Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Artículo de investigación

Voces y experiencias del acompañamiento pedagógico desde una mirada crítica y reflexiva

Voices and experiences of pedagogical support from a critical and reflective perspective

Ana Siomary Cruz Camilo
Universidad Católica del Cibao, La Vega, República Dominicana
siomariscruz01234@gmail.com; https://orcid.org/0000-0003-4575-3041

Ailyn Febles Estrada
Universidad de Las Ciencias Informáticas, Universidad de la Habana,
Unión de Informáticos Cuba
afeblese@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-5742-9719

Recepción: 12 de diciembre de 2025
Aceptado: 20 de febrero de 2026
Publicado: 25 de marzo de 2026

¿Cómo citar este artículo?
Cruz Camilo, A. S., & Febles Estrada, A. (2026). Voces y experiencias del acompañamiento pedagógico desde una mirada crítica y reflexiva. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios*, *3*(1), 325-339. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i1.75.

Copyright: © 2026 Ana Siomary Cruz Camilo, Ailyn Febles Estrada; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

Este estudio analiza, desde una mirada crítica y reflexiva, cómo se vincula la innovación educativa con el fortalecimiento del rol del Coordinador Pedagógico en los procesos de acompañamiento docente en el Centro Educativo Las Mercedes (Distrito 08-05, Santiago Centro-Oeste). Se adoptó un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y un diseño fenomenológico. Participaron 35 docentes y 6 coordinadoras pedagógicas, seleccionados mediante muestreo intencional. La información se recopiló a través de entrevistas semiestructuradas y testimonios reflexivos, y se procesó mediante análisis temático. Los resultados se organizaron en cuatro categorías: concepciones, prácticas, desafíos e innovación educativa. Se evidenció que el acompañamiento es comprendido como un proceso formativo y reflexivo centrado en la mejora de la práctica docente; sin embargo, su sistematicidad se ve condicionada por la carga administrativa, el tiempo disponible y recursos institucionales. Asimismo, se identificaron estrategias innovadoras —incluido el uso de herramientas digitales y espacios colaborativos— valoradas como apoyo para el seguimiento, la comunicación pedagógica y la formación continua.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento pedagógico; coordinador pedagógico; innovación educativa; liderazgo pedagógico.

ABSTRACT

This study analyzes, from a critical and reflective perspective, how educational innovation is linked to strengthening the role of the Pedagogical Coordinator in teacher support processes at Las Mercedes School (District 08-05, Central-West Santiago). A qualitative approach was adopted, grounded in the interpretive paradigm and a phenomenological design. Thirty-five teachers and six pedagogical coordinators participated, selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and reflective accounts, and analyzed using thematic analysis. The results were organized into four categories: conceptions, practices, challenges, and educational innovation. It was found that pedagogical support is understood as a formative and reflective process focused on improving teaching practice; however, its systematic nature is constrained by administrative workload, available time, and institutional resources. Likewise, innovative strategies—including the use of digital tools and collaborative spaces—were identified and valued as supports for monitoring, pedagogical communication, and continuing professional development.

KEYWORDS: Pedagogical support; pedagogical coordinator; educational innovation; pedagogical leadership.

INTRODUCCIÓN

En el marco de las transformaciones que atraviesa la educación contemporánea, se vuelve cada vez más evidente que la mejora escolar no depende únicamente de reformas curriculares o de nuevas tecnologías, sino de la capacidad real de las instituciones para sostener prácticas pedagógicas reflexivas, coherentes y situadas (Humanez Ruiz, 2025; Chenche López & Rodríguez Chenche, 2025; Cid García & Marcillo Murillo, 2023). En este escenario, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje se juega, en gran medida, en la calidad de las interacciones profesionales que ocurren dentro de la escuela: cómo se observa la práctica, cómo se acompaña, cómo se retroalimenta y cómo se aprende colectivamente desde los desafíos cotidianos del aula (Hallinger & Murphy, 1985; UNESCO, 2021).

Dentro de esa arquitectura institucional, el Coordinador Pedagógico se configura como una figura estratégica de liderazgo intermedio, en tanto articula la gestión escolar con el trabajo pedagógico que ocurre en las aulas. Sin embargo, esta función suele enfrentarse a tensiones que ponen a prueba su sentido pedagógico, especialmente cuando la agenda administrativa desplaza el tiempo y la energía requeridos para acompañar de forma sistemática, profunda y formativa. Esta "crisis funcional" —donde lo operativo puede imponerse a lo pedagógico— no es un detalle menor: compromete la continuidad del seguimiento docente y, con ello, la posibilidad de instalar mejoras sostenibles en la práctica de enseñanza.

