias en el Reino Unido (Harrison et al., 2005), Países Bajos (Jaspers et al., 2014), Grecia (Michailidi & Stavrou, 2021), Noruega (Klages et al., 2020), Estados Unidos (Zan & Donegan, 2014), Chile (Miranda, 2005; Aravena, 2020), Perú (Yana & Adco, 2018), y Uruguay (Colazzo & Cardozo, 2021). Los resultados coinciden en que el acompañamiento basado en modelos constructivistas y democráticos, realizado por acompañantes formados y experimentados, mejora la enseñanza y el aprendizaje, el rendimiento estudiantil y las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes.

En República Dominicana también ha sido analizado el impacto del acompañamiento docente realizado por coordinadores y miembros del cuerpo directivo (González, 2015; Marcelo et al., 2016; Marcelo & López, 2020; Utate, 2017), incluyendo numerosos trabajos de grado de universidades nacionales. En líneas generales, hay controversia en los resultados. Aunque en la mayoría los acompañantes y el acompañamiento son percibidos positivamente, algunos estudios no observan mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en el rendimiento estudiantil, mientras otros hallan mejoras cosméticas en el uso de recursos didácticos, clima escolar, motivación, planificación docente y disciplina estudiantil.

Por otro lado, la mayoría de los estudios dominicanos incluye muestras compuestas por pocas instituciones. Hasta la fecha no se ha analizado de manera exhaustiva la percepción de los docentes hacia el acompañamiento pedagógico, considerando factores como perfil académico y profesional de los formadores, procedimientos y prácticas de acompañamiento y enfoques que caracterizan las prácticas de acompañamiento. Por ello, este trabajo busca analizar la percepción docente sobre el acompañamiento pedagógico desarrollado en educación primaria pública en Santo Domingo, República Dominicana.

2. Metodología

Esta investigación es cuantitativa, descriptiva y con diseño transversal del acompañamiento pedagógico, desde la perspectiva de 301 docentes acompañados, del Segundo Ciclo del Nivel Primario de 40 centros educativos públicos en Santo Domingo, República Dominicana.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos. Se diseñó un cuestionario de 56 ítems (Tabla 1), cuya validez y fiabilidad fueron evaluadas previamente a su aplicación, empleando cuatro técnicas complementarias: juicio de expertos, estudio piloto, índice Alpha de Cronbach y análisis factorial exploratorio.

Tabla 1
Descripción del cuestionario

| Bloque | Descripción | N.º ítems |
|--------|---|-----------|
| | Presentación del instrumento y datos de los docentes. | |
| A | Perfil de los docentes y los acompañantes. | 21 |
| B | Prácticas del acompañamiento. | 6 |
| C | Programas de formación para acompañados y acompañantes. | 5 |
| D | Características del acompañamiento. | 24 |
| Total | | 56 |

Técnicas de análisis estadístico de los datos

- Primero, para la evaluación de la fiabilidad y validez de los instrumentos se emplearon el coeficiente Alpha de Cronbach y el análisis factorial exploratorio. Los resultados fueron superiores al umbral 0.70, que sugiere que las dimensiones del instrumento tienen fiabilidad adecuada.
- En segundo lugar, se emplearon estadísticas descriptivas para calcular frecuencias y promedios y el análisis Clúster K-medias para identificar grupos. El análisis clúster o conglomerado consiste en clasificar una población de n individuos en g grupos según sus características; esta técnica permitió crear conglomerados homogéneos a partir de las dimensiones estudiadas.
- En tercer lugar, la ANOVA, para evaluar la contribución de los clústeres hallados, y la prueba chi cuadrado, para hacer asociaciones entre los clústeres.
- Para todos los análisis se estableció un nivel de confianza de 95 % ($p \leq .05$) y se empleó el *software* estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS V.24).

3. Resultados

Perfil docente

85 % de los docentes es de género femenino, 47.5 % trabaja en el turno vespertino y 62 % tiene el grado académico de licenciatura en Educación Básica. Su edad promedio es de 41.8 años y desviación 9.2 años. La ANOVA de los clústeres identificados a partir del perfil de docentes acompañados fueron estadísticamente significativos (Tabla 2).

