

DOI: <https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.915>

Diseño de un Programa de Acompañamiento Pedagógico para Mejorar el Desempeño Docente en Ciencias Sociales

Elsa María Gálvez Mejías

<https://orcid.org/0000-0001-8915-3377>

elsamariagalvez73@gmail.com

Universidad Católica del Cibao-UCATECI

La Vega, República Dominicana

Dr. Bernardino Herrera León

herrerabernardino@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4790-8588>

Universidad Central de Venezuela (UCV) / INTEC / UCATECI

RESUMEN

En el marco de los desafíos actuales que enfrenta la educación dominicana, surge la necesidad de fortalecer el desempeño docente mediante estrategias innovadoras y contextualizadas. La investigación tuvo como propósito diseñar un programa de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en el área de Ciencias Sociales en liceos del Distrito Educativo 10-05 de Boca Chica, República Dominicana. El estudio se desarrolló con un enfoque mixto, integrando información cuantitativa y cualitativa recolectada mediante encuestas, entrevistas y guías de observación aplicadas a docentes del segundo ciclo del nivel secundario. Los resultados mostraron dificultades en la planificación didáctica, el uso de metodologías activas y la integración de recursos tecnológicos, junto con disposición hacia procesos de formación continua. Con base en estos hallazgos, se diseñó un programa estructurado que incluye observación entre pares, retroalimentación formativa y talleres de desarrollo profesional, orientado a fortalecer la práctica docente y promover una cultura institucional de aprendizaje colaborativo. Se plantea que la propuesta puede adaptarse a otros contextos educativos dominicanos para apoyar el liderazgo pedagógico y la mejora de la enseñanza en Ciencias Sociales.

Palabras clave: supervisión de los docentes, evaluación del docente, formación docente, Ciencias Sociales, liderazgo

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

El Editor y los Revisores declararon no tener conflicto de intereses.

Licencia:



Design of a Pedagogical Coaching Program to Improve Teacher Performance in Social Studies

ABSTRACT

Within the context of the current challenges facing Dominican education, there is a pressing need to strengthen teacher performance through innovative and context-sensitive strategies. This study aimed to design a pedagogical support program to enhance teacher performance in the field of Social Sciences in secondary schools within Educational District 10-05 of Boca Chica, Dominican Republic. The research adopted a mixed-methods approach, integrating quantitative and qualitative data collected through surveys, interviews, and classroom observation protocols administered to teachers in the second cycle of secondary education. Findings revealed difficulties in instructional planning, the implementation of active learning methodologies, and the integration of technological resources, alongside a clear willingness among teachers to engage in ongoing professional development processes. Based on these findings, a structured intervention program was developed, incorporating peer observation, formative feedback, and professional development workshops aimed at strengthening instructional practice and fostering an institutional culture of collaborative learning. The proposal is expected to be adaptable to other educational contexts in the Dominican Republic, contributing to educational leadership and the improvement of Social Sciences instruction.

Keywords: *teacher supervision, teacher evaluation, teacher education, social sciences, leadership*

The authors declare no conflict of interest.

The Editor and the Reviewers declared no conflict of interest.

License: 

INTRODUCCIÓN

El acompañamiento pedagógico se ha consolidado como una estrategia clave para fortalecer el desempeño docente y, con ello, mejorar la calidad de los aprendizajes, especialmente cuando se orienta al aula, a la reflexión profesional y a la toma de decisiones didácticas fundamentadas (Diloné & González Pons, 2010; Murillo, 2022). En el contexto dominicano, esta práctica cobra particular relevancia porque se articula con los esfuerzos de mejora continua del sistema educativo y con el desarrollo de una carrera docente basada en estándares de desempeño (MINERD, 2016; MINERD, 2018). Por tanto, no se trata de un acompañamiento “administrativo”, sino de un proceso formativo que incide en la práctica real del docente.

En los liceos del Distrito Educativo 10-05 de Boca Chica, la necesidad de fortalecer el desempeño docente se vuelve más sensible por las condiciones socioterritoriales del municipio y la diversidad de su población escolar, donde convergen dinámicas urbanas, turísticas y costeras que desafían la gestión educativa y exigen respuestas pedagógicas contextualizadas (Distrito Educativo 10-05, 2019). Estas particularidades demandan estrategias de apoyo docente que permitan ajustar la enseñanza a la realidad del estudiantado, sostener la permanencia escolar y elevar el rendimiento académico, sobre todo en áreas donde la comprensión crítica del entorno es esencial.

En ese marco, el área de Ciencias Sociales ocupa un lugar estratégico porque contribuye a formar ciudadanía, pensamiento histórico y comprensión territorial, competencias imprescindibles para interpretar la realidad y participar de manera responsable en la vida social (MINERD, 2023). Sin embargo, para lograr ese propósito, el currículo por competencias requiere docentes capaces de planificar con coherencia, aplicar metodologías activas y evaluar con enfoque formativo, lo cual implica acompañamiento y apoyo sistemático, no

acciones aisladas (MINERD, 2016; Santana Soriano, 2020).

Distintos informes y análisis han mostrado que la mejora del desempeño docente no depende únicamente de la buena voluntad individual, sino de condiciones institucionales, seguimiento pedagógico y procesos formativos continuos, especialmente cuando se pretende innovar en metodologías y uso de recursos didácticos (MINERD, 2016; OEI & IDEICE, 2018). De hecho, los resultados de evaluaciones y sistematizaciones sobre desempeño docente han reforzado la importancia de estrategias de acompañamiento y retroalimentación profesional para cerrar brechas en la práctica de aula (MINERD, 2018; OEI & IDEICE, 2018).

Como antecedentes, la literatura reciente evidencia que el acompañamiento pedagógico incide en la calidad de las prácticas docentes cuando se implementa de forma situada, colaborativa y con retroalimentación formativa. En particular, Beltrán-Véliz et al. (2024) resaltan que el acompañamiento centrado en la observación y la reflexión guiada favorece mejoras en la planificación y en la mediación didáctica; mientras que Paredes Muñoz et al. (2025) destacan que el trabajo entre pares y la retroalimentación continua contribuyen a fortalecer la coherencia didáctica en contextos escolares diversos. En conjunto, estos aportes sostienen que el acompañamiento contribuye a mejorar la planificación, la mediación y la coherencia

En República Dominicana, también se han documentado propuestas y planes de acompañamiento orientados a mejorar el desempeño docente, confirmando su pertinencia como vía de mejora institucional (Bastardo, 2021; Taveras-Sánchez, 2023). Además, revisiones sistemáticas reportan asociaciones consistentes entre acompañamiento, desempeño y mejora de la práctica, siempre que existan criterios claros y continuidad en la intervención (Abanto Zorrilla, 2021; Boluarte & Santos-Jiménez, 2024).

