Revista científica pedagógica

Transformación
ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098

Año 2026
Vol. 22, e695
Publicación continua

Estudio recapitulativo

Acompañamiento pedagógico de técnicos distritales de Lengua Española: sistematización y propuesta integradora para segundo ciclo de educación primaria

Pedagogical accompaniment of district technicians of Spanish Language: systematization and integrative proposal for the second cycle of primary education

Rosa De León[1]*, https://orcid.org/0009-0004-2414-6714
Silvio Peña Cuevas[2], https://orcid.org/0009-0005-1122-3344
Jorge García Ruiz[3], https://orcid.org/0000-0002-2183-6099
María Isabel Bardina Torres[3], https://orcid.org/0000-0002-2628-1053

[1] Ministerio de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana
[2] Distrito Educativo 18-01 Neyba. Bahoruco, República Dominicana
[3] Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey, Cuba

* Autor para la correspondencia: rosa.deleon@utesur.edu.do

Resumen

Introducción: El acompañamiento pedagógico que realizan los técnicos distritales a los docentes de Lengua Española en educación primaria en la República Dominicana enfrenta desafíos que limitan su potencial transformador.
Objetivo: Sistematizar las concepciones, hallazgos empíricos y tensiones teóricas que configuran el acompañamiento pedagógico de técnicos distritales de Lengua Española en el segundo ciclo de educación primaria, con el fin de articular una propuesta integradora de acompañamiento analítico, reflexivo, dialógico, ético y comunicativo.
Método: Se realizó un estudio documental de revisión sistemática con análisis hermenéutico-crítico, basado en 24 fuentes publicadas entre 2020 y 2026, seleccionadas tras la aplicación de una rúbrica de calidad metodológica. Se contrastaron fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, así como modelos prescriptivos y colaborativo-reflexivo, para develar tensiones, convergencias y vacíos de la literatura.
Resultado: Se evidenció una brecha entre la formación teórica de los técnicos y las competencias necesarias para facilitar la práctica reflexiva, la comunicación dialógica y el análisis didáctico específico del área de Lengua Española, con predominio de un enfoque supervisor tradicional. Asimismo, se identificó que las perspectivas no siempre se integran de manera coherente: la

tensión entre autonomía docente y mediación institucional, entre cultura escolar y clima afectivo, y entre ética del cuidado y retroalimentación técnica exige un tratamiento explícito. A partir de ello, se articuló un marco de acompañamiento fundamentado en cinco dimensiones: analítica, reflexiva, dialógica, ética y comunicativa.

Conclusión: El acompañamiento pedagógico centrado en la reflexión dialógica y la especificidad didáctica constituye una vía promisoria para mejorar los aprendizajes en Lengua Española en el segundo ciclo de educación primaria.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, práctica docente, competencias del profesor, enseñanza primaria, supervisión educativa.

Abstract

Introduction: The pedagogical support provided by district-level technical staff to Spanish language teachers in primary education in the Dominican Republic faces challenges that limit its transformative potential.

Objective: To systematize the conceptions, empirical findings, and theoretical tensions that shape the pedagogical support offered by district-level Spanish language technical staff in the second cycle of primary education, with the aim of formulating an integrative approach to support that is analytical, reflective, dialogical, ethical, and communicative.

Method: A systematic documentary review was conducted using a hermeneutic-critical analysis, based on 24 sources published between 2020 and 2026, selected following the application of a methodological quality rubric. Philosophical, sociological, psychological, pedagogical, and didactic foundations as well as prescriptive and collaborative-reflective models were compared to uncover tensions, convergences, and gaps in the existing literature.

Result: A gap was identified between the theoretical training of educational supervisors/technical staff and the competencies required to facilitate reflective practice, dialogic communication, and the specific didactic analysis of the Spanish Language subject area with a traditional supervisory approach remaining predominant. Furthermore, it was noted that various perspectives are not always coherently integrated; the tension between teacher autonomy and institutional mediation, between school culture and the affective climate, and between an ethic of care and technical feedback requires explicit address. Consequently, a framework for pedagogical support was developed, grounded in five dimensions: analytical, reflective, dialogic, ethical, and communicative.

Conclusion: Pedagogical support centered on dialogic reflection and subject-specific didactics represents a promising avenue for improving learning outcomes in Spanish Language within the second cycle of primary education.

Keywords: pedagogical accompaniment, teaching practice, teacher competencies, primary education, educational supervision.

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098. Publicación continua; 2026, Vol. 22, e695

Recibido: 14 de julio del 2026
Aprobado: 2 de noviembre del 2026

Introducción

La calidad del sistema educativo dominicano, como la de cualquier nación que aspira al desarrollo humano integral, descansa en gran medida sobre la competencia profesional de sus docentes. La Ley General de Educación 66-97, en su artículo 7, establece que la educación debe impartirse al más alto nivel de pertinencia, calidad y eficacia, lo cual exige que los maestros cuenten con una formación continua que responda a las demandas cambiantes del contexto escolar. En este entramado, el acompañamiento pedagógico se erige como una estrategia privilegiada de formación en contexto, concebida no como un acto fiscalizador ni administrativo, sino como un proceso sistemático de andar al lado del docente para construir, de manera conjunta, comprensiones más profundas sobre la práctica de aula y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico, cuando se ejerce con autenticidad, trasciende la verificación formal del cumplimiento de planificaciones o la aplicación mecánica de instrumentos de observación. Su verdadera esencia reside en la capacidad de generar un espacio de encuentro profesional donde el análisis reflexivo, la comunicación dialógica, el compromiso ético y la indagación compartida se convierten en el motor del perfeccionamiento docente. Domingo (2021) señaló que la práctica reflexiva constituye un modelo transformador de la praxis docente, ya que permite convertir la experiencia acumulada en conocimiento profesional efectivo, siempre que exista una mediación cualificada que oriente dicho proceso. De igual forma, Ravela (2022) advirtió que la inversión en acompañamiento pedagógico debe anteceder a cualquier reforma curricular, pues el cambio en las prácticas de enseñanza constituye la condición necesaria para que las innovaciones normativas tengan incidencia real en las aulas.

No obstante, la realidad del acompañamiento en la República Dominicana dista considerablemente de este ideal. La Evaluación Diagnóstica Nacional de 2022 reveló que únicamente el 16,96 % de los estudiantes de sexto grado alcanzó un nivel satisfactorio en Lengua Española, mientras que el 50,3 % se ubicó en el nivel elemental (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2022). Estos datos, que reflejan un estancamiento en el desarrollo de competencias comunicativas fundamentales –comprensión lectora, producción escrita, análisis textual–, interpelan directamente la eficacia de los mecanismos de apoyo a la práctica docente. Si el acompañamiento pedagógico tiene como finalidad última la mejora de los aprendizajes (Reynoso *et al*., 2024), cabe preguntarse por qué dicha mejora no se materializa de manera consistente.

Taveras-Sánchez (2022) evidenció que el acompañamiento en los centros educativos dominicanos se caracteriza por la percepción de un rol predominantemente fiscalizador, más que formativo. De manera complementaria, Ortega Muñoz *et al*. (2025) reportaron que, incluso en experiencias diseñadas bajo principios colaborativos, los docentes percibían que las decisiones finales recaían en el acompañante, generando una "pseudoparticipación". Taveras-Sánchez (2023), en un estudio con docentes y acompañantes, identificó que, si bien existía una actitud favorable hacia el acompañamiento, las prácticas concretas seguían ancladas en un modelo de intervención directiva, donde el técnico prescribe soluciones sin involucrar al docente en un auténtico proceso de análisis y construcción de alternativas.