En este punto, el acompañamiento pedagógico es una apuesta de alto valor para el desarrollo profesional docente. La literatura lo reconoce como un proceso que trasciende la supervisión tradicional, al priorizar la reflexión crítica sobre la práctica, el análisis de los procesos de enseñanza y la toma de decisiones didácticas sustentadas en evidencias (Rodríguez-Castro, 2024; Novas, 2024; Taveras Sánchez & López-Yáñez, 2022). En el contexto dominicano, además, se ha documentado que el acompañamiento, cuando se estructura como plan institucional, puede contribuir a fortalecer el desempeño docente y orientar mejoras pedagógicas contextualizadas (Bastardo, 2021).

Desde una perspectiva formativa, acompañar no es "corregir" desde afuera; es crear condiciones para que el docente piense su práctica con otros, contraste, ajuste y reconstruya decisiones. Esta comprensión dialoga con aportes clásicos sobre la reflexión profesional, que sitúan el aprendizaje docente en la capacidad de pensar la acción mientras ocurre y después de ocurrida (Schön, 1983). También converge con enfoques de desarrollo profesional que subrayan el valor del acompañamiento y el coaching como mediación para que la formación se traduzca efectivamente en cambios observables en la enseñanza (Joyce & Showers, 2002). En síntesis, el acompañamiento adquiere potencia cuando se entiende como un proceso continuo, situado y éticamente orientado a mejorar la enseñanza, no como un evento aislado ni como un mecanismo de control.

Ahora bien, en tiempos marcados por demandas institucionales crecientes, la evidencia internacional también advierte que la carga administrativa, el estrés laboral y la falta de tiempo para tareas pedagógicas pueden debilitar la colaboración profesional y reducir oportunidades de aprendizaje entre pares (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2020). Cuando estas condiciones se intensifican, incluso un rol pedagógicamente robusto corre el riesgo de diluirse en urgencias operativas, afectando la regularidad y profundidad del acompañamiento. Este dilema no solo es organizativo; es profundamente pedagógico, porque define qué se prioriza en la vida escolar: el cumplimiento de tareas o la mejora de la enseñanza.

Esta problemática adquiere particular relevancia en el plantel educativo Las Mercedes, perteneciente al Distrito Educativo 08-05 (Santiago Centro-Oeste), caracterizado por una estructura organizativa compleja

que integra el segundo ciclo del nivel inicial, el primer y segundo ciclo del nivel primario y el nivel secundario en sus modalidades académica y técnico profesional. En un contexto con diversidad de niveles y demandas, el acompañamiento docente requiere coordinación, coherencia curricular y capacidad de respuesta pedagógica situada; de ahí que fortalecer el rol del Coordinador Pedagógico —y comprender sus prácticas, tensiones e innovaciones— se convierta en una tarea clave para sostener la calidad educativa institucional.

A partir de lo anterior, el presente estudio se orienta a comprender —desde las voces y experiencias de coordinadoras y docentes— cómo se configura la relación entre innovación educativa y fortalecimiento del rol del Coordinador Pedagógico en los procesos de acompañamiento. En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la innovación educativa incide en el fortalecimiento del rol del Coordinador Pedagógico en los procesos de acompañamiento docente y en la mejora de la calidad de la enseñanza en el contexto educativo?

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad las voces, percepciones y experiencias de los actores educativos vinculados al acompañamiento pedagógico desde una mirada crítica y reflexiva. Este tipo de enfoque resulta pertinente cuando el interés investigativo se centra en interpretar significados construidos socialmente y en comprender fenómenos situados en su contexto natural (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018).

El diseño metodológico se sustentó en el paradigma interpretativo y adoptó un diseño fenomenológico, dado que se buscó explorar las experiencias vividas por docentes y coordinadoras pedagógicas en relación con el acompañamiento en el aula, atendiendo a sus valoraciones, reflexiones y sentidos construidos desde la práctica educativa (Moustakas, 1994; van Manen, 1990).