Este estudio se enmarca en teorías y enfoques que permiten comprender por qué el acompañamiento puede transformar la práctica docente. En primer lugar, se asume un fundamento socioconstructivista, que entiende el aprendizaje y la mejora pedagógica como procesos mediados socialmente y situados en contextos reales (Díaz Barriga, 2021; Taveras-Sánchez, 2023). En segundo lugar, se integra la práctica reflexiva como soporte para el análisis crítico de la enseñanza, la autoevaluación docente y la mejora continua (Ágreda Reyes & Pérez Azahuanche, 2020; Droguett-Araya et al., 2023). Asimismo, se incorpora el desarrollo profesional docente como proceso sistemático de formación continua, coherente con la complejidad del trabajo escolar contemporáneo (Vela Shupingahua, 2023; Díaz Soto et al., 2025).

De igual manera, la investigación se apoya en el liderazgo pedagógico, entendido como la capacidad de orientar la mejora desde la escuela mediante acompañamiento, colaboración y decisiones centradas en el aprendizaje (Valencia Vargas et al., 2024; Vega Carrera et al., 2025). Además, se considera el andamiaje como fundamento para comprender cómo el acompañamiento brinda apoyos graduales que fortalecen competencias docentes en contextos reales de aula (Herrera-Pérez, 2024). El enfoque por competencias aporta el marco curricular que orienta la planificación, la enseñanza y la evaluación, y exige coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se verifica el aprendizaje (MINERD, 2016; Santana Soriano, 2020).

A partir de lo anterior, el problema de investigación se plantea porque persisten desafíos vinculados a la planificación didáctica, el uso de metodologías activas y la integración de recursos, lo cual limita la consolidación de prácticas innovadoras en Ciencias Sociales y afecta la eficacia de la enseñanza (MINERD, 2016; OEI & IDEICE, 2018). En consecuencia, esta investigación se orienta a responder: ¿Cómo mejorar el desempeño docente en Ciencias

Sociales en el segundo ciclo del nivel secundario en los liceos del Distrito Educativo 10-05 Boca Chica durante el año escolar 2025–2026?

La justificación del estudio se sostiene en que fortalecer el desempeño docente mediante acompañamiento pedagógico impacta en la calidad educativa, porque promueve una cultura de reflexión, colaboración y mejora institucional; además, aporta herramientas prácticas para la formación continua y la innovación metodológica en el aula (Murillo, 2022; Taveras-Sánchez, 2023). En términos de relevancia, el trabajo se alinea con compromisos internacionales de mejora educativa y con la necesidad de fortalecer la gestión escolar centrada en el aprendizaje, evitando que la innovación quede en discursos sin implementación (UNESCO, 2022; Reynoso et al., 2024). Así, el estudio ofrece un programa aplicable y evaluable, con potencial de adaptación a contextos similares.

En coherencia con lo anterior, el objetivo general es implementar un programa de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en Ciencias Sociales en el segundo ciclo del nivel secundario, en los liceos del Distrito Educativo 10-05, Boca Chica, Santo Domingo, República Dominicana, durante el año escolar 2025-2026.

Los objetivos específicos se orientan a diagnosticar condiciones actuales, examinar estrategias metodológicas y recursos, proponer lineamientos teórico-prácticos, elaborar el programa y aplicarlo para evaluar su efectividad, con énfasis en prácticas reflexivas, colaborativas e innovadoras (MINERD, 2016; Murillo, 2022).

En coherencia con el problema y los objetivos planteados, se establece como hipótesis de investigación que la implementación de un programa de acompañamiento pedagógico contextualizado incidirá significativamente en la mejora del desempeño docente en el área de Ciencias Sociales, al promover prácticas reflexivas, colaborativas e innovadoras que favorezcan una enseñanza más eficaz y contextualizada.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló con un enfoque mixto, integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos para comprender de manera más completa el fenómeno del acompañamiento pedagógico y su relación con el desempeño docente (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Creswell & Plano Clark, 2018). Se eligió este enfoque porque permite triangular la información y reducir sesgos, logrando una comprensión más sólida que la obtenida con un solo método.

En concreto, los datos cuantitativos aportaron mediciones sobre percepciones, niveles y tendencias del acompañamiento y del desempeño docente, mientras que los datos cualitativos permitieron profundizar en las razones y condiciones que explican esos resultados, a partir de experiencias y valoraciones del profesorado. De este modo, la integración de ambos enfoques fortaleció la validez de los hallazgos y ofreció insumos más precisos para diseñar un programa ajustado a necesidades reales del contexto escolar.

El estudio asumió un diseño no experimental, de tipo correlacional, porque las variables se observaron tal como ocurrieron en su contexto natural, sin manipulación ni intervención deliberada, con el propósito de estimar la dirección y el grado de relación entre ellas (sin establecer causalidad) en el marco del acompañamiento pedagógico.

Durante la fase de ejecución, los docentes participan en talleres formativos y procesos de mentoría basados en la práctica real del aula, organizados en 80 horas distribuidas en cuatro módulos durante un período estimado de tres meses (12 semanas). La participación docente se coordinó mediante un cronograma semanal acordado con los equipos directivos, definiendo horarios y equipos de trabajo; en ese marco, se desarrollaron talleres presenciales (8 horas por módulo), espacios de planificación colaborativa y sesiones de mentoría/reflexión docente (6 horas por módulo), así como observaciones de aula y retroalimentación formativa, complementadas con la elaboración de portafolios docentes.

Las capacitaciones integran elementos teóricos y prácticos sobre metodologías activas — como debates guiados, estudio de caso, aprendizaje basado en proyectos y análisis crítico de fuentes históricas y geográficas— así como el uso pedagógico de recursos digitales accesibles en los centros educativos de Boca Chica. Los módulos abarcan la planificación por competencias, el diseño de actividades colaborativas, la integración de TIC en las Ciencias Sociales y la implementación de estrategias de evaluación formativa.