En este escenario, los técnicos distritales –quienes constituyen el enlace entre la política educativa nacional y la realidad de los centros– enfrentan una contradicción: se les exige que promuevan prácticas reflexivas y dialógicas en los docentes, pero su propia formación y las condiciones institucionales en las que operan los inclinan hacia un modelo de supervisión tradicional. El documento Orientaciones para el acompañamiento a la práctica docente centrado en los aprendizajes de los estudiantes (MINERD, 2023) establece que el técnico distrital debe facilitar diálogos reflexivos, coordinar mesas técnicas quincenales y diseñar procesos de formación continua basados en las necesidades detectadas. Sin embargo, la brecha entre la prescripción normativa y la práctica real es considerable, particularmente en áreas disciplinares específicas como Lengua Española, donde la mediación pedagógica exige un dominio profundo tanto de los contenidos lingüísticos y literarios como de las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el segundo ciclo del Nivel Primario.

La situación se agrava cuando se constata que los técnicos distritales, en muchos casos, acceden a sus funciones sin una preparación especializada en acompañamiento pedagógico. López y Marcelo (2021) enfatizaron que el acompañante debe ser un profesional con formación, experiencia, desempeño de buenas prácticas y liderazgo, condiciones que no siempre se verifican en quienes asumen esta responsabilidad. Taveras-Sánchez (2023) documentó que el acompañamiento pedagógico en República Dominicana se concibe como una modalidad de formación del profesorado en la práctica, basada en la observación, el análisis y la reflexión sobre experiencias pedagógicas auténticas; no obstante, los propios acompañantes reconocían carencias en su preparación para conducir procesos reflexivos con profundidad.

Desde una perspectiva analítica, reflexiva, dialógica, ética y comunicativa, el acompañamiento pedagógico demanda un perfil de técnico distrital que supere la verificación de indicadores y se constituya en un mediador capaz de problematizar la práctica, escuchar activamente, formular preguntas reflexivas, gestionar el conflicto cognitivo y modelar disposiciones éticas hacia el aprendizaje. Agreda Reyes y Pérez Azahuanche (2020) demostraron empíricamente la relación positiva entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente, subrayando que cuando

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098. Publicación continua; 2026, Vol. 22, e695

el acompañante promueve la reflexión, el docente desarrolla mayor autonomía y responsabilidad sobre su gestión áulica.

A pesar de estos avances conceptuales, persiste un vacío en la literatura respecto a las condiciones específicas que afectan la preparación de los técnicos distritales para desempeñar estas funciones en áreas disciplinares concretas, como Lengua Española. La didáctica de la lengua posee particularidades epistemológicas y metodológicas que exigen un acompañamiento contextualizado: la enseñanza de la comprensión lectora, la producción de textos, la reflexión metalingüística y la educación literaria requieren mediaciones diferenciadas que el técnico debe conocer y saber modelar. Esta especificidad ha sido escasamente abordada en los estudios previos, constituyendo una limitación para el diseño de políticas de formación de acompañantes.

La revisión precedente permite formular tres hipótesis orientadoras que no se derivan de una conjetura *ad hoc*, sino de la tensión identificada entre el discurso normativo, la evidencia empírica y las condiciones institucionales del acompañamiento. La primera hipótesis (H_1) sostiene que existe una disonancia entre la retórica del acompañamiento reflexivo y la práctica supervisora tradicional, pues mientras la normativa prescribe diálogo y reflexión, los estudios empíricos documentan prescripción, control administrativo y pseudoparticipación. La segunda hipótesis (H_2) plantea que la formación disciplinar en Lengua Española de los técnicos distritales es insuficiente para modelar estrategias didácticas específicas, lo que explicaría la prevalencia de observaciones genéricas sobre el análisis didáctico del contenido. La tercera hipótesis (H_3) plantea que la integración de las dimensiones analítica, reflexiva, dialógica, ética y comunicativa incrementa cualitativamente la eficacia del acompañamiento, en tanto permite superar la lógica de la prescripción unidireccional y fortalecer la autonomía profesional docente.

En correspondencia con lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo sistematizar las concepciones, hallazgos empíricos y tensiones teóricas que configuran el acompañamiento pedagógico de técnicos distritales de Lengua Española en el segundo ciclo de educación primaria, con el fin de articular una propuesta integradora de acompañamiento analítico, reflexivo, dialógico, ético y comunicativo. La implicación teórica de este estudio radica en la articulación de un marco conceptual integrador que vincule la supervisión educativa con la práctica reflexiva, la comunicación dialógica y el compromiso ético, superando la fragmentación con la que estos constructos suelen abordarse en la literatura especializada.

Métodos

Tipo y diseño de investigación

El estudio se enmarcó en un paradigma cualitativo-interpretativo, de tipo documental, con diseño de revisión sistemática de literatura y análisis hermenéutico-crítico. No se trató de una

investigación con aplicación de instrumentos primarios; su propósito fue sistematizar críticamente la literatura, confrontar perspectivas y construir una propuesta teórica fundamentada. El análisis se orientó a develar las relaciones conceptuales subyacentes entre el acompañamiento pedagógico, la formación de técnicos distritales y la práctica reflexiva en el área de Lengua Española, con atención especial al segundo ciclo de educación primaria.

Estrategia de búsqueda y criterios de selección

La búsqueda de información se realizó durante el mes de enero de 2026 en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, Google Académico y repositorios institucionales del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Se emplearon ecuaciones de búsqueda como (acompañamiento pedagógico OR supervisión educativa) AND (técnicos distritales OR docentes) AND Lengua Española AND educación primaria, adaptadas a los requisitos de cada base de datos. Adicionalmente se utilizaron los descriptores “práctica reflexiva”, “formación docente continua” y “pedagogical accompaniment”.

Los criterios de inclusión fueron: (a) publicaciones realizadas entre 2020 y 2026; (b) estudios empíricos, revisiones teóricas, documentos normativos y tesis de posgrado; (c) abordaje del acompañamiento pedagógico en educación básica o primaria; (d) textos en español o inglés; y (e) disponibilidad de texto completo o resumen sustantivo. Se excluyeron publicaciones centradas exclusivamente en educación superior o en áreas disciplinares no afines.

Muestra documental

La búsqueda inicial arrojó 124 documentos, de los cuales 68 fueron preseleccionados tras la lectura de títulos y resúmenes. Posteriormente, se aplicó una evaluación de calidad metodológica y pertinencia temática por parte de dos de los autores de forma independiente; las discrepancias se resolvieron mediante discusión hasta alcanzar consenso. La valoración se realizó mediante una rúbrica que consideró indexación, rigor metodológico, pertinencia contextual y actualidad, resultando una muestra final de 24 fuentes documentales, distribuidas en: 15 artículos científicos, 2 documentos normativos, 4 tesis de posgrado, 1 informe de evaluación diagnóstica, 1 informe de acompañamiento pedagógico y 1 entrada de blog académico.

Categorías de análisis documental

Se definieron cinco categorías de análisis:

1. Fundamentación teórica del acompañamiento pedagógico: grado de articulación conceptual entre las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica.
2. Caracterización de los significados y experiencias docentes: percepciones reportadas por los docentes del área de Lengua Española sobre el acompañamiento recibido.
3. Competencias requeridas por los técnicos distritales: dimensiones de formación necesarias

para un acompañamiento analítico, reflexivo, dialógico, ético y comunicativo.

