



ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: LA EXPERIENCIA EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT: THE EXPERIENCE IN PRIMARY SCHOOLS OF THE DOMINICAN REPUBLIC

Jairo Utate García¹

Resumen: El Ministerio de Educación de la República Dominicana ha desplegado un programa de acompañamiento pedagógico para elevar la calidad educativa de su sistema, desde la figura del docente. Cómo lo perciben en su aplicación los maestros del nivel primario, fue el propósito de este estudio. 36 escuelas participaron, en una variedad de contextos sociales, económicos y culturales. Según los resultados, el proceso de acompañamiento se organiza partiendo de las necesidades que son detectadas, a partir de las que se elabora el plan de trabajo. Este se realiza con cierto apego al plan diseñado por el MINERD, aunque los actores no siempre lo diferencian de lo que es la supervisión tradicional.

Palabras clave: Acompañamiento Pedagógico; Educación Dominicana; Educación Primaria; Calidad Educativa.

Abstract: The Ministry of Education of the Dominican Republic has deployed a program of pedagogical accompaniment to raise the educational quality of its system, from the figure of the teacher. How teachers at the primary level perceive it in their application, was the purpose of this study. 36 schools participated, in a variety of social, economic and cultural contexts. According to the results, the accompaniment process is organized based on the needs that had been detected, from which the work plan is drawn up. This is done with a certain attachment to the plan designed by the Ministry, although the actors do not always differentiate it from traditional supervision.

Keywords: Pedagogical Accompaniment; Dominican Education; Elementary Education, Educational Quality.

¹ Decano de la Facultad de Ciencias, para carreras orientadas a la educación, de la Universidad Adventista Dominicana. Doctor en Educación por la Universidad de Murcia, España. E-mail: jairoutate@unad.edu.do

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en la República Dominicana se ha visto afectado negativamente por diferentes elementos, desde sus inicios a principios de los 1500, y a lo largo de su historia (MORRISON, 1991). Esfuerzos significativos de mejora se inician a partir del 1992 con una serie de transformaciones. En ese año se da comienzo a la “reforma más profunda conocida en el país” (WORLD DATA ON EDUCATION, 2006, p. 2), denominada Plan Decenal de Educación 1992-2002. Este plan priorizó cinco grandes áreas: calidad, modernización, innovación, democratización y contexto.

En el informe citado se indica que, para esa reforma los resultados fueron evidentes en la mejora de la cobertura general, en avances en el desarrollo del nuevo currículo, en la profesionalización docente y en la gestión educativa. Sin embargo, quedaron pendientes al finalizar, desafíos puntuales en relación con la cobertura, la eficiencia y democratización de la gestión, y sobre el sentido de la educación según la perciben sus actores.

Otros intentos han seguido con resultados evidentes, pero también con grandes problemáticas aún por resolver. EDUCA (2015, p. 5) considera que “el principal reto del sistema educativo sigue siendo la calidad de los aprendizajes”. Esto se evidencia en una baja calificación del producto educativo a la luz de las tendencias globales de educación. En diciembre del 2016, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó los resultados de la Prueba PISA 2015, donde 72 países, incluyendo la República Dominicana fueron evaluados en ciencias, lectura y matemáticas. Según los resultados obtenidos, se puede inferir que el sistema educativo dominicano enfrenta grandes desafíos.

Cabe destacar, que en los últimos años la educación dominicana ha estado generando constantes cambios e innovaciones, promoviendo el uso de diferentes estrategias de planificación contenidas en el diseño curricular, para promover en los docentes maneras alternativas de accionar en el aula. En tal sentido, se llevan a cabo jornadas de formación, capacitación y orientación, para que los profesores se empoderen de dichas innovaciones y puedan responder a los desafíos que el sistema, la sociedad y las características de los alumnos demandan (SEE, 2008).

Siendo más específicos, a partir del año 2008, en busca de continuar la transformación educativa, muchos aspectos se han enfocado hacia la mejora, y en particular, la práctica de la supervisión educativa se ha ido transformando con miras a apoyar y garantizar el alcance de un mejor nivel de calidad. Estas acciones están sustentadas en los siguientes planes de reformas:

- a) Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012.
- b) Plan Decenal de la Educación 2008-2018.
- c) Ley 1-15. Estrategia Nacional de Desarrollo 2030.
- d) Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos (SEE, 2006).