De manera coherente, se asumió un alcance descriptivo, apoyado en trabajo de campo y revisión documental, y se emplearon métodos analítico y sintético para organizar e interpretar la información obtenida (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

La población objeto de estudio estuvo conformada por la totalidad de los docentes que imparten el área de Ciencias Sociales en el segundo ciclo del nivel secundario de los liceos de la modalidad académica del Distrito Educativo 10-05 de Boca Chica ($N = 40$), identificados a partir de los registros institucionales del distrito y de los centros participantes.

Al incluir a todos los docentes del área en los liceos considerados, la muestra coincidió con la población (censo), lo cual resultó factible y apropiado por el tamaño reducido y accesible del universo, la disponibilidad del profesorado y la coordinación con los equipos directivos para la aplicación de los instrumentos en horarios previamente establecidos. Esta decisión permitió reducir el error muestral y obtener una visión integral y precisa del fenómeno analizado, sin necesidad de recurrir a técnicas de muestreo.

Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos principales: guía de observación, cuestionario y guía de entrevista semiestructurada, seleccionados por su complementariedad y coherencia con las variables del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). Previo a su aplicación definitiva, el cuestionario y las guías se sometieron a una prueba piloto con el propósito de verificar la claridad de los ítems, la pertinencia del contenido y el tiempo de

respuesta; a partir de los resultados se realizaron ajustes de redacción y organización para garantizar mayor rigor metodológico.

El cuestionario se estructuró a partir de las variables acompañamiento pedagógico y desempeño docente para obtener información cuantitativa organizada sobre percepciones y experiencias (Tamayo & Tamayo, 2021). Asimismo, la entrevista semiestructurada permitió profundizar en vivencias y valoraciones, aportando datos ricos y contextualizados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

La estrategia de aplicación se desarrolló como un proceso sistemático, planificado y secuencial, articulando técnicas e instrumentos para garantizar información válida y pertinente (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). La observación se aplicó durante las clases para identificar comportamientos reales asociados a planificación, estrategias metodológicas y reflexión docente (Arias, 2022), mientras que el cuestionario permitió sistematizar tendencias vinculadas con percepciones sobre acompañamiento y desempeño (Tamayo & Tamayo, 2021). Finalmente, las entrevistas se aplicaron a docentes seleccionados para profundizar en valoraciones, experiencias y propuestas de mejora, fortaleciendo la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los actores (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

La estrategia de análisis siguió una lógica mixta, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. Los datos provenientes del cuestionario aplicado a los 40 docentes fueron procesados mediante análisis estadístico descriptivo, calculando frecuencias y porcentajes que permitieron identificar tendencias sobre las variables de estudio: acompañamiento pedagógico y desempeño docente. Este procedimiento hizo posible determinar el nivel de interés en programas de acompañamiento, las limitaciones percibidas en la práctica pedagógica y el uso de recursos tecnológicos.

Según Tamayo y Tamayo (2021), el análisis descriptivo facilita resumir los datos y revelar

patrones significativos sin perder la esencia de las respuestas de los participantes. Posteriormente, estos patrones cuantitativos se organizaron por dimensiones y se contrastaron con los hallazgos cualitativos de entrevistas y observaciones para explicar las tendencias identificadas y fortalecer las conclusiones.

Por otro lado, la información recopilada a través de la guía de observación y de la entrevista semiestructurada fue analizada con técnicas de análisis de contenido. Primero, se transcribieron las observaciones y las respuestas, luego se agruparon en categorías temáticas vinculadas a las dimensiones definidas en los instrumentos: planificación, estrategias didácticas, uso de recursos, interacción docente-estudiante, innovación pedagógica y clima de aula. Este proceso permitió interpretar los discursos y comportamientos desde una perspectiva integral, reconociendo coincidencias, contradicciones y patrones comunes.

De acuerdo con Arias (2022), el análisis cualitativo debe ir más allá de la simple descripción, buscando comprender los significados que los actores atribuyen a sus acciones y decisiones en el entorno educativo.

Para integrar la información se elaboró una matriz de triangulación por dimensiones, en la que se contrastaron los porcentajes del cuestionario con los registros de observación y las narrativas de las entrevistas. Este contraste permitió identificar convergencias y divergencias entre lo reportado por los docentes y lo evidenciado en el aula; cuando surgieron discrepancias, se retomaron los registros cualitativos para precisar la interpretación. En consecuencia, la integración de fuentes fortaleció la validez de los resultados y aportó conclusiones más sólidas para orientar el diseño del programa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Por su parte, la información de entrevistas y observaciones se analizó mediante análisis de contenido, transcribiendo y organizando la información en categorías temáticas vinculadas a

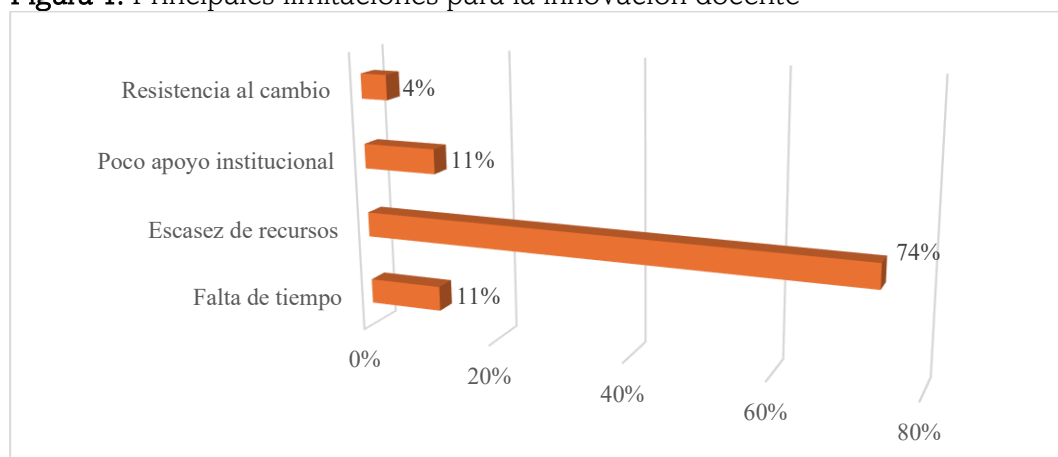
dimensiones como planificación, estrategias didácticas, uso de recursos, interacción docente-estudiante, innovación y clima de aula (Arias, 2022). Este procedimiento permitió reconocer patrones, coincidencias y contrastes para interpretar de manera integral la realidad estudiada (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

La investigación se desarrolló conforme a los lineamientos institucionales de la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI) y contó con el aval académico correspondiente. Además, se gestionaron las autorizaciones del Distrito Educativo 10-05 y de los equipos directivos de los liceos participantes para la aplicación de los instrumentos.