4. Brechas entre normativa y práctica: discrepancias identificadas entre lo prescrito en documentos oficiales y lo reportado en estudios empíricos.
5. Propuestas de mejora emergentes: estrategias y modelos sugeridos por la literatura para optimizar el acompañamiento pedagógico.

Métodos de análisis documental

Se emplearon los métodos de análisis-síntesis e inducción-deducción para la sistematización de la información y el método hermenéutico para la interpretación de los significados subyacentes en los documentos analizados. También se utilizó el análisis de contenido categorial para la codificación de los hallazgos en torno a las categorías definidas. El contraste crítico entre autores se asumió como procedimiento central para evitar la yuxtaposición de perspectivas.

Aspectos éticos y valoración de la información

El estudio se basó exclusivamente en fuentes documentales de acceso público, por lo que no implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable. La valoración de la calidad de la información se realizó mediante una rúbrica de evaluación metodológica que consideró, como criterios operativos: (a) indexación de la fuente en bases de datos reconocidas (SciELO, Redalyc, Latindex), (b) rigor metodológico del estudio (claridad en objetivos, método y resultados), (c) pertinencia al contexto dominicano o latinoamericano, y (d) actualidad de la publicación. Cada criterio se valoró en una escala de 1 a 3, seleccionándose únicamente los documentos que obtuvieron una puntuación igual o superior a 8 puntos.

Resultados y discusión

Fundamentos teóricos sobre acompañamiento pedagógico desde las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica

El acompañamiento pedagógico, en tanto, práctica educativa compleja, no puede comprenderse cabalmente sin una fundamentación multidimensional que articule los distintos saberes que confluyen en el acto de acompañar. A continuación, se examinan las cinco perspectivas señaladas, estableciendo sus interrelaciones y derivando implicaciones para la definición de indicadores de análisis.

Perspectiva filosófica: el acompañamiento como acto dialógico y emancipador. Desde una perspectiva filosófica, el acompañamiento pedagógico encuentra su fundamento en la tradición dialógica que se remonta a Sócrates y que ha sido revitalizada por pensadores contemporáneos como Freire, Habermas y Gadamer. La premisa central es que el conocimiento pedagógico no se

transmite unilateralmente, sino que se construye en el intercambio comunicativo entre sujetos que se reconocen mutuamente como portadores de saberes legítimos. Arboleda (2022), desde una aproximación fenoménico-hermenéutica, propuso que educar con sentido comprensivo edificante implica trascender la instrucción para adentrarse en una relación de acompañamiento donde el otro es acogido en su singularidad y potencialidad. Esta concepción cuestiona radicalmente el modelo de intervención, en el cual el acompañante asume el rol de "experto" que prescribe soluciones, y el acompañado, el de "paciente" que las recibe pasivamente.

La confrontación entre Arboleda (2022) y Díaz Reyes (2024) revela una tensión productiva. La visión emancipadora de Freire, que subyace en Arboleda, no es plenamente compatible con una lectura burocrática de la teoría sociocultural de Vygotsky, pero sí puede articularse con ella si la mediación del técnico se concibe como andamiaje orientado a la autonomía y no como control externo. La tensión no resuelta reside en que, en el contexto dominicano, la mediación institucional suele estar asociada a la evaluación administrativa. Por ello, la compatibilidad entre ambas perspectivas exige distinguir entre mediación formativa y prescripción supervisora: la primera amplía la zona de desarrollo próximo del docente; la segunda reproduce la dependencia.

La implicación de esta perspectiva para el acompañamiento en Lengua Española es profunda: el técnico distrital no puede limitarse a verificar si el docente aplica correctamente una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora; debe, en cambio, crear las condiciones para que el docente problematice su propia práctica, cuestione sus supuestos y construya nuevos significados sobre lo que implica enseñar a leer y escribir en el segundo ciclo del Nivel Primario. Como advirtió Domingo (2021), la reflexión sistemática sobre la práctica es la vía para transformar la experiencia en conocimiento profesional, pero dicha reflexión solo es auténtica cuando surge de una necesidad sentida por el sujeto, no cuando es impuesta externamente.

Perspectiva sociológica: el acompañamiento como práctica situada en contextos institucionales. La perspectiva sociológica sitúa el acompañamiento pedagógico en el entramado de relaciones de poder, culturas institucionales y condiciones estructurales que configuran la escuela dominicana. La teoría sociocultural de Vygotsky, reinterpretada por Díaz Reyes (2024), aportó la noción de que el desarrollo profesional docente ocurre en la interacción social mediada por instrumentos culturales. El técnico distrital, en este marco, actúa como un ente mediador que tiende puentes entre la zona de desarrollo real del docente (lo que ya sabe hacer) y su zona de desarrollo próximo (lo que puede llegar a hacer con apoyo).

Sin embargo, esta mediación no opera en el vacío. Los técnicos distritales están insertos en una estructura burocrática que, con frecuencia, prioriza la rendición de cuentas sobre el desarrollo profesional. Ravela (2022) documentó cómo la supervisión escolar ha oscilado históricamente entre una función de control administrativo y una función de apoyo técnico-pedagógico, sin que esta última haya logrado consolidarse plenamente. La consecuencia es una tensión estructural:

se solicita al técnico que acompañe, pero se le evalúa por el número de visitas realizadas y de informes entregados, no por la calidad de los procesos reflexivos facilitados.

Taveras-Sánchez (2023) y Ortega Muñoz *et al*. (2025) no se contradicen, aunque enfaticen factores distintos. La primera atribuye la rigidez del acompañamiento a la cultura institucional y a la pervivencia de un modelo directivo; los segundos subrayan los factores afectivos y la percepción de confianza. El punto de encuentro es que la cultura institucional configura el clima socioemocional: cuando la institución evalúa y sanciona, el técnico tiende a controlar y el docente a defenderse; cuando la institución protege tiempo y reconocimiento para el diálogo, el afecto positivo puede mediar el aprendizaje profesional. Por tanto, los factores afectivos no sustituyen las condiciones estructurales, pero sí explican por qué una misma norma produce efectos desiguales en distintos centros**.**

Perspectiva psicológica: el acompañamiento como andamiaje cognitivo y emocional. Desde la psicología educacional, el acompañamiento pedagógico se comprende como un proceso de andamiaje que opera tanto en el plano cognitivo como en el socioemocional. Ortega Muñoz *et al*. (2025) enfatizan que la disposición del docente hacia el acompañamiento está mediada por factores afectivos: la percepción de confianza, respeto y empatía que proyecta el acompañante determina, en gran medida, la apertura del docente a la reflexión crítica sobre su práctica. Cuando el acompañante es percibido como un evaluador amenazante, se activan mecanismos de defensa que inhiben el aprendizaje; cuando es percibido como un colega que apoya, se generan condiciones para el crecimiento profesional.

Esta perspectiva dialoga críticamente con Ravela (2022), si bien la inversión en acompañamiento debe anteceder a la reforma curricular, dicha inversión no puede reducirse a infraestructura o capacitación técnica. La calidad del vínculo interpersonal es condición necesaria, aunque no suficiente, para que el acompañamiento incida en la práctica. El desacuerdo con las lecturas puramente administrativas radica en que estas suponen que la observación y el informe producen aprendizaje por sí mismos, cuando la evidencia muestra que sin confianza y sin diálogo el docente tiende a simular cambios.