Desde estos planes se asume un “nuevo perfil del supervisor, basado en el conocimiento, las competencias, sentido ético, formación en valores y experiencia” (MINERD, 2014, p. 11). Con miras a contribuir al logro de este objetivo, el MINERD ha diseñado y puesto en marcha un programa de Acompañamiento Pedagógico con la finalidad de elevar la calidad educativa desde la figura del maestro que ya está en las aulas. El proyecto se concibe con incidencia en aspectos pedagógicos y del sistema, orientado a la mejora cualitativa de “las capacidades, las actitudes, las competencias profesionales y la calidad como ser humano de todos los actores” (MINERD, 2013, p.1). Enfocado intencionalmente hacia el “fortalecimiento de la calidad del sistema educativo para asegurar aprendizajes con significados en los estudiantes y en todos los sujetos involucrados en el proceso educativo” (p. 1).

Los propósitos que orientan el sistema de acompañamiento de los niveles del Sistema Educativo Dominicano son, según MINERD (2013, p.1):

- Fortalecer la calidad de la educación del Sistema Educativo Dominicano.
- Propiciar experiencias educativas y aprendizajes innovadores, especialmente en los estudiantes y en los demás actores del sistema.
- Fortalecer las competencias profesionales y el compromiso ético de los profesores, técnicos distritales y regionales, así de los coordinadores pedagógicos y equipos de gestión de los centros educativos.

- Potenciar en los niveles educativos, el desarrollo de culturas personales, colectivas e institucionales, comprometidas con procesos educativos transformadores e inclusivos.

Dentro del proceso de Acompañamiento, el cambio en la perspectiva pedagógica del docente se considera prioritario. El maestro debe ser guiado hacia enfoques e inducido a acciones, desde los cuales pueda analizar, comprender y reencausar su práctica educativa y su crecimiento profesional (MARTÍNEZ DILONÉ y GONZÁLEZ PONS, 2010). Si consideramos la preponderancia del trabajo docente, inferimos naturalmente que este cambio se reflejará en otras aristas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dando como resultado el incremento de la calidad educativa.

FONDEP (2008) define el acompañamiento como un “sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela” (p. 3). Por su parte, el MINERD (2015) considera el acompañamiento como la tarea de “asistir, observar, describir y dialogar sobre procesos para el desarrollo de la práctica del acompañado; es la asesoría técnica continua mediante el desarrollo de diversas estrategias y acciones que se ofrece a los equipos directivos y docentes” (p. 16). De igual manera, el sistema de acompañamiento pedagógico se considera como el proceso para situar significativamente las habilidades que poseemos como sujetos pensantes y así fortalecer la calidad educativa, para poder asegurar aprendizajes significativos en nuestros estudiantes (MINERD, 2013).

Este estudio tiene como objetivo general *describir en su aplicación, el proceso de Acompañamiento Pedagógico realizado en las escuelas primarias que participaron en la investigación*. De este modo, se considera pertinente, pues podría servir de elemento informativo y documental al Ministerio de Educación para la toma de decisiones; a las universidades para orientar la formación de docentes; a los Distritos Educativos para implementación de políticas; a los diferentes actores en los Centros Educativos para optimizar su gestión; y al docente mismo en su práctica diaria (UTATE GARCÍA, 2017).

METODOLOGÍA

La investigación realizada se enmarcó dentro del paradigma cualitativo y descriptivo. Como cualitativo, buscó comprender el punto de vista de los participantes, profundizar en sus vivencias, sus puntos de vista, opiniones y significados, en torno al proceso de Acompañamiento Pedagógico; como descriptivo, se enfocó en obtener información sobre los tópicos que están involucrados en el proceso estudiado (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO, 2014). Partimos de dos contextos: Uno al que llamamos contexto inmediato, el cual se refiere a las características de sus actores y los medios físicos donde ellos se desenvuelven. Con el segundo, el contexto educativo dominicano, nos referimos a la situación del Sistema Educativo Dominicano y los grandes desafíos que se verifican en sus diferentes actores, y que son reflejados en la calidad educativa.