Se garantizó la participación voluntaria, anónima y confidencial, informando que los datos serían usados exclusivamente con fines académicos y de investigación. El consentimiento libre e informado se obtuvo al responder la encuesta y, en el caso de entrevistas, se solicitó autorización previa. Para resguardar la confidencialidad, en la transcripción se usaron códigos en lugar de nombres y se omitieron datos identificables. Los audios, transcripciones y bases de datos se almacenaron en archivos protegidos con contraseña y acceso restringido al investigador y asesor, y la documentación física se mantuvo bajo resguardo.

RESULTADOS

Figura 1. Principales limitaciones para la innovación docente

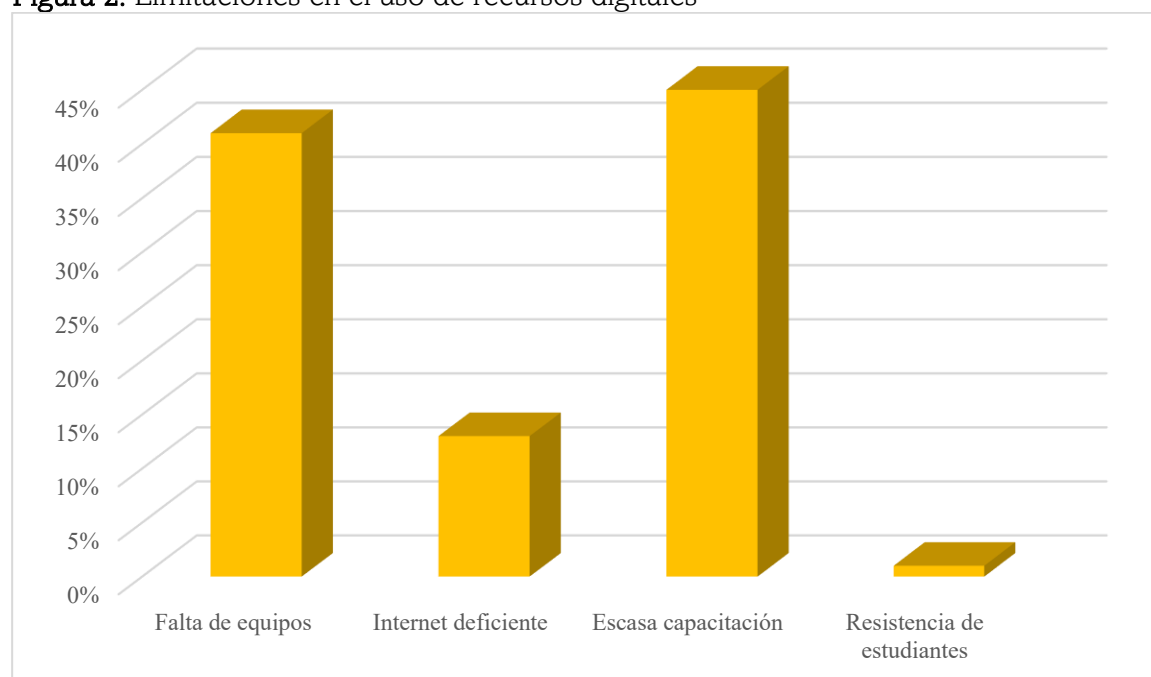


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se presentan las principales limitaciones para la innovación docente. La escasez de recursos se identifica como la barrera más frecuente (74%), seguida de la falta de tiempo (11%) y del poco apoyo institucional (11%). La resistencia al cambio registra el porcentaje más bajo (4%). En conjunto, los datos muestran que las limitaciones reportadas se concentran principalmente en condiciones de disponibilidad de recursos, tiempo y apoyo institucional.

La predominancia de la escasez de recursos y la falta de tiempo sugiere que la innovación docente puede verse condicionada por factores estructurales y organizativos, lo que limita el diseño de prácticas inclusivas y la integración de tecnologías educativas. En esta línea, un estudio reciente en República Dominicana reporta que la falta de recursos adecuados reduce la implementación de innovaciones pedagógicas en un 68%, especialmente en escuelas rurales, lo cual confirma la relevancia de las condiciones materiales como determinantes del cambio educativo (Alcántara Dionicio et al., 2025). Estos hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer apoyos institucionales, disponibilidad de materiales y organización del tiempo docente para favorecer procesos sostenidos de innovación e inclusión.

Figura 2. Limitaciones en el uso de recursos digitales



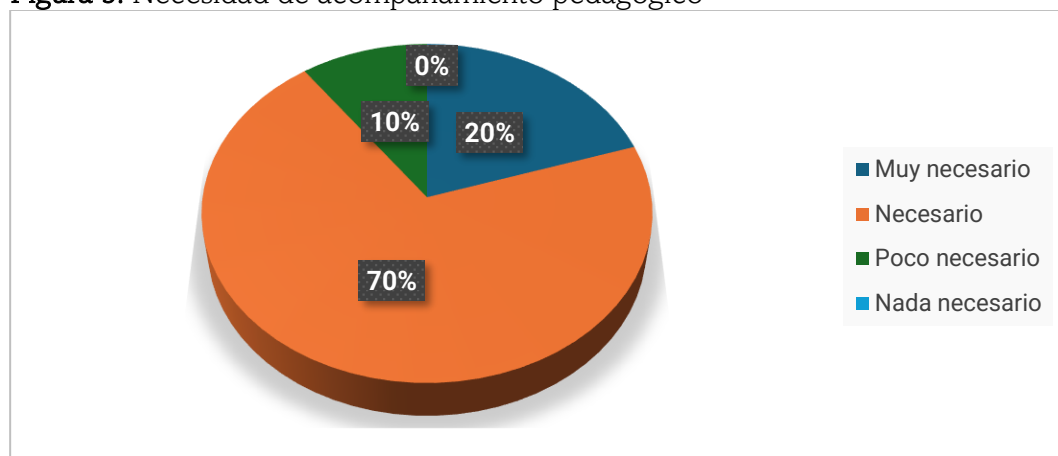
Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra que las principales limitaciones en el uso de recursos digitales son la escasa capacitación docente (47 %) y la falta de equipos tecnológicos (44 %), seguidas por el internet deficiente (16 %) y, en menor medida, la resistencia de los estudiantes (3 %). Estos datos evidencian que las barreras más significativas provienen de factores estructurales e institucionales, más que de actitudes del alumnado, lo que afecta la integración efectiva de las tecnologías en el aula.