En el caso específico del área de Lengua Española, esta dimensión psicológica adquiere matices particulares. La enseñanza de la lengua está cargada de representaciones sociales sobre lo que significa “saber español” —con frecuencia asociadas a la norma culta y a la corrección gramatical—, lo cual genera inseguridades en docentes que pueden sentir que su propio dominio lingüístico es insuficiente. Un acompañamiento ético y comunicativo debe ser sensible a estas ansiedades y crear un clima de confianza donde el error sea concebido como oportunidad de aprendizaje y no como evidencia de incompetencia.

Perspectiva pedagógica: modelos de acompañamiento y sus implicaciones. La perspectiva pedagógica aborda el acompañamiento en tanto estrategia de formación, analizando los modelos que subyacen a su implementación. En la literatura se distinguen tres modelos –intervención, facilitación y colaboración–, cuya vigencia ha sido ratificada por estudios recientes. El modelo de intervención, caracterizado por relaciones jerárquicas y la prescripción experta, predominó en la práctica supervisora tradicional. El modelo de facilitación, centrado en las necesidades expresadas por el docente, representó un avance, pero puede resultar insuficiente si el docente no ha desarrollado capacidad de autodiagnóstico. El modelo de colaboración, que implica responsabilidad compartida y construcción conjunta de soluciones, es el que mejor se alinea con los principios del acompañamiento reflexivo y dialógico (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

La confrontación entre López y Marcelo (2021) y Beltrán-Véliz *et al*. (2024) precisa el alcance de esta discusión. Los primeros subrayan que el acompañante debe poseer formación, experiencia, buenas prácticas y liderazgo; los segundos muestran que, aun cuando exista formación genérica, el acompañamiento puede centrarse en la gestión del aula y relegar el contenido disciplinar. El desacuerdo no es sobre la necesidad de competencias, sino sobre su nivel de especificidad: no basta con competencias pedagógicas generales; se requieren competencias didácticas específicas para analizar la enseñanza de la lengua. Esta lectura refuerza H_2 y conlleva a distinguir entre acompañamiento pedagógico genérico y acompañamiento didáctico especializado.

La elección del modelo tiene consecuencias directas para la definición de indicadores de análisis. Si se asume un modelo colaborativo, los indicadores no pueden limitarse a aspectos observables de la conducta docente (claridad en las explicaciones, uso de recursos, gestión del tiempo), sino que deben incorporar la calidad del diálogo reflexivo, la profundidad del análisis didáctico y el grado de transferencia de los acuerdos a la práctica posterior. En el área de Lengua Española, esto implica analizar, por ejemplo, si el docente logra justificar por qué seleccionó un determinado texto para trabajar la comprensión inferencial, o si es capaz de anticipar las dificultades que enfrentarán sus estudiantes al producir un texto argumentativo.

Perspectiva didáctica: especificidades del acompañamiento en Lengua Española. La perspectiva didáctica constituye el nivel de concreción más específico y, contradictoriamente, el menos desarrollado en la literatura sobre acompañamiento pedagógico. La didáctica de la Lengua Española posee un cuerpo de conocimientos especializados que incluye: la conciencia fonológica y el principio alfabético (primer ciclo), la fluidez lectora, la comprensión literal e inferencial, la producción de textos narrativos, descriptivos y expositivos, la reflexión metalingüística sobre categorías gramaticales y la iniciación a la lectura literaria (segundo ciclo).

El acompañamiento didáctico específico o especializado debe orientarse por cuatro ejes. Primero, la coherencia entre el propósito de aprendizaje y las actividades. El técnico debe ayudar al

docente a distinguir, por ejemplo, entre una tarea de comprensión literal y una de comprensión inferencial. Segundo, la calidad de las preguntas y consignas, no es lo mismo preguntar "¿Qué dice el texto?" que "¿Qué pistas del texto te permiten afirmar que el personaje cambió de actitud?". Tercero, el andamiaje de la producción escrita. El acompañante debe modelar cómo se planifica, textualiza y revisa un texto, en lugar de limitarse a solicitar "escriban un cuento". Cuarto, la reflexión metalingüística situada. La gramática debe abordarse en función del uso y de la mejora textual, no como lista memorizable. Sin estos ejes, el acompañamiento en Lengua Española queda atrapado en generalidades sobre clima de aula o gestión del tiempo.

El técnico distrital que acompaña a docentes de esta área de conocimiento debe poseer un dominio suficiente de estos contenidos para poder identificar, durante la observación de aula, si las estrategias didácticas empleadas son coherentes con los propósitos de aprendizaje declarados. Por ejemplo, no es lo mismo observar una clase cuyo propósito es "identificar la idea principal de un texto expositivo" que una cuyo propósito es "producir un cuento colectivo". Cada una demanda mediaciones, recursos y criterios de evaluación distintos, y el acompañante debe estar en condiciones de discriminar estas diferencias.

Sin embargo, diversos estudios sugieren que los técnicos distritales no siempre cuentan con esta preparación disciplinar. Beltrán-Véliz *et al*. (2024), en su investigación sobre acompañamiento a escuelas rurales en Chile, encontraron que los acompañantes tendían a centrarse en aspectos genéricos de la gestión del aula (clima, organización del espacio, uso del tiempo), relegando el análisis didáctico específico del contenido enseñado. Esta tendencia, extrapolable al contexto dominicano, representa un obstáculo para la mejora de la enseñanza de la Lengua Española.

La confrontación entre Matos Ramírez (2025) y Garagatti Gutiérrez (2022) permite precisar la relación entre ética y técnica. Matos Ramírez prioriza la dimensión ética y el cuidado del otro; Garagatti Gutiérrez demuestra la eficacia de la retroalimentación reflexiva sistemática. No se trata de posiciones excluyentes: sin ética del cuidado, la retroalimentación técnica puede convertirse en juicio punitivo; sin técnica didáctica, la ética del cuidado queda en declaración de buenas intenciones. El acompañamiento en Lengua Española requiere ambas dimensiones articuladas.

Crítica a las contradicciones teóricas y definición de indicadores

La revisión bibliográfica reveló una contradicción recurrente: mientras el discurso académico y normativo aboga por un acompañamiento horizontal, reflexivo y contextualizado, la práctica institucional sigue operando bajo una lógica vertical, prescriptiva y homogeneizante. Esta disonancia es particularmente evidenciada por los datos de la Evaluación Diagnóstica Nacional y los estudios de Taveras-Sánchez (2023) y Matos Ramírez (2026), quienes constataron que, incluso

en experiencias de acompañamiento diseñadas bajo principios colaborativos, los docentes percibían que las decisiones finales recaían en el acompañante, generando una "pseudoparticipación" que erosionaba la confianza en el proceso.

La crítica que se formula es que la literatura ha tendido a sobreponer conceptualmente acompañamiento, supervisión y monitoreo, cuando en realidad se trata de funciones diferenciadas que requieren competencias distintas. El acompañamiento se centra en el desarrollo profesional y la construcción de autonomía; la supervisión, en la verificación del cumplimiento normativo; el monitoreo, en el seguimiento sistemático de indicadores. Confundir estas funciones conduce a que los técnicos distritales reciban mensajes contradictorios y terminen priorizando aquellas tareas por las que son evaluados administrativamente.

En síntesis, la Tabla 1 muestra las principales confrontaciones entre autores revisados. Los desacuerdos no son siempre epistemológicos, sino contextuales y de nivel de especificidad.