Tabla 2
Análisis ANOVA y centros conglomerados finales

| Dimensiones | F | p | Centros finales | |
|---|---------|------|-----------------|-----------|
| | | | Clúster 1 | Clúster 2 |
| Perfil docente | 127.825 | .000 | .329 | -.908 |
| Perfil de los acompañantes | 238.432 | .000 | .400 | -1.105 |
| Procedimientos y prácticas de acompañamiento | 308.906 | .000 | .428 | -1.183 |
| Características de los procesos formativos | 116.890 | .000 | .318 | -.880 |
| Características de los procesos de acompañamiento | 283.777 | .000 | .419 | -1.158 |

Docentes con una actitud favorable hacia el acompañamiento

73 % (n=221) de los docentes tiene una actitud favorable hacia el acompañamiento y valora positivamente las dimensiones estudiadas. Se muestran satisfechos por el acompañamiento recibido y las estrategias de formación empleadas. Participan en actividades de acompañamiento de su centro y le dan importancia a compartir de sus experiencias con otros docentes.

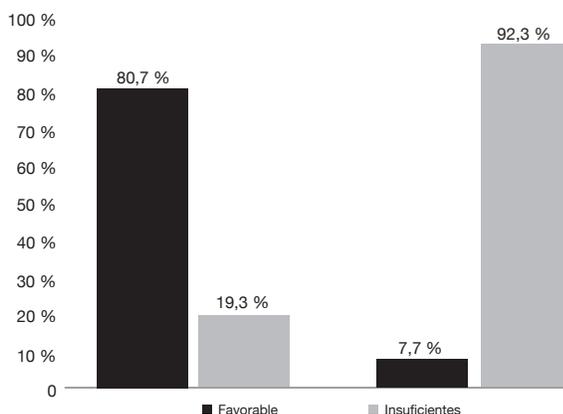
Además, perciben como importante solicitar apoyo en procesos de enseñanza-aprendizaje estudiantil y consideran que el acompañamiento surge de las necesidades, intereses y propuestas del equipo docente.

En cuanto a la competencia de los acompañantes, consideran que tienen conocimiento sobre el currículo, formación académica y experiencia docente, lo cual favorece el éxito del acompañamiento.

Procesos y prácticas de acompañamiento

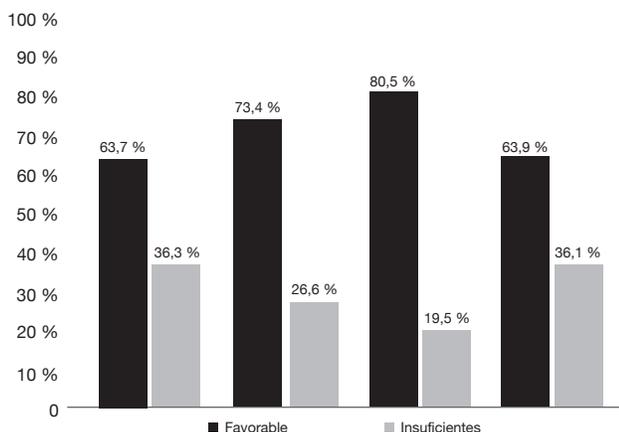
En la Figura 1, se presentan las puntuaciones estandarizadas para las prácticas insuficientes y suficientes según la actitud de los docentes. La distribución indica que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en las prácticas suficientes, en comparación con los que poseen actitud desfavorable que están mejor representados por las prácticas insuficientes. La asociación entre prácticas de acompañamiento y actitud es estadísticamente significativa ($X^2(1, N=301)=549.40$; $p=.000$ y $V=.604$) y de intensidad media/alta (V de Cramer=.604).

Figura 1
Las prácticas de acompañamiento según la actitud del docente



Procesos y acciones formativas

Figura 2
Las acciones formativas según la actitud del docente

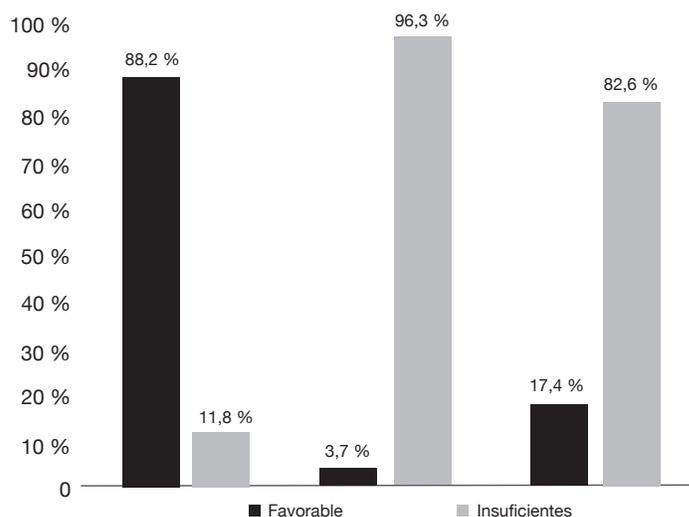


La Figura 2 representa las puntuaciones estandarizadas para los procesos y acciones formativas según la actitud de los docentes. La distribución indica que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en «capacitación», en comparación con los que poseen actitud desfavorable. También, los docentes con actitud desfavorable tienen una representación muy similar en acciones formativas de capacitaciones y grupos pedagógicos. Esta asociación entre procesos y acciones formativas y actitud es estadísticamente significativa ($X^2 (3, N=301)=39.44; p=.000$ y $V=.164$) y de intensidad baja (V de Cramer=.164).