De acuerdo con la UNESCO (2023), uno de los mayores desafíos para la transformación digital educativa en América Latina es la falta de infraestructura tecnológica y la limitada formación docente en competencias digitales, lo que profundiza las brechas de acceso y uso significativo de las TIC.

En este contexto, se requiere fortalecer las políticas de dotación tecnológica y formación continua que permitan un aprovechamiento equitativo y pedagógicamente pertinente de los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Figura 3. Necesidad de acompañamiento pedagógico



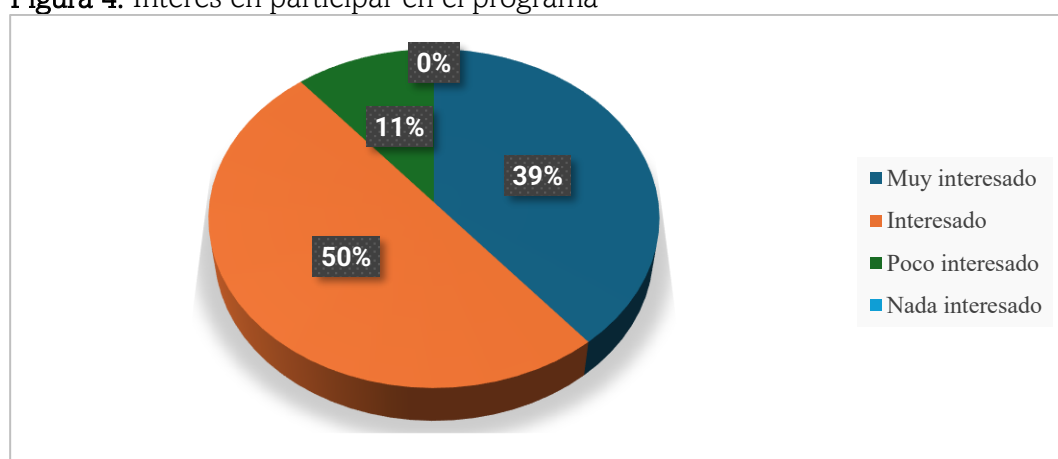
Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra que el 70 % de los docentes considera necesario implementar un programa de acompañamiento pedagógico, mientras que un 20 % lo califica como muy necesario y solo un 10 % lo percibe como poco necesario. Ninguno de los participantes indicó que no fuera

necesario, lo que evidencia un consenso general sobre la importancia de este tipo de apoyo para fortalecer la práctica educativa y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

Estos resultados revelan una clara disposición del personal docente a participar en espacios de acompañamiento que favorezcan la reflexión, la actualización y la innovación pedagógica. Asimismo, refuerzan la necesidad de que el Distrito Educativo continúe promoviendo políticas formativas sostenidas, centradas en la mejora continua del desempeño docente y el fortalecimiento de las competencias profesionales.

Figura 4. Interés en participar en el programa



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico refleja el interés en participar en un programa de acompañamiento pedagógico, donde el 50% de los participantes se muestra "interesado", lo que indica una disposición significativa hacia esta iniciativa. Un 39% se declara "muy interesado", sumando un 89% de apoyo potencial, mientras que solo el 11% se muestra "poco interesado" y un 0% "nada interesado", evidenciando un consenso mayoritario a favor de la propuesta.

Esto muestra que los docentes perciben el acompañamiento como una herramienta valiosa para mejorar sus prácticas, posiblemente debido a las limitaciones previas como falta de tiempo o recursos. La ausencia total de desinterés absoluto resalta una apertura al desarrollo

profesional, lo que podría facilitar la implementación de estos programas. En conjunto, estos datos apuntan a la necesidad de crear estrategias de apoyo que se alineen con las expectativas del cuerpo docente.

El gráfico también indica que el entusiasmo mostrado podría traducirse en mejoras en la calidad docente, especialmente en aulas inclusivas, con formación y soporte adecuados. Esto concuerda con lo que indica Hernández et al. (2025), quienes destacan que las mentorías personalizadas en programas de acompañamiento aumentan la eficacia docente en un 45%, potenciando tanto la motivación como las habilidades para atender a estudiantes diversos. Esto refuerza la relevancia de invertir en estos programas para mejorar el desarrollo profesional y la inclusión. Por lo tanto, se prioriza su diseño e implementación para maximizar el impacto positivo.

Tabla 1. Resultados de observación en aula por dimensión

Dimensión observada	1	2	3	4	5	Alto (4–5)
Planificación de clase	13%	5%	2%	33%	47%	80%
Estrategias didácticas	3%	15%	7%	33%	42%	75%
Uso de recursos	7%	15%	5%	38%	35%	73%

Nota. escala de observación tipo Likert de 5 niveles: 1 = muy bajo, 2 = bajo, 3 = medio, 4 = alto, 5 = muy alto. El indicador “Alto (4–5)” corresponde a la suma de los porcentajes en los niveles 4 y 5; “Bajo (1–2)” corresponde a la suma de los niveles 1 y 2. Para la interpretación por dimensión se considera nivel alto cuando la proporción en (4–5) $\geq 60\%$, nivel medio cuando está entre 40%–59%, y nivel bajo cuando es $< 40\%$. **Fuente:** *Elaboración propia.*

Esta tabla evidencia un desempeño mayormente favorable en las tres dimensiones observadas, ya que los niveles altos (4–5) concentran la mayor parte de las respuestas. En planificación de clase, el 80% se ubica en 4–5 (33% en 4 y 47% en 5), lo que sugiere que la docencia planifica con estructura, coherencia y claridad de propósito.