Contexto del estudio

El estudio se situó en el plantel educativo Las Mercedes, perteneciente al Distrito Educativo 08-05 (Santiago Centro-Oeste), caracterizado por integrar diversos niveles y modalidades: segundo ciclo del nivel inicial, primer y segundo ciclo del nivel primario y nivel secundario en modalidades académica y técnico-profesional.

Participantes y muestreo

La población estuvo conformada por 63 docentes de los diferentes niveles educativos. A partir de esta población se estableció una muestra intencional de 35 docentes, seleccionados por criterios de pertinencia cualitativa: experiencia directa en procesos de acompañamiento pedagógico, conocimiento del accionar de las coordinadoras y disposición para aportar información reflexiva sobre su experiencia (Patton, 2015).

La distribución de docentes fue la siguiente: 2 del nivel inicial; 10 del nivel primario (5 del primer ciclo y 5 del segundo ciclo); y 23 del nivel secundario (5 del primer ciclo y 18 del segundo ciclo, correspondientes a las modalidades técnico-profesional y académica).

Asimismo, participaron 6 coordinadoras pedagógicas: 1 de inicial, 2 de primario y 3 de secundario,

seleccionadas por su vinculación activa con las prácticas de acompañamiento y su disposición para aportar información significativa al estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección

Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas y testimonios reflexivos, técnicas apropiadas para acceder a experiencias, percepciones y significados en profundidad (Kvale & Brinkmann, 2009).

Se aplicaron dos instrumentos cualitativos:

a) Guía de entrevista semiestructurada para coordinadoras pedagógicas, orientada a explorar experiencias de acompañamiento, prácticas, desafíos, condiciones institucionales e innovación educativa. En coherencia con las orientaciones del propio instrumento, se recomendó realizar la entrevista en un ambiente de confianza, grabar con consentimiento informado y transcribir para el análisis cualitativo; su duración estimada fue de 30 a 45 minutos.

b) Entrevista semiestructurada dirigida a docentes acompañados, estructurada con preguntas abiertas para favorecer la libre expresión de ideas, experiencias y reflexiones críticas sobre el acompañamiento recibido. Las preguntas exploraron dimensiones como concepciones del acompañamiento, prácticas desarrolladas por las coordinadoras, impacto en la práctica docente, retroalimentación, estrategias innovadoras y desafíos institucionales.

Procedimiento y Análisis de datos

El trabajo de campo se organizó en torno a la aplicación de entrevistas semiestructuradas a coordinadoras pedagógicas y docentes acompañados, con el propósito de recoger información profunda, pertinente y contextualizada. Conforme a los instrumentos, las entrevistas se condujeron bajo criterios de confidencialidad y clima de respeto, con recomendación de registro (grabación) y transcripción para sustentar el análisis cualitativo.

El análisis se realizó mediante análisis temático, método idóneo para identificar patrones de significado y construir temas interpretativos a partir de datos cualitativos (Braun & Clarke, 2006). El proceso incluyó: (a) transcripción de entrevistas, (b) lectura comprensiva y familiarización, (c) codificación inicial abierta, (d) agrupación de códigos y construcción de categorías interpretativas, y (e) organización de hallazgos en ejes coherentes con los objetivos del estudio.

Como resultado del proceso de codificación y categorización temática, la información se organizó en cuatro categorías principales: (1) concepciones sobre el acompañamiento pedagógico, (2) prácticas de acompañamiento, (3) desafíos del rol de la coordinadora pedagógica y (4) innovación educativa en el acompañamiento. Esta clasificación facilitó una interpretación sistemática desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Para fortalecer el rigor del estudio se atendieron criterios de calidad propios de la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, junto con la coherencia interpretativa. Estos criterios se abordaron mediante triangulación de fuentes (contraste de voces entre coordinadoras pedagógicas

y docentes acompañados), revisión constante de la información y validación de la información con participantes, en correspondencia con los criterios de confianza propuestos para estudios cualitativos (Lincoln & Guba, 1985).