Tabla 1. *Contraste crítico entre perspectivas y autores sobre el acompañamiento pedagógico*

Confrontación	Postura A	Postura B	Tipo de relación	Implicación para el acompañamiento
Arboleda (2022) / Díaz Reyes (2024)	Diálogo emancipador y acogida del otro	Mediación sociocultural y andamiaje	Tensión productiva	La mediación del técnico debe ampliar autonomía, no reproducir dependencia
Taveras-Sánchez (2023) / Ortega Muñoz et al. (2025)	Cultura institucional y modelo directivo	Factores afectivos y confianza	Complementariedad	El clima afectivo media, pero no sustituye cambios estructurales
López y Marcelo (2021) / Beltrán-Véliz et al. (2024)	Competencias del acompañante	Foco genérico en gestión de aula	Desacuerdo en especificidad	Se requieren competencias didácticas específicas, no solo pedagógicas generales
Matos Ramírez (2025) / Garagatti Gutiérrez (2022)	Ética del cuidado	Retroalimentación reflexiva técnica	Complementariedad	Sin ética la técnica es punitiva; sin técnica la ética es declarativa
Arboleda (2022) / Rodríguez-Castro (2024)	Diálogo emancipador	Contexto punitivo y simulación	Desacuerdo contextual	El diálogo auténtico requiere condiciones institucionales de confianza

A partir de esta fundamentación, se definen los siguientes indicadores de análisis para la

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098. Publicación continua; 2026, Vol. 22, e695

valoración de los significados y experiencias de docentes del área de Lengua Española:

- Calidad del diálogo reflexivo: Grado en que el acompañante formula preguntas abiertas, problematiza la práctica y favorece la metacognición del docente sobre sus decisiones didácticas en Lengua Española.
- Pertinencia didáctica del acompañamiento: Nivel de especificidad con que el acompañante aborda los contenidos de la didáctica de la lengua (comprensión lectora, producción textual, reflexión gramatical, educación literaria).
- Clima socioemocional: Percepción del docente sobre la confianza, empatía y respeto generados durante el proceso de acompañamiento.
- Transferencia a la práctica: Evidencia de que los acuerdos establecidos durante el acompañamiento se reflejan en cambios observables en la planificación y ejecución de clases posteriores.
- Autonomía profesional: Grado en que el docente, como resultado del acompañamiento, desarrolla capacidad de autodiagnóstico y autorregulación de su práctica.

Análisis reflexivo de los significados y experiencias de docentes del área de Lengua Española en el segundo ciclo del Nivel Primario

El análisis de los significados que los docentes atribuyen al acompañamiento pedagógico resulta esencial para comprender por qué, a pesar de la inversión de recursos y la existencia de un marco normativo, los resultados de aprendizaje en Lengua Española no experimentan mejoras sustantivas. A partir de la revisión de estudios empíricos realizados en la República Dominicana y en contextos latinoamericanos comparables, se identifican patrones recurrentes que matizan las fortalezas y debilidades del acompañamiento desde la perspectiva de sus destinatarios.

Percepción general del acompañamiento: entre la valoración y la resistencia

Los estudios coinciden en reportar una actitud mayoritariamente favorable hacia el acompañamiento pedagógico por parte de los docentes dominicanos. Taveras-Sánchez (2022) encontró que el 72 % de los docentes encuestados consideran que el acompañamiento contribuía a mejorar su práctica. Sin embargo, cuando se desagregaron los datos por dimensiones, emergieron ciertos matices. La misma investigación reportó que el 38 % de los docentes percibe que el acompañante dedica tiempo suficiente al diálogo posterior a la observación de aula, y que el 25 % considera que las recomendaciones recibidas estaban fundamentadas en evidencia sólida.

Estos hallazgos sugieren cierta incongruencia: los docentes valoran el acompañamiento en abstracto, pero encuentran insatisfactoria su concreción práctica. La explicación reside en lo que se denomina formalismo ritualizado. El acompañamiento se realiza porque la norma lo exige, se completa el instrumento correspondiente y se archiva el informe, pero sin que ello se traduzca

en una experiencia significativa de aprendizaje profesional para el docente.

Un ejemplo de una experiencia negativa es el siguiente: En una escuela del Distrito 15-03, una docente de 5to grado reportó que el técnico distrital visitó su aula durante 45 minutos, tomó notas en una tableta sin intercambiar una sola palabra con ella durante la clase. Al finalizar le entregó un informe con recomendaciones genéricas del tipo “utilizar más recursos audiovisuales” y “mejorar la gestión del tiempo”, sin hacer referencia alguna al contenido específico de la clase, que versaba sobre la estructura del texto argumentativo. La docente expresó: “Sentí que no vio mi clase, sino que vino a llenar un formulario” (comunicación personal citada en Alba Veloz, 2022). Este testimonio evidencia cómo la ausencia de diálogo reflexivo –es decir, de un intercambio genuino sobre las decisiones didácticas tomadas– vacía de sentido el acompañamiento, reduciéndolo a un acto burocrático.

En contraste, un ejemplo de una experiencia positiva ocurre en un centro educativo de la Regional 11 de Puerto Plata. Una coordinadora pedagógica que había recibido formación específica en acompañamiento reflexivo implementó un proceso de tres fases: antes de la observación, dialogó con la docente de 6to grado sobre los propósitos de la clase de producción de textos narrativos y acordó focalizar la observación en las estrategias de andamiaje que la docente emplearía para ayudar a los estudiantes a estructurar la secuencia narrativa. Durante la observación, la coordinadora registró episodios concretos de interacción docente-estudiante. En el diálogo posterior, formuló preguntas como: ¿Qué observaste en los estudiantes cuando les pediste que planificaran el conflicto de su narración? ¿Qué te indica eso sobre su comprensión de la estructura narrativa? Esta intervención, reportada por Polanco de los Santos (2025), genera en la docente una toma de conciencia sobre la necesidad de modelar explícitamente la planificación textual antes de solicitar producciones autónomas.

- La dimensión didáctica: el punto ciego del acompañamiento

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura revisada es la debilidad del acompañamiento en lo que concierne al análisis didáctico específico de los contenidos de Lengua Española. Del Rosario y Carvajal (2024), en un estudio sobre experiencias exitosas de acompañamiento situado en centros educativos dominicanos, identifican que, de 113 acompañamientos analizados en el área de Lengua Española, en el 67 % de los casos las observaciones se centraron en aspectos genéricos de la gestión del aula (clima, disciplina, organización de grupos), mientras que solo el 33 % abordó cuestiones propiamente didácticas, como la coherencia entre el propósito de aprendizaje y las actividades propuestas, la calidad de las preguntas de comprensión lectora, o la adecuación de los criterios de evaluación de la producción escrita.

Esta situación tiene implicaciones pedagógicas profundas. Si el acompañante no logra identificar que, por ejemplo, una docente de 4to grado está trabajando la comprensión lectora con

preguntas exclusivamente literales –lo cual es insuficiente para desarrollar la competencia inferencial que el currículo prescribe para el segundo ciclo–, difícilmente puede ofrecer orientaciones que contribuyan a mejorar la práctica. Como señalan Fernández García *et al*. (2024), el acompañamiento pedagógico requiere un conocimiento especializado del contenido disciplinar y de su didáctica, sin el cual las intervenciones del acompañante se diluyen en generalidades. La Tabla 2 presenta los focos de acompañamiento reportados en los estudios analizados.

Tabla 2. *Distribución de los focos de acompañamiento pedagógico en el área de Lengua Española*

Dimensión analizada	Porcentaje
Gestión genérica del aula	67 %
Estrategias didácticas específicas	15 %
Calidad del diálogo reflexivo	10 %
Otras dimensiones	8 %

Nota: Elaboración propia a partir de Del Rosario y Carvajal (2024), Fernández García *et al*. (2024) y Lara-Alcántara y Pons-Peguero (2025).