Contexto Inmediato

Participaron 36 escuelas que imparten educación en el Nivel Primario distribuidas en 16 Distritos Educativos, en 8 provincias de las regiones Norte, Nordeste y Norcentral, además de dos escuelas de Santo Domingo, República Dominicana. Estos centros educativos están ubicados en zonas rurales (19) y urbanas (17) y van desde escuelas grandes (950 estudiantes) hasta consideradas pequeñas (78 alumnos). La cantidad de maestros en estos Centros va desde 3 hasta 32, lo que nos muestra la diversidad de escuelas por su tamaño.

En cuanto a su financiamiento, la mayoría fueron escuelas públicas (33) habiendo sólo 2 dentro de la clasificación privada y una semioficial. Los recursos disponibles para la enseñanza en las escuelas participantes fueron muy variados y la infraestructura de las edificaciones en su mayoría es buena. Las escuelas imparten los dos ciclos del Nivel Primario: Primer Ciclo (1 a 3) y Segundo Ciclo (4 a 6). En 20 de las escuelas participantes laboran con Jornada Escolar Extendida (8 horas por día), el resto tiene modalidad regular con sólo 4.5 horas aproximadas de docencia.

El nivel económico de las comunidades a las que pertenecen más de la mitad de los Centros es bajo y muy bajo. En por lo menos la mitad de dichas comunidades, se reportan gran cantidad de familias disfuncionales, hogares matriarcales, problemas de violencia doméstica,

madres menores de edad, niños y jóvenes dedicados al trabajo, y problemas de vicios, drogadicción y otros flagelos sociales.

Contexto Educativo Dominicano

El otro aspecto que enmarca este estudio es la realidad educativa de la República Dominicana, que a su vez está dentro del contexto latinoamericano. Como lo muestran los datos siguientes (MINERD, 2017, p. 54) ha habido una ligera mejoría en los últimos años, sin embargo, como consecuencia de las condiciones del contexto social propio del país, entre otros factores, el nivel primario presenta dificultades con los índices de eficiencia interna en aspectos como los relacionados con la promoción, repitencia, sobreedad, deserción, pero sobre todo, niveles de aprendizaje muy bajos en calidad. Los datos en el Cuadro 1, ilustran esta realidad:

Cuadro 1: Indicadores de eficiencia para el sector público, Nivel Primario.

| PERIODO | PROMOCIÓN | REPITENCIA | SOBREEDAD | ABANDONO |
|-----------|-----------|------------|-----------|----------|
| 2011-2012 | 87.5 | 9.1 | 12.6 | 3.4 |
| 2012-2013 | 88.8 | 8.6 | 12.2 | 2.6 |
| 2013-2014 | 88.9 | 8.1 | 12.3 | 3 |
| 2014-2015 | 91.8 | 5.7 | 11.9 | 2.5 |

Fuente: MINERD, 2017

El país tiene un sistema educativo que, entre otros aspectos, adolece de buenas prácticas que lleven al alumno al logro de aprendizajes para la vida. En tal sentido, UTATE GARCÍA (2016) investigó la práctica metodológica de los maestros de ciencias del Nivel Secundario en la Provincia Monseñor Nouel, llegando a la conclusión de que los docentes de esta área utilizan metodologías tradicionales que no se corresponden con el trabajo científico, aunque dicen conocerlas. Esto se refleja en un nivel de motivación, manejo de contenidos y cultura bajos, similar a lo encontrado en otros estudios que describen un nivel de calidad bajo (TERCE, 2014; OCDE, 2016).

Según EDUCA (2015), la República Dominicana exhibe puntajes por debajo de las metas propuestas, de acuerdo con los resultados alcanzados en pruebas nacionales e internacionales. Cita como ejemplo los resultados para el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2015 (TERCE), donde obtuvo la calificación “D”, siendo el país con más baja puntuación entre 15 países de América Latina y el

Caribe, aunque mostró avance en relación a la calificación obtenida en la misma prueba del 2010, que había sido “F”.