Consideraciones éticas

Se respetaron los principios éticos de la investigación educativa, garantizando confidencialidad, consentimiento informado y uso responsable de la información. Para resguardar el anonimato, las respuestas fueron codificadas mediante identificadores (por ejemplo, Coordinadora 1, Coordinadora 2… y Docente 1, Docente 2…), evitando la divulgación de datos personales de las participantes.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación provienen del análisis cualitativo de entrevistas semiestructuradas aplicadas a coordinadoras pedagógicas y docentes con experiencia directa en procesos de acompañamiento. La información fue organizada mediante codificación y análisis temático, lo que permitió agrupar los datos en cuatro categorías: (1) concepciones sobre el acompañamiento pedagógico, (2) prácticas de acompañamiento, (3) desafíos del rol de la coordinadora y (4) innovación educativa vinculada al acompañamiento.

Con el propósito de resguardar la confidencialidad, las participantes fueron identificadas mediante códigos: C1–C6 para coordinadoras pedagógicas y D1–D35 para docentes.

Voces de las coordinadoras pedagógicas: concepciones, prácticas, desafíos e innovación en el acompañamiento

En primer lugar, las coordinadoras describen el acompañamiento pedagógico como un proceso formativo y reflexivo orientado al fortalecimiento de la práctica docente. En sus discursos se enfatiza que el acompañamiento trasciende la supervisión tradicional y se centra en el apoyo sistemático en el aula, a través de observación, retroalimentación y reflexión crítica situada. En esta línea, una participante afirma: "El acompañamiento no es solo observar, sino orientar y ayudar al docente a mejorar su práctica en el aula" (C1), mientras otra lo define como "un proceso de apoyo continuo que busca fortalecer las competencias pedagógicas del docente" (C3). Asimismo, se concibe como una guía permanente para promover la autorreflexión docente: "El acompañamiento pedagógico es una guía permanente que ayuda al docente a reflexionar sobre lo que hace y cómo puede mejorar su práctica educativa" (C2).

Desde esta comprensión, las coordinadoras reportan prácticas que se articulan en torno a la planificación, la observación de aula y el diálogo pedagógico posterior. En su descripción, el acompañamiento suele iniciar con acuerdos previos y revisión de la planificación, continúa con una observación enfocada en evidencias pedagógicas (estrategias metodológicas, gestión del aula, participación estudiantil y logro de aprendizajes), y culmina con retroalimentación reflexiva y acuerdos de mejora. Por ejemplo, C5 señala que una jornada "inicia con la coordinación previa…", luego se realiza la observación y finalmente "un espacio de retroalimentación reflexiva… y acuerdos de mejora"; de forma complementaria, C3 destaca la revisión de planificación, el registro de evidencias y el "diálogo pedagógico constructivo basado en la reflexión

profesional", con seguimiento a compromisos y promoción de formación continua.

Junto con estas prácticas, las coordinadoras reconocen experiencias en las que el acompañamiento se asocia con ajustes metodológicos, incorporación de recursos y mejoras en la gestión del aula. Se relatan casos vinculados a dificultades en la gestión del aula, transición desde metodologías tradicionales hacia estrategias activas, mejora en planificación por competencias y trabajo con equipos docentes para implementar estrategias innovadoras; en dichos relatos, el acompañamiento aparece como un proceso sostenido de observación, retroalimentación y seguimiento que favorece cambios en la práctica.

No obstante, desde una mirada crítica, emergen con fuerza desafíos estructurales que condicionan la profundidad y sistematicidad del acompañamiento. Las coordinadoras señalan como principales limitaciones la sobrecarga administrativa, el tiempo insuficiente para observación y seguimiento continuo, así como la disponibilidad limitada de recursos pedagógicos y tecnológicos, lo que reduce oportunidades de visitas planificadas al aula, retroalimentación oportuna y seguimiento a compromisos de mejora. En sus palabras, "las responsabilidades administrativas ocupan gran parte de mi jornada…" y limitan observaciones y seguimiento (C1); "desplazan la función pedagógica…" y el acompañamiento puede reducirse a "intervenciones puntuales" (C2); "afecta la posibilidad de ofrecer una retroalimentación más profunda y reflexiva" (C3). De igual modo, se insiste en que el volumen de informes y reuniones limita la regularidad y profundidad (C5) y que la carga administrativa impacta el diálogo pedagógico y el seguimiento personalizado (C6).