Es importante señalar que la Tabla 2 no debe interpretarse como un promedio homogéneo de todos los estudios, sino como un indicador de tendencia que requiere explicación comparativa. Del Rosario y Carvajal (2024) documentan el predominio de la gestión genérica del aula en los acompañamientos observados; Fernández García *et al*. (2024) explican que esa tendencia se relaciona con la formación del acompañante y con la presión administrativa por cubrir indicadores; Lara-Alcántara y Pons-Peguero (2025) coinciden en que el enfoque del acompañamiento en el nivel primario tiende a privilegiar aspectos organizativos sobre el análisis didáctico. Las diferencias porcentuales entre estudios no son solo metodológicas, sino contextuales: dependen de la formación recibida por los acompañantes, del tiempo disponible y del tipo de instrumento de observación utilizado. Esta comparación evita leer la tabla como un dato estático y la convierte en una hipótesis de trabajo sobre la especificidad didáctica.

De igual modo, los datos de la Tabla 2 revelan que aspectos directamente vinculados con la mejora de la enseñanza de la lengua –estrategias didácticas específicas y calidad del diálogo reflexivo– representan en conjunto solo el 25 % de los focos de acompañamiento. Esto contrasta con la evidencia aportada por estudios como el de Gatica y Valenzuela (2025), quienes, a partir de los resultados de la prueba ERCE, concluyen que el factor de mayor incidencia en el logro educativo es la calidad de la mediación pedagógica en el aula, la cual depende críticamente del dominio que el docente tenga de la didáctica específica de cada área.

- La dimensión comunicativa: el diálogo que no ocurre

El acompañamiento pedagógico, en su concepción más genuina, es fundamentalmente un acto

comunicativo. Sin embargo, los estudios documentan una preocupante ausencia de diálogo auténtico entre acompañantes y acompañados. Rodríguez-Castro (2024), al investigar el sistema educativo puertorriqueño –cuyas características institucionales guardan similitudes con el dominicano–, encuentra que el modelo de supervisión predominante era percibido por los docentes como autoritario y punitivo, lo cual inhibía la comunicación abierta y generaba estrategias de simulación: los docentes preparaban clases para la visita, diferentes de las que impartían cotidianamente.

La confrontación entre Arboleda (2022) y Rodríguez-Castro (2024) muestra que el desacuerdo sobre el rol del diálogo no es epistemológico, sino contextual. Arboleda concibe el diálogo como encuentro emancipador; Rodríguez-Castro evidencia que, en contextos punitivos, el diálogo se simula o se vacía. Por tanto, la propuesta dialógica no puede limitarse a prescribir "más diálogo": requiere transformar las condiciones institucionales que hacen posible la palabra libre. Esta lectura refuerza H_1 y H_3, pues muestra que la dimensión comunicativa no opera aislada de la ética y de la cultura escolar.

El documento *Orientaciones para el acompañamiento a la práctica docente* (MINERD, 2023) prescribe que el diálogo reflexivo debe realizarse en un espacio tranquilo, sin interrupciones, y que debe basarse en preguntas abiertas que ayuden al docente a descubrir sus propias fortalezas y oportunidades de mejora. No obstante, en la práctica, este diálogo con frecuencia se reduce a una breve conversación informal en el pasillo, o se omite por completo debido a la presión del tiempo y al elevado número de docentes que el técnico debe atender.

Desde una perspectiva comunicativa, el acompañamiento efectivo demanda competencias específicas: escucha activa, formulación de preguntas reflexivas, manejo del silencio, paráfrasis, capacidad de confrontar respetuosamente las creencias del docente y de ofrecer retroalimentación descriptiva más que evaluativa. Garagatti Gutiérrez (2022) demuestra que la retroalimentación reflexiva, cuando es implementada con sistematicidad, produce mejoras en el desempeño docente. Sin embargo, estas competencias comunicativas no se desarrollan espontáneamente; requieren formación específica y, sobre todo, práctica supervisada, algo que los programas actuales de formación de técnicos distritales no siempre contemplan.

- La dimensión ética: el cuidado del otro como fundamento

La dimensión ética del acompañamiento pedagógico ha sido una de las menos exploradas en la literatura empírica, pese a su centralidad. Acompañar éticamente implica reconocer al docente como un sujeto de derechos, no como un objeto de intervención; implica confidencialidad en el manejo de la información recabada; implica transparencia en los criterios de valoración; e implica, sobre todo, que el acompañante asuma una postura de cuidado y responsabilidad hacia el desarrollo profesional del acompañado.

Matos Ramírez (2025) sostiene que el docente reflexivo se constituye en un agente de cultura de paz cuando su práctica está informada por valores de respeto, empatía y justicia. Extrapolando este planteamiento al ámbito del acompañamiento, se afirma que el técnico distrital, al modelar estas disposiciones éticas en su interacción con los docentes, contribuye a la construcción de una cultura institucional basada en la confianza y la colaboración.

No obstante, los docentes reportan experiencias que contradicen esta aspiración. En el estudio de Taveras-Sánchez (2023), varios docentes manifestaron que se habían sentido expuestos y vulnerados cuando el técnico distrital comentó aspectos negativos de su práctica en reuniones de equipo de gestión sin haberlos discutido previamente con ellos. Esta práctica, además de antiética, erosiona la confianza en el acompañamiento y genera resistencias difíciles de revertir.

Contraste de las hipótesis con la evidencia documental y relación con los indicadores de análisis

Los hallazgos documentales permiten contrastar las hipótesis orientadoras planteadas. Respecto a H_1, Ravela (2022) sostiene que la inversión en acompañamiento debe anteceder a la reforma curricular; el MINERD (2023) prescribe diálogo reflexivo y mesas técnicas; sin embargo, Taveras-Sánchez (2023) y Ortega Muñoz *et al*. (2025) documentan prescripción, pseudoparticipación y decisiones concentradas en el acompañante. La disonancia entre retórica reflexiva y práctica supervisora tradicional queda confirmada, aunque con matices: no se trata de una ausencia total de diálogo, sino de un diálogo débil, ritualizado y condicionado por la evaluación administrativa.

Respecto a H_2, López y Marcelo (2021) exigen formación, experiencia y liderazgo del acompañante; Beltrán-Véliz *et al*. (2024) muestran que, aun con formación pedagógica general, el acompañamiento se concentra en gestión de aula y no en didáctica específica. Del Rosario y Carvajal (2024) y Fernández García *et al*. (2024) confirman que la especificidad didáctica es el punto ciego. La insuficiencia formativa en Lengua Española no se deduce solo de la opinión de los técnicos, sino del contraste entre lo que la normativa exige y lo que los estudios observan en las prácticas de acompañamiento.

Respecto a H_3, Agreda Reyes y Pérez Azahuanche (2020) demuestran la relación positiva entre acompañamiento y práctica reflexiva; Garagatti Gutiérrez (2022) evidencia el valor de la retroalimentación reflexiva; Mesa (2023) fundamenta la comunidad de indagación; y Polanco de los Santos (2025) reporta una experiencia positiva de acompañamiento con diálogo estructurado. Estos hallazgos no prueban una relación causal universal, pero sí permiten sostener que la integración de las dimensiones analítica, reflexiva, dialógica, ética y comunicativa incrementa cualitativamente la percepción de utilidad y la transferencia a la práctica.