En el mismo informe se hace mención de la cobertura y la permanencia, que, aunque se mantienen en una tendencia hacia la mejora, están todavía por debajo de las metas nacionales y ambas con una calificación igual a “C”. Resta mejorar en factores tan significativos como la equidad, repitencia y sobreedad.

Participantes

Las 36 escuelas en las que se realizó la investigación están distribuidas en 8 provincias de la República Dominicana. Fueron contactados diferentes miembros del equipo de gestión (49 en total) que realiza el acompañamiento en dichos Centros. Un segundo grupo de informantes fueron 8 maestros que su acompañamiento coincidió con el periodo de tiempo dedicado a la recolección de datos.

Los equipos de acompañamiento comprenden el director, el subdirector, el coordinador docente, y en muy pocas ocasiones se reporta la intervención de algún técnico distrital. En otras escuelas se combinan más de una de las posiciones mencionadas.

Todo el personal de gestión posee titulación mínima de Licenciatura; un 30.61% posee Especialidad, y el 14.29% ha obtenido su título de Maestría o está en curso. A este personal de gestión se le unen, psicólogos y orientadores, que complementan el proceso. El tiempo promedio que tienen estos sujetos realizando labor de acompañamiento fue de 4.9 años.

Su formación inicial se distribuye en varias menciones de la Educación: Básica (28%), seguido de Ciencias Sociales (12.24%), y maestros que se identificaron solo con Educación (6.12%). Otras menciones fueron Español, Lenguas Modernas – Inglés, Ciencias Naturales, Lecto-Escritura, Matemática y Física, Inicial, y Filosofía y Letras. El 8.16% dice ser del área de psicología.

En la investigación también participaron un grupo de maestros que fueron acompañados (8 en total). Su edad se mantuvo en un rango de 29 hasta 50 años. Todas fueron del sexo femenino y sus años de servicio en el sistema educativo promedian 7. Su formación inicial corresponde con Educación Básica (50%), Educación Inicial (el 25%) y Ciencias Naturales (12.5%) y Lenguas Modernas (12.5%). Por último, en

su nivel académico, el 75% son Licenciadas, el 12.5% tiene Especialidad, y Maestría el restante 12.5%

Instrumentos

Como instrumentos para la recolección de datos fueron utilizados: una entrevista estructurada, una ficha de análisis de documentos y sesiones de observación no participante. Estos instrumentos fueron útiles para acceder a la información desde ángulos diferentes, lo que también permitió obtener datos que fueron triangulados en el análisis de estos.

Análisis de los Datos

Los resultados obtenidos con los instrumentos de investigación se transcribieron para luego ser procesados utilizando el software para análisis de datos cualitativos Atlas.ti 7.1.7, haciendo inducción con los resultados que emergieron en el proceso, según el método de la Teoría Fundamentada.

Resultados y Discusión

Partiendo del objetivo general se propusieron preguntas de investigación que apuntaron hacia 9 aspectos del proceso de acompañamiento pedagógico: a) La organización, b) Los instrumentos, c) Las condiciones, d) Las estrategias, e) Las competencias del equipo de acompañamiento, f) Aspectos que pueden entorpecer, g) La actitud de los acompañados, h) El uso que hacen los centros con los resultados del acompañamiento y, i) Si los maestros cumplen con los acuerdos y compromisos.

Durante el proceso de recolección de datos se llevaron a cabo 53 entrevistas a actores del proceso (acompañantes y acompañados), 8 observaciones a procesos de acompañamientos y se completaron 29 fichas de análisis de documentos.