Sin embargo, el 20% restante (1–3) indica que aún hay un grupo que planifica con debilidades, lo cual puede afectar la secuencia didáctica y el logro de competencias.

En estrategias didácticas, el 75% se sitúa en 4–5 (33% en 4 y 42% en 5), lo que apunta a un uso frecuente de estrategias pedagógicas funcionales. No obstante, el 25% en niveles 1–3 (con

15% en “2”) alerta sobre una proporción relevante que todavía aplica estrategias menos efectivas o más tradicionales. En uso de recursos, aunque el resultado alto (4–5) sigue siendo dominante (73%), es la dimensión con mayor peso en niveles 1–3 (27%), mostrando que el mayor reto está en diversificar y usar recursos de forma pedagógicamente intencionada.

Tabla 2. Valoración del programa de acompañamiento

Dimensión / Indicador	%4	%5	Aprobación (4–5)
Responde a necesidades reales	40%	57%	97%
Cronograma claro y estructurado	38%	57%	95%
Objetivos coherentes con Ciencias Sociales	35%	62%	97%
Duración suficiente para ver resultados	45%	45%	90%
Estrategias (talleres/mentorías) facilitaron aprendizaje	40%	57%	97%
Promovió reflexión sobre la práctica	35%	62%	97%
Retroalimentación ayudó a mejorar	38%	59%	97%
Recursos tecnológicos enriquecieron la práctica	40%	55%	95%
Apoyo técnico para integrar TIC	40%	49%	89%
Materiales/guías útiles	35%	60%	95%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran una valoración ampliamente positiva del programa, con niveles de aprobación (4–5) muy altos en casi todos los indicadores. “Responde a necesidades reales” alcanza 97%, lo que confirma pertinencia; además, “objetivos coherentes” también obtiene 97%, reforzando alineación con el área de Ciencias Sociales. La dimensión metodológica se consolida con fuerza: “facilitaron aprendizaje”, “promovió reflexión” y “retroalimentación ayudó a mejorar” se mantienen en 97%, lo que sugiere que el acompañamiento fue vivido como formativo y transformador.

La única alerta comparativa aparece en “duración suficiente para ver resultados” con 90%, lo que, aunque sigue siendo alto, indica que algunos percibieron que el tiempo pudo ser corto o que se requiere continuidad. En el componente tecnológico, “recursos tecnológicos enriquecieron la práctica” y “materiales/guías útiles” logran 95%, pero “apoyo técnico para

integrar TIC” baja a 89%, señalando que el obstáculo no es el valor pedagógico del programa, sino las condiciones de soporte e infraestructura. En conjunto, la tabla respalda que el programa funciona, pero su impacto puede crecer si se refuerza el apoyo técnico y se asegura continuidad temporal.

DISCUSIÓN

Los datos muestran que la innovación docente queda limitada, sobre todo, por las condiciones del centro. La escasez de recursos (74%) concentra el mayor peso, seguida por falta de tiempo (11%) y poco apoyo institucional (11%), mientras que la resistencia al cambio (4%) es baja. Este patrón coincide con planteamientos que explican que la innovación depende de condiciones organizacionales y materiales, además de la intención pedagógica (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Imbernón, 2022), pues aquí las barreras predominantes se sitúan precisamente en el plano material y organizativo, mientras la resistencia al cambio aparece como un factor marginal.

La baja resistencia al cambio contrasta con la fuerza de las barreras materiales. La lectura conjunta indica que el profesorado puede estar dispuesto a cambiar, pero se enfrenta a límites de recursos y de respaldo institucional. En la literatura sobre desarrollo profesional, este tipo de entorno exige estrategias de apoyo y organización escolar que acompañen el cambio pedagógico para sostenerlo en el tiempo (Imbernón, 2022; Murillo, 2022), lo que se aprecia en el contexto analizado al mantenerse la falta de tiempo y el apoyo institucional como restricciones relevantes.

En el uso de recursos digitales, predominan dos barreras: escasa capacitación (47%) y falta de equipos (44%), seguidas por internet deficiente (16%) y una resistencia estudiantil mínima (3%). El resultado describe una brecha doble: competencias docentes y condiciones técnicas. La investigación sobre tecnología educativa resalta que la integración real se reduce cuando la

formación no se acompaña de medios y soporte técnico (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020), en consonancia con los hallazgos, donde la carencia de equipos y la insuficiente capacitación aparecen de forma simultánea como los principales obstáculos.

Este comportamiento es coherente con enfoques que conciben la transformación digital como un proceso formativo y contextualizado. No basta con disponer de herramientas si no existe capacitación aplicada a la didáctica y apoyo para resolver barreras operativas del aula. En esa línea, la formación continua y el acompañamiento favorecen la transferencia de lo aprendido hacia decisiones pedagógicas concretas (Imbernón, 2022; Orland-Barak & Wang, 2021), aunque la evidencia del estudio sugiere que esa transferencia se debilita cuando no se cuenta con condiciones técnicas mínimas que sostengan el uso pedagógico en el aula.

La necesidad de acompañamiento pedagógico alcanza un consenso alto: 70% “necesario” y 20% “muy necesario”. Esto coloca el acompañamiento como respuesta institucional a brechas detectadas en innovación y uso de recursos. Estudios sobre acompañamiento destacan su valor cuando articula observación, retroalimentación y mejora centrada en la práctica (Muñoz & Rodríguez, 2023; Murillo, 2022), lo cual se refleja en la demanda mayoritaria de un apoyo sistemático vinculado a la práctica docente.

Este resultado también encaja con modelos de mentoría que priorizan apoyo situado y ciclos de aprendizaje profesional. Cuando el acompañamiento mantiene continuidad, claridad de roles y diálogo pedagógico, aumenta la posibilidad de mejora sostenida. La literatura sobre prácticas de mejora en acompañamiento coincide en la importancia del seguimiento y la sistematicidad del proceso (Orland-Barak & Wang, 2021; San Martín Cantero et al., 2021), de modo que la valoración positiva del programa resulta consistente con la inclusión de observación, retroalimentación y acciones continuas de mejora.