Características del acompañamiento

En la Figura 3 se representan las puntuaciones estandarizadas para las características del acompañamiento según la actitud de los docentes. La distribución sugiere que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en aspectos relacionados con la mejora de la práctica. En cambio, los docentes con actitud desfavorable tienen una representación similar en las características del acompañamiento evaluadas (mejorar la *praxis* y promover la formación). La asociación entre características del acompañamiento y actitud docente es estadísticamente significativa ($X^2(2, N=301)= 831,43; p=.000$ y $V=.743$) y de intensidad alta (V de Cramer=.743).

Figura 3
Características del acompañamiento según la actitud del docente



4. Conclusiones

Los acompañantes son mayoritariamente mujeres, mayores de 40 años, licenciadas en Educación Básica, lo cual coincide parcialmente con los hallazgos de Marcelo (1997). Asimismo, se observan altos niveles de aceptación a acompañantes y valoración positiva del acompañamiento, lo cual se asocia con su formación en educación básica. Esto les permite comprender el quehacer diario de los docentes, identificar sus problemas y contribuir decididamente a su resolución (Hobson, 2016; Jaspers et al., 2014), al mismo tiempo que facilita su participación en programas de formación en acompañamiento (López & Marcelo, 2021; Marcelo & López Ferreira, 2020; Marcelo et al., 2016).

La planificación e implementación del acompañamiento parte de necesidades e intereses docentes (Cedeño & Yan, 2020; Zan & Donegan, 2014), y se basa en el enfoque constructivista histórico-cultural del acompañamiento (Aravena, 2020; Shapiro, 2020). Coherentemente, se emplean la observación y reflexión sobre la práctica, los grupos pedagógicos, el diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo en comunidad de aprendizaje e indagación dialógica, elementos todos ellos asociados con el éxito del acompañamiento (Aravena, 2020; Burley & Pomphrey, 2011; Chu, 2014; Marcelo, 1997; Orland & Wang, 2021; Zan & Donegan, 2014).

Finalmente, reconocen que el acompañamiento mejora significativamente el proceso educativo de docentes y estudiantes, lo cual puede estar asociado a la actitud positiva de los docentes frente al acompañamiento como proceso formativo.

5. Referencias bibliográficas

- 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.
- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207307>
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools. Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge.
- Cedeño, I., & Yan, 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). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/196/186>
- Chu, M. (2014). *Developing mentoring and coaching relationships in early care and education: A reflective approach*. Pearson.
- Colazzo, L., & Cardozo, 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://tinyurl.com/y6f7d4w7>
- 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>
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice», *Reflective Practice*, 6(3), 419-441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- 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>
- Jaspers, W., Meijer, P., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>

- Jauregi, K. & Melchor, S. (2017). The role of coaching in teacher competence development for telecollaboration. *Alsic*, 20(2). <https://doi.org/10.4000/ALSIC.3149>
- Jones, C., Vreeman, M. & Oliver, E. (2008). *Instructional coaches and classroom teachers: Sharing the road to success*. Shell Education.
- Klages, W., Lundestad, M., & Sundar, P. (2020). Mentoring of newly qualified teachers in early childhood education and care centres: Individual or organizational orientation? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 103-118. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0040>
- López, M., & 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 necesidad de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, 249-278.
- Marcelo, C., & López, M. (2020). Mentoring beginning teachers. Analysis and results of an induction program. *Education Policy Analysis Archives*, 2(81), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C., & López Ferreira, M. A. (2020). El Acompañamiento a Docentes Principiantes. Análisis y Resultados de un Programa de Inducción. *Education Policy Analysis Archives*, 28.
- Marcelo, C., Gallego, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 48. <https://doi.org/10.6018/red/48/4>
- Michailidi, E., & Stavrou, D. (2021). Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103414>
- Miranda, C. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 63-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004>
- 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>
- Shapiro, A. (2020). Constructivism and mentoring. En *The Wiley international handbook of mentoring* (pp. 64-78). Wiley Blackwell.
- 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/view/1326>
- Yana, M., & Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco-Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20, 1, 137-148. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v20n1/a13v20n1.pdf>
- Zan, B., & Donegan, M. (2014). Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher-child interactions in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 93-104. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0592-7>