A continuación, presentamos cada pregunta de investigación propuesta, seguida de los datos obtenidos a través de los instrumentos mencionados. En caso de ser citadas unidades de análisis, estas aparecen identificadas con una clave que indica el tipo de instrumento, el autor, la fuente y el número asignado por el Atlas.ti:

Organización: *¿Cómo está organizado el proceso de Acompañamiento Pedagógico en las escuelas objeto de estudio?*

Según los datos obtenidos el proceso de acompañamiento pedagógico en los centros educativos estudiados se organiza partiendo de las necesidades que son detectadas, con los que se elabora un cronograma. Este puede contemplar frecuencia, desde una vez cada dos semanas, hasta 3 o cuatro veces por año académico. Esto depende del criterio del equipo de gestión y de las necesidades del maestro acompañado. El proceso lo organiza, generalmente, el equipo de gestión del centro. En cuanto a quién realiza el acompañamiento, depende mucho del tamaño del Centro. En escuelas grandes se encontraron equipos de acompañamiento compuesto por el director, el coordinador docente, a veces el subdirector y hasta algún técnico distrital.

A juzgar por los resultados obtenidos para esta pregunta, el proceso se planifica, en la mayoría de los casos, siguiendo una estructura que corresponde con los lineamientos del MINERD en relación a los aspectos organizativos. Sin embargo, nos surge la interrogante: ¿Cuál es la visión del acompañante sobre lo que es Acompañamiento Pedagógico, a la luz de las corrientes pedagógicas contemporáneas?

Instrumentos Utilizados en el Proceso: *¿Cuán apropiados son los instrumentos utilizados para la realización del proceso de acompañamiento?*

Según los documentos analizados existen evidencias, en la mayoría de los casos, de fichas de registro de acompañamiento. La siguiente unidad de análisis lo ilustra:

los instrumentos que existen para el acompañamiento son los del sistema de acompañamiento emanado por la Dirección General de Educación Primaria [del MINERD], otro instrumento que está presente es el que utiliza el SAS [el Sistema de Acompañamiento y Supervisión] y existe uno que es elaborado por la acompañante y la directora (FODM 3:49).

Cabe reflexionar que el uso de los instrumentos y herramientas mencionados no garantiza por sí solo unos resultados que apunten a la calidad educativa. Se necesita un recurso humano con unas competencias que le permitan la buena implementación de procesos educativos

innovadores, según las teorías pedagógicas actuales y que pueda hacer uso óptimo de dichos instrumentos.

Condiciones en que se Desarrolla el Proceso de Acompañamiento:
¿En qué condiciones se desarrolla el proceso de Acompañamiento Pedagógico?

De un entrevistado extrajimos la siguiente unidad de análisis: *“los acompañamientos de nuestro centro educativo son realizados en un ambiente armónico, de ayuda y cooperación”* (FOECD 3:134). Otro expresó que en su Centro el acompañamiento *“se desarrolla haciendo uso de estrategias flexibles que faciliten la cercanía con el docente y el director”* (FOECTD 3:136). Según los datos recabados, el equipo de gestión considera que el proceso de acompañamiento se desarrolla con las mejores condiciones.

El MINERD sugiere que el equipo de gestión debe garantizar el apoyo suficiente para que los docentes lleven a cabo su labor diaria con eficiencia, al tiempo que fomentan políticas de formación continua que encaucen al docente en metodologías y prácticas que apunten hacia la calidad. Este debe ser un proceso respetuoso y continuo, evitando la fiscalización.

Las Estrategias Metodológicas: ¿Cuál es el grado de pertinencia de las estrategias metodológicas aplicadas en el proceso de Acompañamiento Pedagógico?

Según los resultados de entrevistas, en la mayoría de los casos se sigue el siguiente método:

- El acompañante observa el proceso.
- Realiza anotaciones usando las fichas dispuestas por el MINERD u otro registro.
- Discute con el maestro los puntos de interés.
- Se establecen acuerdos y compromisos.
- Se firma el registro de acompañamiento.

Gran parte de los actores dicen que las estrategias utilizadas son adecuadas y que el acompañamiento, como lo están realizando, contribuye a gestar un mejor proceso pedagógico. Estos resultados nos llevan a reflexionar y preguntarnos sobre cuál sería la preconcepción de los diferentes sujetos participantes en esta investigación sobre los procesos pedagógicos, si nos miramos dentro del contexto de calidad educativa que exhibe el sistema educativo dominicano.