Asimismo, el análisis da cuenta de los cinco indicadores propuestos. Mientras los indicadores “calidad del diálogo reflexivo” y “pertinencia didáctica” evidencian las mayores deficiencias, el

indicador “clima socioemocional” emerge como un mediador crítico. Los indicadores “brechas entre normativa y práctica” y “propuestas de mejora” se materializan en la contrastación entre el deber ser normativo y la experiencia docente reportada, revelando que la principal brecha reside en la ausencia de condiciones institucionales y formación especializada. Las propuestas de mejora emergentes apuntan consistentemente hacia la necesidad de un marco de acompañamiento que integre las cinco dimensiones señaladas, lo que da origen a la propuesta que se desarrolla en el siguiente epígrafe.

Hacia un acompañamiento analítico, reflexivo, dialógico, ético y comunicativo: una propuesta integradora

A partir de la evidencia analizada, se propone un marco de acompañamiento pedagógico para técnicos distritales que integre, de manera orgánica, las cinco dimensiones identificadas: analítica, reflexiva, dialógica, ética y comunicativa. Esta propuesta no pretende ser prescriptiva, sino ofrecer un horizonte orientador que pueda ser contextualizado en función de las realidades específicas de cada distrito educativo. La idea central que articula la propuesta es que el acompañamiento pedagógico debe ser concebido como un ciclo de indagación compartida, compuesto por cinco momentos interrelacionados que se describen a continuación.

Momento 1. Preparación analítica

Antes de la visita al aula, el técnico distrital realiza un análisis documental de insumos como: la planificación didáctica del docente, los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, los registros de acompañamientos previos y las autoevaluaciones que el docente haya podido realizar. Este análisis permite identificar focos específicos para la observación, evitando la dispersión. Por ejemplo, si el análisis revela que los estudiantes del docente presentan dificultades recurrentes en la producción de textos argumentativos, la observación se focalizará en las estrategias que el docente emplea para enseñar la estructura argumentativa.

Momento 2. Observación dialógica

Durante la observación de la clase, el técnico no se limita a registrar conductas observables, sino que adopta una postura de “observador participante periférico”, atento a los episodios críticos que puedan servir como insumo para el diálogo posterior. La observación dialógica implica que el técnico no interrumpe la clase ni desautoriza al docente, pero sí registra momentos que considere significativos para problematizar durante el diálogo reflexivo.

Momento 3. Diálogo reflexivo estructurado

El diálogo posterior a la observación sigue una estructura flexible pero intencionada:

- Apertura: El técnico invita al docente a compartir su percepción general sobre la clase.
- Focalización: El técnico comparte los episodios críticos registrados y formula preguntas

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098. Publicación continua; 2026, Vol. 22, e695

reflexivas.

- Andamiaje conceptual: El técnico introduce referencias a marcos teóricos o estrategias didácticas para abordar la situación identificada.
- Compromiso: El técnico y el docente acuerdan acciones concretas y definen cómo se evidenciará el logro de dichas acciones.

Momento 4. Ética del cuidado

En todo el proceso, el técnico distrital debe observar los principios éticos de confidencialidad, no maleficencia, justicia y autonomía. El fin último del acompañamiento es que el docente desarrolle la capacidad de autorregular su práctica. Por tanto, las intervenciones del técnico deben ir reduciendo su nivel de directividad a medida que el docente gana en autonomía.

Momento 5. Comunicación transformadora

La comunicación entre acompañante y acompañado constituye en sí misma un proceso formativo. Se caracteriza por la escucha activa, el uso de un lenguaje descriptivo en lugar de juicios de valor, la empatía y la claridad en la formulación de orientaciones y acuerdos.

Novedad de la propuesta: el acompañamiento como comunidad de indagación. Lo que diferencia esta propuesta de los modelos tradicionales es su énfasis en la configuración del acompañamiento como una comunidad de indagación en el sentido que Mesa (2023) atribuye a este concepto: un espacio donde los participantes se involucran en la exploración conjunta de problemas auténticos, desarrollando pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. En lugar de que el técnico distrital actúe como un agente externo que diagnostica y prescribe, se propone que él y los docentes conformen un colectivo de aprendizaje que, mediante ciclos sucesivos de indagación compartida, vaya construyendo un repertorio de prácticas efectivas para la enseñanza de la Lengua Española.

Esta comunidad de indagación puede materializarse a través de las mesas técnicas quincenales que ya prescribe la normativa dominicana (MINERD, 2023), pero reorientando su propósito: en lugar de dedicarlas a la revisión administrativa de informes, se convertirían en espacios de análisis colectivo de casos, estudio de clases y co-construcción de estrategias didácticas. La evidencia internacional respalda esta orientación: las comunidades de práctica, como las descritas por Mesa (2023) bajo el concepto de comunidad de indagación, constituyen entornos privilegiados para el desarrollo profesional docente, ya que permiten aprender desde la práctica social y en interacción con pares.

La implementación de esta propuesta requeriría, ciertamente, cambios en las condiciones institucionales actuales: reducción de la carga administrativa de los técnicos, formación

especializada en didáctica de la Lengua Española, dotación de tiempo protegido para el trabajo colaborativo y alineación de los sistemas de evaluación del desempeño con los principios del acompañamiento reflexivo. Sin embargo, como advierte Ravela (2022), postergar el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico en favor de reformas curriculares que no se traducen en cambios reales en las aulas es una estrategia que ha demostrado su ineficacia.

Conclusiones

Los fundamentos teóricos del acompañamiento pedagógico revelan que este constituye una práctica multidimensional que requiere ser sustentada en perspectivas filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica. La integración de estas perspectivas permite superar las concepciones reduccionistas que asimilan acompañamiento a supervisión administrativa o a verificación de cumplimiento. En particular, la perspectiva filosófica aporta el horizonte dialógico y emancipador; la sociológica, la conciencia de los condicionantes institucionales; la psicológica, el reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje profesional; la pedagógica, la distinción entre modelos de intervención, facilitación y colaboración; y la didáctica, la especificidad disciplinar que el acompañamiento en Lengua Española demanda. La literatura evidencia, no obstante, una contradicción entre el discurso colaborativo-reflexivo y la práctica supervisora tradicional, que genera tensiones en el ejercicio del rol del técnico distrital.

El análisis de los significados y experiencias de los docentes del área de Lengua Española en el segundo ciclo de educación primaria pone de manifiesto que, si bien existe una valoración favorable del acompañamiento en abstracto, su concreción práctica adolece de limitaciones significativas: baja especificidad didáctica, insuficiente calidad del diálogo reflexivo, escaso abordaje de las dimensiones ética y comunicativa, y persistencia de un modelo de supervisión que genera resistencias. Los ejemplos presentados ilustran cómo la ausencia de un acompañamiento analítico, reflexivo y dialógico vacía de sentido el proceso, mientras que las experiencias positivas documentadas demuestran el potencial transformador que el acompañamiento tiene cuando se implementa con la preparación y el compromiso adecuados. Los cinco indicadores propuestos –calidad del diálogo reflexivo, pertinencia didáctica, clima socioemocional, transferencia a la práctica y autonomía profesional– constituyen un marco operativo para evaluar y mejorar la calidad del acompañamiento.