En relación con la innovación educativa, las coordinadoras describen una incorporación progresiva de estrategias que buscan fortalecer el acompañamiento: uso de herramientas digitales para seguimiento y comunicación pedagógica, comunidades de aprendizaje, microtalleres y círculos de reflexión, reuniones virtuales, repositorios y recursos interactivos; además, se enfatiza la formación continua como eje de mejora profesional. En esta dirección, se reporta la implementación de comunidades de aprendizaje docente (C1), el uso de formularios y plataformas virtuales para monitoreo y retroalimentación (C4), la promoción de aplicaciones educativas y entornos virtuales (C5), y el uso de reuniones virtuales y repositorios digitales para un acompañamiento flexible y continuo (C6). También se plantean propuestas para fortalecer el acompañamiento, como implementar un plan institucional apoyado en herramientas tecnológicas (C4), fortalecer comunidades de práctica y espacios de reflexión (C5) y reducir la carga administrativa que limita el tiempo destinado al acompañamiento.

Voces docentes: experiencias, valoraciones e innovación asociada al acompañamiento pedagógico

Desde la perspectiva docente, el acompañamiento pedagógico es valorado principalmente como un proceso formativo y reflexivo orientado a fortalecer la práctica de aula. Los docentes destacan que no se limita a la supervisión, sino que se configura como apoyo sistemático que favorece la reflexión pedagógica, el ajuste de estrategias metodológicas y la toma de decisiones didácticas fundamentadas; en particular, se valora la retroalimentación formativa, el seguimiento continuo y los espacios de diálogo pedagógico.

Cuando se consulta por el significado del rol de la coordinadora durante el acompañamiento, los docentes la describen como guía, mediadora y soporte profesional cercano a la realidad del aula. Así, D1 sostiene que la coordinadora "orienta mi práctica docente… me ayuda a reflexionar… y a mejorar mis estrategias"; D12 enfatiza el "apoyo pedagógico continuo y cercano" para identificar fortalezas y mejoras; D23 resalta el valor del "diálogo pedagógico y reflexión" para replantear estrategias; y D24 subraya la observación de aula seguida de "retroalimentación constructiva" que permite mejora continua y sensación

de acompañamiento en los desafíos del proceso educativo.

En el eje de innovación, formación y mejoras, los docentes reportan que el acompañamiento ha incorporado progresivamente recursos didácticos innovadores, herramientas digitales, metodologías activas y espacios de aprendizaje colaborativo, contribuyendo a su actualización pedagógica y formación continua a través de talleres, orientaciones, asesorías y comunidades de aprendizaje. En sus testimonios, D8 menciona el uso de "herramientas digitales y metodologías activas sugeridas"; D10 destaca orientaciones, talleres y asesorías, así como el seguimiento constante; D15 refiere recursos tecnológicos y estrategias participativas; D23 señala trabajo colaborativo e integración tecnológica con orientaciones contextualizadas; D25 resalta retroalimentación formativa y apoyo constante junto con capacitación continua; y D27 alude a sugerencias didácticas actualizadas y recursos educativos digitales que fortalecen su práctica y crecimiento profesional.

Con fines de transparencia analítica, la Tabla 1 presenta la trazabilidad entre categorías, subtemas, evidencias textuales (códigos C# y D#) y una síntesis interpretativa, permitiendo identificar con claridad cómo los hallazgos reportados se sustentan en los testimonios de coordinadoras pedagógicas y docentes.

Tabla 1

Trazabilidad de categorías, subtemas, evidencias y síntesis interpretativa

Categoría	Subtema	Evidencias representativas (códigos y extractos breves)	Síntesis interpretativa
Concepciones sobre el acompañamiento	Acompañamiento como proceso formativo (no solo supervisión)	C1: "no es solo observar… orientar"; C3: "apoyo continuo… fortalecer competencias"	El acompañamiento se entiende como un proceso de mejora profesional docente centrado en fortalecer la enseñanza, más que en controlar.
Concepciones sobre el acompañamiento	Acompañamiento como reflexión crítica situada	C2: "guía permanente… reflexionar… mejorar práctica"	Se posiciona la reflexión como núcleo del acompañamiento, resaltando análisis y reconstrucción de la práctica desde el aula.
Prácticas de acompañamiento	Secuencia de acompañamiento (antes–durante–después)	C5: coordinación previa → observación → "retroalimentación reflexiva… acuerdos"; C3: revisión de planificación + evidencias + "diálogo pedagógico"	Las prácticas se describen como un ciclo: planificación/anticipación, observación y retroalimentación con acuerdos de mejora.
Prácticas de acompañamiento	Observación y retroalimentación formativa	Evidencias de observación, registro y devolución constructiva (C3, C5)	La observación del aula y la retroalimentación aparecen como mecanismos centrales para orientar ajustes