Competencias de los Acompañantes: *¿Cuáles competencias posee el acompañante que le permitan ser efectivo?*

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos para este objetivo relativo a las competencias del recurso acompañante, partimos de la premisa que el MINERD ofrece con cierta frecuencia el entrenamiento para llevar a cabo el acompañamiento a través de talleres y seminarios. Es sin embargo relevante analizar tanto el nivel académico de los participantes como su área de formación, pensando en la responsabilidad que conlleva la función de un acompañante.

Según los datos obtenidos, el 51% de los acompañantes tienen nivel de licenciatura. El área de especialización con mayor porcentaje de los licenciados fue la Educación Básica (57.14%). Alrededor del 40% de los acompañantes tienen formación inicial en áreas ajenas al Nivel Primario. En tal sentido, consideramos muy bajo o inadecuado el nivel académico de la mayoría de los acompañantes (licenciatura). Es además significativo el caso para las titulaciones de especialidad donde, además de que apenas representan el 30.61% de los participantes, sólo el 13.4% posee especialidad en algún área específica de enseñanza en la educación primaria. Igualmente relevante es la situación para el nivel de maestría, donde los mayores porcentajes son para el título en Gestión de Centros, sin registrarse ningún acompañante con titulación en áreas específicas de enseñanza de la educación primaria.

Aspectos que Puedan Entorpecer el Acompañamiento Pedagógico: *¿Cuáles aspectos entorpecen el proceso de Acompañamiento Pedagógico en las escuelas estudiadas?*

Con esto nos acercamos bastante a la “operatividad” del acompañamiento. El aspecto que más resaltó fue la negativa de los maestros al proceso de acompañamiento. Un participante expresa “*la negativa de algunos maestros que aun conociendo el cronograma se muestran predispuestos a la hora de ser acompañados*” (EAHC 2:31). Otro aspecto identificado como entorpecedor del proceso fue la interferencia de reuniones “*de organismos superiores relacionados con el sector magisterial*” (EFJC 2:264). Los participantes dicen que son con “*frecuencia*” y “*rompe la programación*” (ERFC 2:400), por lo que interfieren con las sesiones de acompañamiento.

En tercer lugar, los participantes señalan que los responsables de realizar el acompañamiento tienen múltiples responsabilidades. Un entrevistado expresó “*otro aspecto que afecta negativamente es la carga* [de

trabajo] en los Centros: el trabajo, reuniones, ejecuciones de proyectos y programas, entonces nos ocupan mucho y nos hacen descuidar un poco el acompañamiento pedagógico” (EYOO 2:433).

Otro elemento entorpecedor relevante mencionado fue la falta de organización del proceso. Los participantes lo expresaron así: *“falta de programación eficaz del MINERD... falta de coordinación del personal distrital”* (EDRP 2:138); *“poca organización y planificación a todos los niveles”* (EDRDO 2:143). Estas respuestas contrastan con las obtenidas para la primera pregunta de investigación, relativa a la organización del proceso.

Los participantes también expresaron su percepción sobre la falta de competencia del acompañante. En este sentido se refirieron a diferentes niveles de gestión que intervienen en el acompañamiento. Una unidad de análisis expresa *“que el coordinador o coordinadora no tenga las competencias y el perfil que demanda para realizar acompañamiento pedagógico a docentes”* (EYOO 2:433). En el mismo orden otro entrevistado señaló *“falta de competencia de los técnicos para asesorar al equipo de gestión en la realización del acompañamiento pedagógico. El poco seguimiento del Distrito al Centro para ayudar a mejorar las debilidades existentes”* (EYPO 2:440).

El aspecto anterior fue corroborado por los datos obtenidos en las observaciones. Un participante lo expresó así: *“el acompañante se distrajo desde el principio hasta el final... no hubo un llenado de fichas...”* (ROYF 4:189). Otra unidad de análisis dice *“la acompañante no posee titulación en Gestión Educativa o cursos de capacitación en materia de acompañamiento docente, se pudo notar que interrumpió el proceso docente en dos ocasiones para pedirle documentación a la maestra...”* (ROJR 4:95).