El interés por participar (50% interesado y 39% muy interesado) refuerza la viabilidad del

programa. La participación y la percepción positiva facilitan la implementación de estrategias como coplanificación, observación de aula y retroalimentación. En investigaciones sobre acompañamiento en República Dominicana, la aceptación se relaciona con su carácter formativo y con climas de confianza profesional (Taveras Sánchez, 2022; Taveras Sánchez & López-Yáñez, 2022), coincidiendo con el alto nivel de interés reportado, que favorece la implementación de prácticas colaborativas.

En la observación de aula, los niveles altos (4–5) son mayoritarios: planificación (80%), estrategias didácticas (75%) y uso de recursos (73%). Esto evidencia una base pedagógica favorable, con fortalezas claras en planificación y repertorio metodológico. Aun así, “uso de recursos” presenta el tramo más amplio en niveles 1–3, lo que coincide con las barreras de capacitación y equipamiento descritas en recursos digitales (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020), lo que matiza la lectura general: existen fortalezas didácticas, pero la integración de recursos muestra mayor variabilidad y depende de condiciones formativas y técnicas.

En este marco, el acompañamiento se orienta a fortalecer la integración pedagógica de recursos y a reducir la variabilidad entre docentes. El desarrollo profesional centrado en aula se enfoca en mejorar prácticas específicas con retroalimentación, seguimiento y reflexión guiada. Esa ruta está respaldada por enfoques que presentan el acompañamiento como estrategia de mejora continua del desempeño docente (Muñoz & Rodríguez, 2023; Murillo, 2022; OEI & IDEICE, 2018), y se vuelve pertinente en un escenario donde coexisten disposición docente y brechas concretas de soporte y recursos.

La valoración del programa muestra aprobaciones (4–5) entre 89% y 97%. Los indicadores más altos se concentran en coherencia con Ciencias Sociales, estrategias formativas, reflexión y retroalimentación, lo que confirma el peso de estos componentes en la mejora profesional.

La evidencia sobre retroalimentación resalta su impacto cuando se vincula a evidencias de práctica y metas de mejora claras (Núñez-Valdés et al., 2024), en línea con la alta valoración otorgada a los componentes del programa asociados a reflexión y retroalimentación formativa.

Los valores más bajos se ubican en apoyo técnico para integrar TIC (89%) y duración suficiente para ver resultados (90%). Esto coloca dos condiciones críticas: soporte técnico institucional y continuidad temporal del proceso. La literatura sobre desarrollo profesional y acompañamiento destaca que la sostenibilidad depende de estructura, recursos, tiempos y seguimiento, además del diseño pedagógico (Imbernón, 2022; Murillo, 2022; San Martín Cantero et al., 2021), por lo que resulta relevante que los puntajes relativamente menores se concentren precisamente en soporte técnico y duración, aspectos clave para sostener efectos en el tiempo.

En cuanto a aportes del trabajo, la discusión integra tres planos: barreras estructurales para innovar, limitaciones específicas para lo digital y evidencias de aula y valoración del programa. Esta articulación permite comprender la mejora docente como un fenómeno sistémico, no reducido a técnicas aisladas. En el debate aparece una tensión relevante: alta aceptación del acompañamiento convive con restricciones materiales, lo que exige decisiones institucionales para que la mejora se sostenga (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Imbernón, 2022), tensión que se expresa al coexistir altos niveles de interés y aprobación con obstáculos persistentes de recursos, tiempo y apoyo institucional.

En aplicaciones prácticas, el programa se fortalece al priorizar capacitación docente aplicada al aula, soporte técnico, dotación básica y tiempos institucionales para planificar y acompañar. También requiere ciclos estables de observación–retroalimentación–mejora, con registro de evidencias y acuerdos de seguimiento. Estas acciones se alinean con enfoques de

acompañamiento formativo y con experiencias documentadas en el contexto dominicano y regional (Muñoz & Rodríguez, 2023; Núñez-Valdés et al., 2024; Taveras Sánchez & López-Yáñez, 2022), dado que el estudio evidencia una alta aceptación del acompañamiento y localiza las brechas principales en formación, soporte técnico y condiciones institucionales para su implementación efectiva.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, los resultados se circunscriben a los liceos del Distrito Educativo 10-05 de Boca Chica y al área de Ciencias Sociales del segundo ciclo, lo que restringe su generalización a otros niveles, asignaturas o contextos. Aunque se trabajó mediante censo (N=40), el tamaño del universo y su carácter localizado reducen la extrapolación estadística. Asimismo, el cuestionario y las entrevistas, al basarse en autorreporte, pueden reflejar sesgos de percepción o deseabilidad social, mientras que la observación en aula podría verse influida por la reactividad ante la presencia del observador. Finalmente, el estudio valora efectos inmediatos del programa sin seguimiento a largo plazo, por lo que sus aportes se interpretan como evidencia contextual y transferible de manera analítica a contextos similares.

CONCLUSIONES

Las conclusiones confirman que el diagnóstico del Distrito Educativo 10-05 de Boca Chica revela un escenario donde las mayores debilidades para innovar no se relacionan con una resistencia del profesorado, sino con condiciones del contexto escolar. La escasez de recursos aparece como la principal limitación, acompañada por factores organizativos como falta de tiempo y apoyo institucional, lo que reduce la posibilidad de sostener prácticas innovadoras de manera sistemática. Al mismo tiempo, se identificó una oportunidad clara de mejora: existe un reconocimiento amplio de la necesidad de acompañamiento pedagógico, lo que crea un terreno favorable para intervenir y fortalecer el desempeño docente desde una lógica de apoyo

y mejora continua.

En cuanto a las estrategias metodológicas y recursos didácticos, la observación del aula mostró un desempeño mayormente favorable en planificación y uso de estrategias didácticas, con predominio de valoraciones altas, lo que evidencia una base profesional instalada. No obstante, el uso de recursos —especialmente los digitales— se posicionó como el componente más vulnerable, vinculado a limitaciones de capacitación y disponibilidad de equipos, lo que afecta la integración pedagógica con intencionalidad innovadora. En consecuencia, se concluye que las prácticas actuales resultan pertinentes en términos generales, pero requieren fortalecerse para favorecer procesos más reflexivos, colaborativos e innovadores, con énfasis en el uso estratégico de recursos y TIC según las condiciones reales del centro.