			metodológicos y didácticos.
Prácticas de acompañamiento	Seguimiento y mejora continua	C3: seguimiento de compromisos y promoción de formación continua	El acompañamiento se proyecta como continuidad (seguimiento), aunque su sostenibilidad depende de condiciones organizativas.
Desafíos del rol de la coordinadora	Sobrecarga administrativa	C1: "responsabilidades administrativas… limitan observaciones y seguimiento"; C2: "desplazan la función pedagógica"	La carga administrativa funciona como principal barrera estructural que reduce tiempo pedagógico y debilita la sistematicidad del acompañamiento.
Desafíos del rol de la coordinadora	Tiempo insuficiente para acompañamiento profundo	C3: "afecta… retroalimentación… profunda y reflexiva"; C5/C6: volumen de informes/reuniones reduce regularidad y seguimiento	La falta de tiempo no solo reduce frecuencia, también la calidad del diálogo pedagógico (profundidad reflexiva).
Desafíos del rol de la coordinadora	Recursos y condiciones institucionales	Limitaciones de recursos pedagógicos/tecnológicas señaladas como condicionantes	El acompañamiento se condiciona por recursos y organización: sin soporte institucional, tiende a fragmentarse en acciones puntuales.
Innovación educativa en el acompañamiento	Uso de herramientas digitales para seguimiento	C4: formularios/plataformas para monitoreo y retroalimentación; C6: repositorios/reuniones virtuales	La innovación se expresa como digitalización de procesos (seguimiento, comunicación, evidencias), aportando flexibilidad y continuidad.
Innovación educativa en el acompañamiento	Comunidades de aprendizaje y espacios colaborativos	C1: comunidades de aprendizaje; C5: comunidades de práctica, círculos de reflexión/microtalleres	Se privilegia lo colaborativo: el acompañamiento se amplía a formatos de aprendizaje colectivo y reflexión compartida.
Voces docentes	Rol de la coordinadora como guía/soporte	D1: "orienta… reflexionar… mejorar estrategias"; D12: "apoyo… cercano"; D24: "retroalimentación constructiva"	Los docentes perciben a la coordinación como mediación pedagógica cercana, con énfasis en orientación, apoyo y mejora de estrategias.

Voces docentes	Innovación, formación continua y mejora de la práctica	D8: "herramientas digitales… metodologías activas"; D10: talleres/asesorías; D23: integración tecnológica; D27: recursos digitales y didáctica actualizada	La innovación se valora como actualización metodológica y tecnológica articulada a formación continua, con impacto percibido en la práctica.
Síntesis transversal	Convergencias entre coordinadoras y docentes	Coinciden en enfoque formativo/reflexivo; ambos reconocen limitaciones por tiempo/carga administrativa	Hay acuerdo sobre el valor pedagógico del acompañamiento, pero también sobre las condiciones institucionales que limitan su alcance.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que el acompañamiento pedagógico, cuando se comprende y se practica desde una lógica formativa, se convierte en un espacio privilegiado para el aprendizaje profesional docente. En las voces de coordinadoras y docentes, el acompañamiento aparece menos como supervisión y más como un proceso de orientación, observación situada, retroalimentación y reflexión, orientado a fortalecer la práctica de aula. Esta comprensión se alinea con la perspectiva clásica de la reflexión profesional que concibe la mejora como resultado de un pensamiento pedagógico que se activa en la acción y sobre la acción (Schön, 1983), y con enfoques del desarrollo profesional que subrayan el valor del coaching y el seguimiento para transformar la enseñanza de manera sostenida (Joyce & Showers, 2002). En el plano regional y nacional, coincide además con evidencias recientes que caracterizan el acompañamiento como una práctica con potencial formativo, siempre que sea sistemática, dialógica y centrada en el aula (Murillo, 2022; Taveras Sánchez & López-Yáñez, 2022).