Estos resultados fueron aportados tanto por los acompañantes como por los maestros acompañados. Esto nos sugiere que los elementos que pueden interferir el acompañamiento deben ser considerados de manera prioritaria. Este aspecto está estrechamente relacionado con las actitudes de los acompañados y ambas pueden incidir grandemente en el buen desarrollo de cualquier proyecto. De los datos presentados, llama la atención la resistencia del docente a ser acompañado, y esto nos conduce a preguntarnos cuáles razones llevan al acompañado a mostrar dicha actitud. Si relacionamos este dato con otros obtenidos en esta investigación, como la percepción de falta de competencias del acompañante, podríamos inferir que lo encontrado en este estudio se acerca más a supervisión que a acompañamiento.

Actitud del Docente Acompañado: ¿Cuál es la actitud del docente ante el proceso de acompañamiento?

Según los datos recogidos para este estudio, los participantes presentan situaciones encontradas. Es relevante que, en las entrevistas realizadas, los acompañantes consideran que “*el acompañamiento personal crea entre el acompañado y el acompañante una relación de sinceridad*” (EDMD 2:80). Contrariamente, tanto los acompañantes como los maestros acompañados, también expresaron actitudes negativas hacia el proceso de acompañamiento. Algunas unidades de análisis nos ilustran lo dicho: “*pero la docente acompañada reflejaba una actitud de indisposición para ser acompañada*” (RODoL 4:36); “*algunos docentes se resisten al tener que firmar los acuerdos y compromisos*” (EECCP 2:226).

Creemos que para superar las dificultades que revela esta pregunta de investigación, se debe propiciar una comunicación abierta y flexible, que lleve hacia la reflexión y que se traduzca en acciones concretas. Sin lugar a duda, debería este ser punto de agenda en los equipos de gestión, tanto de las escuelas como de los Distritos Educativos.

Uso de los Resultados del Acompañamiento: ¿Cuáles medidas aplican los centros educativos para mejorar las debilidades que se detectan en el proceso?

Con esto nos referimos a las acciones que se aplican en los centros educativos para mejorar las debilidades que se detectan en el proceso de Acompañamiento Pedagógico. Según los datos, los acompañantes proponen acciones como las que muestran las siguientes unidades de análisis: “*se anotan las observaciones del acompañamiento, se establecen acuerdos para mejorar esas observaciones y ponen fechas para otro encuentro*” (EDLD 2:168); se llevan a cabo “*firmas de acuerdos y compromisos*” (EECD 2:333); se realiza “*supervisión para garantizar el cumplimiento de los acuerdos*” (EJRCSC 3:365); “*se reflexiona sobre la práctica*” (EJRCSC 3:346). Paralelo a esto, con los datos recogidos con las observaciones se percibe que el acompañante observa la clase, hace anotaciones para llenar una ficha y conversa con el acompañado al final la clase.

Esto nos lleva a comparar lo que se está haciendo con un proceso de *supervisión* en lugar de *acompañamiento*. A esta altura nos preguntamos si existirán estrategias para que el acompañante se integre junto al acompañado a un proceso dinámico en el aula, proceso que permita ir caminando juntos (acompañando) a medida que se van

resolviendo situaciones, ilustrando métodos, reflexionando sobre la práctica y transformando la acción docente, en fin, transformando la práctica del maestro desde la misma acción.

Cumplen los Acompañados con Acuerdos y Compromisos: ¿En qué medida cumplen los acompañados con los acuerdos y compromisos que contraen como fruto del proceso de Acompañamiento Pedagógico?

Los datos obtenidos nos permiten apreciar que en gran parte de los casos se registran acuerdos que pueden ser retomados en una próxima jornada de acompañamiento, sin embargo, fueron también considerables los casos donde no se da el seguimiento al acuerdo tomado. Las siguientes unidades de análisis ilustran lo dicho: *“casi siempre, debido a que se le da un seguimiento a esos acuerdos y se procura el fiel cumplimiento para la mejora de los procesos”* (FOECCP 3:161); otro sujeto bosquejó este procedimiento en: *“los acuerdos y compromisos se evidencian en el cuaderno de la docente y de la coordinadora, también en el registro de grado de cada docente”* (FODM 3:58). Por otro lado, otro participante expresó que los acompañados cumplen los acuerdos *“a veces, porque si quedamos en algún acuerdo me he dado cuenta que solo lo cumplen cuando voy a acompañarlo, porque de lo contrario no lo hacen”* (FODiL 3:601).