A partir de estos hallazgos, los lineamientos teóricos y prácticos y el programa integral de acompañamiento pedagógico se sostienen como una respuesta pertinente y viable para el área de Ciencias Sociales en el segundo ciclo del nivel secundario. Un modelo contextualizado, organizado por fases y basado en ciclos de observación, retroalimentación y mejora, contribuye a fortalecer el desempeño profesional y la calidad de la práctica docente, al promover reflexión pedagógica, planificación por competencias, estrategias activas y colaboración docente. La aplicación del programa mostró alta valoración de sus componentes formativos, aunque dejó como puntos a reforzar el apoyo técnico para integrar TIC y la continuidad temporal, condiciones que incrementan la efectividad y la sostenibilidad de los cambios en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto Zorrilla, R. (2021). *Efectos del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente: Revisión sistemática. Revista Interamericana de Investigación*, 8(2), 45–62.
- Ágreda Reyes, A. A., & Pérez Azahuanche, M. A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 219–232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Alcántara Dionicio, C., Turbí, J. K., & Valdez Rosario, P. (2025). Impacto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional docente. *Congreso Internacional Ideice*, 15, 55–61. <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp55-61>
- Arias, F. (2022). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (9.^a ed.). Editorial Episteme.
- Bastardo, M. Á. (2021). *Plan de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en una escuela básica de la República Dominicana. UCE Ciencia. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación*, 9(2).
<https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/226>
- Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N., & Müller-Ferrés, P. (2024). *Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. Revista Electrónica Educare*, 28(1), 23–45.
<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
- Boluarte, M., & Santos-Jiménez, R. (2024). *Relación entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente en escuelas de Lima. Revista Iberoamericana de Gobernanza Educativa*, 10(2), 88–102.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). *Las tecnologías digitales en la enseñanza: oportunidades, riesgos y desafíos. Revista Comunicar*, 28(65), 9–19.

<https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Diseño y desarrollo de la investigación mixta*. SAGE Publications.

Díaz Barriga, F. (2021). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Díaz Soto, J. Z., Chiriboga Saritama, Y. L., Ortega Romero, I. D., Sánchez Ochoa, D. C., Rueda Ramírez, D. E., Rojas Ramírez, O. A., Benalcazar Balarezo, C. A., & Ochoa Malhaber, C. D. (2025). *La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro*. Revista InveCom, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10929137>

Diloné, H. A. M., & González Pons, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva*. Ciencia y Sociedad, 35(3), 521–541.

<https://doi.org/10.22206/cys.2010.v35i3.pp521-541>

Distrito Educativo 10-05. (2019). *Plan Estratégico Distrital 2019–2024: Boca Chica, Santo Domingo Este, República Dominicana*. Distrito Educativo 10-05, Regional 10, Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Droguett-Araya, V., Narváez-Anrique, A., & Yancovic-Allen, M. (2023). *¿Qué piensa el profesorado de enseñanza básica sobre la reflexión docente?*

<https://www.redalyc.org/journal/440/44074795030/html/>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Herrera-Pérez, P. (2024). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en una escuela rural dominicana*. Revista de Estudios Pedagógicos, 6(1), 10–32.

Imbernón, F. (2022). *La formación y el desarrollo profesional docente: Nuevos tiempos, nuevas propuestas*. Graó.



MINERD. (2023). *Currículo revisado del Nivel Secundario. Ministerio de Educación de la República Dominicana*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2013). *Manual de acompañamiento pedagógico*. MINERD.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Guía específica para la aplicación de los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente: Evaluación sistémica del desempeño docente*. Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2018). *Estándares profesionales y del desempeño docente para la certificación y desarrollo de la carrera docente*. MINERD.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular*. MINERD.

Muñoz, D. M. C., & Rodríguez, Y. A. O. (2023). *Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente*. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1917–1929.

Murillo, F. J. (2022). *La mejora del acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 33–58.

Núñez-Valdés, K., Rojas-Araya, M. J., & Valenzuela-Serrano, P. (2024). *Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática*. *Formación Universitaria*, 17(2), 61–84.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062024000200061&script=sci_arttext

OEI & IDEICE. (2018). *Evaluación del desempeño docente 2017–2018: Informe de sistematización*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). *Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics and challenges*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.552>
- Paredes Muñoz, P. E., Berríos Donoso, L. M., Pérez Flores, V. E., & Bravo Montero, P. F. (2025). *Acompañamiento pedagógico en la educación: Una estrategia para la mejora docente en la nueva normalidad*. *Revista InveCom*, 5(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14736901>
- Reynoso, S. J., Mena, D. L., & Castillo, R. A. (2024). *Reflexión sistemática sobre la relación entre acompañamiento docente y rendimiento estudiantil en República Dominicana*. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(3), 77–95.
- San Martín Cantero, D., San Martín Aedo, R., Pérez Morales, S., & Bórquez Mella, J. (2021). *Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), Art. 24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Santana Soriano, A. (2020). *Bases de la revisión y actualización curricular en el enfoque por competencias*. MINERD.
- Tamayo, M., & Tamayo, A. (2021). *El proceso de la investigación científica (4.ª ed.)*. Limusa.
- Taveras Sánchez, B. Y. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=314579>
- Taveras-Sánchez, A. (2023). *Acompañamiento pedagógico y fortalecimiento de la práctica docente: fundamentos, enfoque y contexto dominicano*. Editora Nacional.
- UNESCO. (2022). *Acompañar para lograr el aprendizaje: Dirección y gestión escolar*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385031>

- Valencia Vargas, J. C., Celi, P. M., & Castillo, S. M. (2024). *Liderazgo pedagógico y acompañamiento docente: claves para la mejora escolar*. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 15–31.
- Vega Carrera, J. P., Soto Gutiérrez, L. A., & Ramos Medina, F. C. (2025). *Liderazgo directivo y acompañamiento pedagógico para la mejora de los aprendizajes*. *Revista Latinoamericana de Gestión Educativa*, 9(1), 1–18.
- Vela Shupingahua, A. E. (2023). *Desarrollo profesional docente y acompañamiento pedagógico: Análisis de experiencias en educación secundaria*. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 15(1), 45–62.

La Revista utiliza códigos para identificar al Revisor y al equipo de
PARES REVISORES. Si tiene dudas o consultas, contacte a:
contacto@cienciayreflexion.org
Código de Editor: 123
Código de Revisores: 915