Un aporte relevante del estudio es mostrar que, más allá de la definición conceptual, el acompañamiento se materializa en una secuencia práctica reconocible —coordinación previa, observación y retroalimentación con acuerdos— que refuerza el carácter pedagógico del rol de la coordinación. Esta secuencia permite interpretar el acompañamiento como una forma de liderazgo centrado en la enseñanza, en tanto prioriza la mejora del núcleo instruccional mediante prácticas de seguimiento y apoyo a la docencia. En términos de liderazgo pedagógico, ello dialoga con la tradición del liderazgo instruccional, que ha destacado la importancia de orientar el trabajo escolar hacia la enseñanza y el aprendizaje, organizando rutinas, metas y procesos que sostengan la calidad educativa (Hallinger & Murphy, 1985). De manera complementaria, las descripciones del acompañamiento en este estudio sugieren que el liderazgo no se concentra únicamente en la figura directiva, sino que se distribuye en roles intermedios, como la coordinación pedagógica, que conectan gestión y práctica docente (Spillane, 2006). Esta lectura resulta especialmente pertinente en un contexto institucional con diversidad de niveles y modalidades, como el Centro Educativo Las Mercedes, donde la coordinación requiere articular coherencia pedagógica y acompañamiento diferenciado.

Sin embargo, el hallazgo más crítico —y posiblemente el de mayor relevancia práctica— es que la calidad del acompañamiento no depende solo de la disposición profesional de las coordinadoras o de la

apertura docente, sino de condiciones organizativas que posibiliten el tiempo pedagógico y reduzcan la fragmentación del rol. La sobrecarga administrativa aparece como un factor recurrente que limita la sistematicidad del acompañamiento y reduce la profundidad reflexiva de la retroalimentación. Esta tensión coincide con reportes de investigación y diagnósticos internacionales que advierten cómo la intensificación del trabajo escolar y la presión administrativa pueden desplazar el foco pedagógico, restringiendo espacios de colaboración profesional y aprendizaje docente (OECD, 2020). Desde una mirada contextual, estos resultados dialogan con estudios dominicanos que señalan desafíos en la implementación del acompañamiento cuando no se garantizan condiciones de organización y seguimiento (Bastardo, 2021; Taveras Sánchez & López-Yáñez, 2022). En términos interpretativos, el acompañamiento se presenta aquí como un dispositivo "vulnerable" a la estructura: cuando el tiempo pedagógico se reduce, la práctica corre el riesgo de convertirse en intervenciones puntuales, perdiendo continuidad, foco formativo y capacidad de generar mejora sostenida.

En relación con la innovación educativa, los resultados muestran una incorporación gradual de estrategias orientadas a fortalecer el acompañamiento mediante herramientas digitales, repositorios, reuniones virtuales, comunidades de aprendizaje y microtalleres. Más que constituir una innovación "tecnocéntrica", estas prácticas parecen funcionar como recursos para sostener el seguimiento, ampliar la comunicación pedagógica y flexibilizar el acompañamiento en contextos de limitaciones de tiempo. En este sentido, la innovación se entiende menos como una adopción instrumental de tecnología y más como una reorganización de prácticas que busca mejorar la enseñanza y el desarrollo profesional. Esta interpretación coincide con planteamientos actuales que conciben la innovación educativa como transformación intencional de procesos, orientada a fortalecer el aprendizaje y la mejora escolar (Novas, 2024). Además, las voces docentes refuerzan esta lectura al valorar la innovación como actualización metodológica y apoyo formativo que favorece su práctica y crecimiento profesional.

El presente estudio aporta evidencia cualitativa consistente para sostener que el acompañamiento pedagógico se reconoce como un proceso formativo y reflexivo, con un potencial claro para fortalecer el liderazgo pedagógico de la coordinación; no obstante, su efectividad se encuentra mediada por condiciones institucionales (tiempo, carga administrativa y recursos) que pueden limitar su continuidad y profundidad. De ahí que la discusión no conduzca únicamente a una recomendación metodológica ("hacer más acompañamientos"), sino a una pregunta de gestión pedagógica: ¿qué ajustes estructurales permitirían que la coordinación pedagógica pueda priorizar su función formativa sin quedar absorbida por tareas operativas?

Finalmente, es importante reconocer límites interpretativos derivados del propio enfoque: al tratarse de un diseño cualitativo fenomenológico, los resultados representan experiencias y valoraciones situadas de las participantes, por lo que su alcance es comprensivo y contextual. Esto abre una ruta para investigaciones futuras que complementen estas voces con otras fuentes (por ejemplo, observación de acompañamientos, análisis documental de planes y evidencias, o estudios comparativos entre centros), con el fin de profundizar en cómo se sostiene la innovación del acompañamiento y qué condiciones institucionales favorecen su impacto pedagógico.