CONCLUSIONES

Las conclusiones generales a las que llega este estudio sobre la implementación de un sistema de acompañamiento docente en la República Dominicana son las siguientes:

- El proceso de acompañamiento pedagógico en las escuelas estudiadas se realiza con cierto apego a los lineamientos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) en lo que atañe a su organización.
- Los actores del proceso no siempre tienen claros los elementos que implica el acompañamiento pedagógico, sobre todo una percepción que lo diferencie de la supervisión.
- Entre los elementos que pueden entorpecer el acompañamiento y que fueron considerados como los más importantes están, las actitudes negativas del acompañado, las múltiples ocupaciones del equipo de acompañamiento lo

que le resta espacio y dedicación, y la preparación académica de los que llevan a cabo el proceso.

- Los resultados del proceso de acompañamiento pedagógico no siempre son utilizados para elaboración de planes de mejora de la calidad educativa en los distritos estudiados.

Como estudio cualitativo se reconoce que las conclusiones presentadas no pueden generalizarse a realidades en otros contextos, sin embargo, se considera que se acercan a lo que sucede en los centros participantes. Dichas conclusiones podrán servir de posibles hipótesis de trabajo para estudios futuros.

Referencias

EDUCA. **Informe de progreso educativo ¡Decididos a mejorar!** Santo Domingo: EDUCA, 2015.

FONDEP. **Guía para el Acompañamiento Pedagógico en las Regiones.** Lima: FONDEP, 2008.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación.** 6ª edición. México: McGraw-Hill, 2014.

MARTÍNEZ DILONÉ, Héctor A. y GONZÁLEZ PONS, Sandra. Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. **Ciencia y sociedad**, V. XXXV, n. 3, p. 521-541, 2010.

MINERD. **Sistema de acompañamiento a la práctica educativa para una educación transformadora.** Santo Domingo: MINERD, 2013.

MINERD. **Manual de supervisión educativa.** Santo Domingo: MINERD, 2014.

MINERD. **Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE).** Santo Domingo: MINERD, 2015.

MINERD. **Memoria institucional 2016.** Santo Domingo: MINERD, 2017.

MORRISON, Ramón. **Historia de la educación en la República Dominicana.** Santo Domingo: Taller, 1991.

OCDE. **PISA 2015, Resultados clave.** (2016). Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>>. Acceso al 9 de diciembre. 2017.

SEE. **Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos**. Santo Domingo: Taller, 2006.

SEE. **Plan decenal de educación 2008-2018**. (2008). Disponible en: www.oei.es/historico/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf>. Acceso al 8 de diciembre. 2017.

TERCE. **Tercer estudio regional comparativo y explicativo**. Santiago de Chile: UNESCO, 2014.

UTATE GARCÍA, Jairo. El Acompañamiento Pedagógico en las Escuelas Primarias de la República Dominicana: Estudio en 16 Distritos Educativos. En COSTA, Antonio P., DE CASTRO, Paulo A., OLIVEIRA E Sá, Susana y ARELLANO SAAVEDRA, Rodrigo. (Eds.). **Investigación Cualitativa en Educación**, Vol. I, 2017. p. 122-130, Salamanca, España. Disponible en: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/issue/view/19>>. Acceso al 2 de diciembre. 2017.

UTATE GARCÍA, Jairo. La práctica metodológica del profesorado de Ciencias Naturales del Nivel Secundario: un estudio en una provincia de la República Dominicana. En DÍAZ-VALLADARES, Andrés (Coord.). **Oportunidades para la investigación e innovación, CIDIA 2016**. Nuevo León: Universidad de Montemorelos, 2016, p. 224-229.

WORLD DATA ON EDUCATION. 16th edition. **Dominican Republic**. (2006). Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Dominican_Republic/Dominican_Republic.pdf>. Acceso al 9 de diciembre. 2017.

Recebido: 24 de março de 2018

Aprovado: 21 de julho de 2018