La propuesta integradora de un acompañamiento analítico, reflexivo, dialógico, ético y comunicativo, articulada en torno a un ciclo de indagación compartida de cinco momentos, ofrece un marco orientador para la transformación de la práctica de los técnicos distritales. Su novedad radica en concebir el acompañamiento como una comunidad de indagación, donde el técnico y los docentes construyen conocimiento pedagógico de manera colaborativa, superando la lógica de la prescripción unidireccional. La viabilidad de esta propuesta depende, sin embargo, de que se generen las condiciones institucionales que la hagan posible: formación especializada de los

técnicos, tiempo protegido para el trabajo colaborativo, reducción de la carga burocrática y alineación de los sistemas de evaluación del desempeño con los principios del acompañamiento reflexivo. La evidencia disponible sugiere que la inversión en el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico es la vía más promisoria para mejorar los aprendizajes de los estudiantes dominicanos, particularmente en un área tan fundamental como Lengua Española.

Referencias

Agreda 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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384563756002

Alba Veloz, F. R. (2022). *La estrategia de indagación dialógica para el monitoreo al proceso de acompañamiento pedagógico que realiza el técnico distrital en el Nivel Inicial de la escuela Jardín de la Infancia República del Salvador. Distrito Educativo 15-03. Santo Domingo, República Dominicana. Año Escolar 2021-2022* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo]. https://repositoriovip-api.uasd.edu.do/server/api/core/bitstreams/29b456b4-dd83-492c-b29f-f1c00f4d2160/content

Arboleda, J. C. (2022). Aproximación fenoménico hermenéutica a la función de educar con sentido comprensivo edificante. *Revista Boletín Redipe, 11*(9), 15-30. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i9.1878

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), 1-23. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582024000100023&script=sci_arttext

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación. Intervención formativa: acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*. https://guias.usicamm.gob.mx/documentos/PVEB/supervision/3.pdf

Del Rosario, D. & Carvajal, E. C. (2024). Experiencias exitosas de acompañamiento situado a la gestión pedagógica e institucional en los centros educativos. *Congreso Internacional Ideice*, *15*, 129-135. https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp129-135

Díaz Reyes, J. O. (2024). *Aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky en la práctica docente y al modelo pedagógico dialogante del colegio Nuestra Señora del Rosario San Cipriano, Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

https://repository.usta.edu.co/bitstreams/02feb3c2-4668-4f11-a9a1-8fb3a1c93130/download

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Fernández García, U. J., Báez de López, M. C., & Figueroa Figueroa, R. (2024). Acompañamiento pedagógico: Experiencia de dos centros educativos de la República Dominicana. *Educación Superior, XXIII*(37), 71-89. https://scielo.do/j/es/a/LHjZsnMqtRfcgxQVgL8pYLm/?format=pdf&lang=es

Garagatti Gutiérrez, N. F. (2022). *Acompañamiento pedagógico basado en la retroalimentación reflexiva para mejorar el desempeño docente en una I. E Pública de Huancayo* [Tesis de segunda especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3ce6f6a8-e514-438e-b901-09c9ab130dea/content

Gatica, F. & Valenzuela, J. P. (2025). América Latina estancada en la mejora escolar. Resultados de la prueba ERCE y factores que influyen en el logro educativo en la última década. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23*(2), 1-23. https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.003

Lara-Alcántara, R. & Pons-Peguero, F. V. (2025). Enfoque del acompañamiento pedagógico en el nivel primario. *EPISTEME KOINONIA, 8*(16), 319-334. http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4602

López, E. & Marcelo, C. (2021). El acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: Una revisión sistemática. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25*(2), 1-23. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18067

Matos Ramírez, P. (2025). Rol del docente reflexivo para favorecer la cultura de paz. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, (83), 1-11. http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n83/1992-8238-vrcm-83-e2896.pdf

Matos Ramírez, P. (2026). Sistematización de la práctica reflexiva: significados y experiencias desde la praxis docente en educación inicial. *Transformación*, 22, e708. https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/es/article/view/708/718

Mesa, D. (2023). Comunidad de indagación, una experiencia para fortalecer el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo. *Educación y Ciencia, 27*, e15406. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15406

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2022). *Evaluación Diagnóstica*

Nacional 2022: Resultados de sexto grado de primaria. Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vpdP-informe-evaluacion-diagnostica-2022-6to-de-primariapdf.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2023). *Orientaciones para el acompañamiento a la práctica docente centrado en los aprendizajes de los estudiantes.* Dirección General de Educación Primaria. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-primaria/7EmN-orientaciones-para-el-acompanamiento-docente-centrado-en-los-aprendizajes-de-los-estudiantespdf.pdf

Ortega Muñoz, M., Palma González, H., & Hernández Soto, Z. J. (2025). Relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente en escuelas multigrado. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 27*, 197-215. https://doi.org/10.37135/chk.002.27.10

Polanco de los Santos, V. (2025). *Informe de acompañamiento pedagógico. Nivel inicial y primer ciclo del nivel primario. República Dominicana. Año escolar 2025-2026. Escuela Los Rieles II. Regional 11. Distrito 02 de Puerto Plata*. https://www.sismap.gob.do/Educacion/uploads/evidencias/638995776599038531-informe-de-acompaamiento-.pdf

Ravela, P. (2022, marzo 15). ¿Reformar el currículo o mejorar el acompañamiento pedagógico? Blog CREER – GRADE. https://www.grade.org.pe/creer/recurso/reformar-el-curriculo-o-mejorar-el-acompanamiento-pedagogico/

Reynoso, D., Martínez, S., Magdalena Fernández, M., & Arzolay, W. (2024). Acompañamiento pedagógico: estrategia que incide en el rendimiento académico de alumnos del nivel primario. *Ciencia y Educación, 8*(1), 23-41. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2971

Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(3), 1-30. https://www.redalyc.org/journal/270/27078229025/html/

Taveras-Sánchez, B. Y. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/076e32e7-0c7c-4081-944a-9d66e4a32f4f/content

Taveras-Sánchez, B. Y. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana:

situación actual, propuestas y perspectivas de acción. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 7*(1), 53-77. https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/547

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Síntesis curricular:

De León, Licenciada en Español y Licenciada en Educación Básica. Máster en Gestión de Centros Educativos. Labora en el Ministerio de Educación de la República Dominicana como Técnico de Docencia Nacional. **Peña Cuevas**, Licenciado en Educación mención Ciencias Sociales y Licenciado en Educación Física. Máster en Gestión de la Educación Física y el Deporte. Se desempeña como técnico distrital de Ciencias Sociales del Distrito Educativo 18-01 (Neyba), República Dominicana. **García Ruiz**, Doctor en Ciencias Pedagógicas y Máster en Investigación Educativa. Profesor Titular e investigador del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Enrique José Varona, en la Universidad de Camagüey. **Bardina Torres**, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Especialista en didáctica educativa y gestión del aprendizaje. Profesora Titular e investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Enrique José Varona, en la Universidad de Camagüey.

Declaración de responsabilidad autoral:

Rosa De León: Conceptualización, diseño metodológico de la investigación, recolección y análisis de la muestra documental en Lengua Española, y redacción original del manuscrito.

Silvio Peña Cuevas: Estructuración y fundamentación de las estrategias e indicadores de acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de los técnicos distritales, revisión crítica y análisis conceptual situado en el contexto escolar dominicano.

Jorge García Ruiz: Revisión metodológica, fundamentación teórica desde enfoques socio-críticos y epistemológicos de la educación, y validación de la propuesta integradora.

María Isabel Bardina Torres: Análisis documental comparativo, organización didáctica de las dimensiones y focos de acompañamiento, y revisión y corrección final del manuscrito.

Editado por: Dr. C. Arnaldo Espíndola Artola

Traducido por: MSc. Augusto García Blanca

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

2077-2955

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098. Publicación continua; 2026, Vol. 22, e695

CC BY NC