INTRODUCCIÓN

Este estudio permitió comprender, desde las voces de coordinadoras pedagógicas y docentes, cómo se configura el acompañamiento pedagógico en un contexto institucional complejo y diverso, y qué lugar ocupa

la innovación educativa en el fortalecimiento del rol de la coordinación pedagógica. En términos del objetivo general, la evidencia cualitativa recogida sugiere que la innovación se expresa, ante todo, como una reconfiguración de prácticas y recursos —especialmente en formas de seguimiento, comunicación y colaboración— que contribuye a sostener el acompañamiento como proceso formativo, de acuerdo con lo reportado por las participantes.

Respecto al primer objetivo específico, el rol de la coordinación pedagógica se perfila como una función de liderazgo centrada en la enseñanza en la medida en que articula observación, retroalimentación y orientación pedagógica, promoviendo una cultura de mejora profesional. Este hallazgo, más que describir tareas, aporta una lectura del rol como mediación pedagógica que necesita condiciones institucionales para desplegarse con continuidad.

En relación con el segundo objetivo específico, se identificaron estrategias consideradas innovadoras por las participantes —herramientas digitales, repositorios, reuniones virtuales, comunidades de aprendizaje y microtalleres— que operan como soportes para la organización del acompañamiento, la formación situada y el intercambio profesional. Su valor no radica únicamente en la herramienta, sino en la intencionalidad pedagógica que las orienta hacia el seguimiento y la mejora de la práctica.

Sobre el tercer objetivo específico, los hallazgos permiten delimitar con claridad un conjunto de necesidades para fortalecer el rol: gestión del tiempo pedagógico, reducción de cargas administrativas, disponibilidad de recursos y formación continua orientada a acompañamiento reflexivo y uso pedagógico de tecnologías. En otras palabras, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de la coordinación no puede entenderse como un asunto exclusivamente individual, sino como una decisión organizativa que define prioridades institucionales.

En cuanto a las implicaciones prácticas, el estudio sugiere que la mejora del acompañamiento requiere, como mínimo, (a) planificación institucional con cronograma y criterios de seguimiento, (b) definición de acuerdos de retroalimentación y evidencias, y (c) una arquitectura de apoyo que proteja el tiempo pedagógico de la coordinación, especialmente en instituciones con múltiples niveles y modalidades. Estas acciones no agregan "más tareas", sino que reordenan el trabajo para que el acompañamiento conserve su naturaleza formativa.

REFERENCIAS

Bastardo, S. E. J. (2021). Plan de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primario del Municipio Consuelo. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, *9*(1). https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/226

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Chenche López , C. M. ., & Rodríguez Chenche, J. R. . (2025). La Práctica Pedagógica como Praxis Reflexiva: Un Análisis Bibliográfico Hermenéutico desde la Educación Contemporánea. *Reincisol.*, *4*(8), 5270–5283. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5270-5283

Cid García, M. ., & Marcillo Murillo, D. . (2023). El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva. *Revista Científica Hallazgos21*, *8*(3), 316–329. https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i3.639

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, *86*(2), 217-247. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461445

Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics, 122*(3), 1629–1650. https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5

Humanez Ruiz, P. V. (2025). Las prácticas pedagógicas como configuraciones complejas del acto educativo. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 6*(4), 336–366. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i4.858

Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (3rd ed.). ASCD.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

MINERD (Ministerio de Educación de la República Dominicana). (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

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.

Novas, J. M. Á. (2024). Rol del coordinador pedagógico en la aplicación del currículo educativo en los centros públicos preuniversitarios de la República Dominicana. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, *3*(7), 115–131. https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7125

OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.

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), 95-123. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis. Education Endowment Foundation. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/pages/teacher_professional_development_-_systematic_review.pdf?v=1729758468

Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. Jossey-Bass. https://archive.org/details/distributedleade0000spil?utm_source=chatgpt.com

Taveras Sánchez, B. Y., & López-Yáñez, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(95), 1193–1224. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000401193&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com

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

UNESCO / International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaramos no tener conflictos de intereses de índole financiero, ni personales u otro tipo que influya en la realización de esta investigación

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Ana Siomary Cruz Camilo: conceptualización, revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Ailyn Febles Estrada: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal formateador del texto.