



Acompañamiento pedagógico formativo: avances, tensiones y sostenibilidad de la mejora continua

Formative pedagogical support: advances, tensions, and sustainability of
continuous improvement

Ysabel María Ureña¹

<https://orcid.org/0000-0001-9959-925X>

Carmen del Pilar Suárez Rodríguez²

<https://orcid.org/0000-0003-4482-8355>

Ureña, Y. y Suárez Rodríguez, P. (2026). *Acompañamiento pedagógico formativo: avances, tensiones y sostenibilidad de la mejora continua*. Campo Universitario, 7 (13), 1-19

Fecha de recepción: 03/04/2026

Fecha de aceptación: 15/06/2026

Resumen: Este estudio analiza el acompañamiento pedagógico formativo como estrategia de mejora continua en una escuela primaria de la República Dominicana, identificando avances y tensiones estructurales que inciden en su sostenibilidad. Se desarrolló una investigación-acción con un enfoque predominantemente cualitativo, organizada en fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación formativa. Participaron docentes del segundo ciclo y miembros del equipo de gestión; los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observaciones de acompañamiento, bitácoras reflexivas y registros de los talleres. Como soporte técnico del estudio, se diseñaron un cuestionario para docentes y una guía de entrevista para la gestión, ambos sometidos a la validez de contenido mediante el Índice de Validez de Contenido (IVC), con concordancias favorables y ajustes menores de redacción, ya que superaron el umbral de 0.86. El análisis temático inductivo-deductivo evidenció una resignificación del acompañamiento: de una práctica asociada a la supervisión a una experiencia situada, colaborativa y humana, con avances en la calidad del diálogo pedagógico, la reflexión crítica, el liderazgo compartido y el clima socioemocional institucional. Sin embargo, persistieron tensiones que limitaron la continuidad del programa, en particular la sobrecarga laboral, la ausencia de tiempos institucionales protegidos, la disponibilidad desigual

¹ Universidad Católica Del Cibao, República Dominicana. Contacto: ysabelurena01@gmail.com

² Coordinación Académica Región Huasteca Sur, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Contacto: pilar.suarez@uaslp.mx





de recursos y la debilidad de los mecanismos sistemáticos de seguimiento y evaluación participativa. Se concluye que el acompañamiento entre pares puede activar condiciones reales para la mejora continua, pero su consolidación requiere acuerdos organizacionales explícitos, tiempos protegidos y evaluación continua para sostener el cambio.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, mejora continua, liderazgo docente compartido, gestión socioemocional, cultura institucional

Abstract: This study analyzes formative pedagogical coaching as a continuous-improvement strategy in a primary school in the Dominican Republic, identifying progress and structural tensions that affect its sustainability. An action-research design with a predominantly qualitative approach was implemented through phases of diagnosis, program design, implementation, and formative evaluation. Participants included primary teachers (upper elementary cycle) and members of the school leadership team. Data was collected through semi-structured interviews, a focus group, observations of coaching sessions, reflective journals, and workshop records. As methodological support, a teacher questionnaire and a semi-structured interview guide for leadership were developed and subjected to content validation using the Content Validity Index (CVI), which exceeded 0.86, yielding favorable levels of expert agreement and minor wording adjustments. Inductive–deductive thematic analysis showed a progressive re-signification of coaching: from a practice historically associated with supervision to a situated, collaborative, and human formative experience, marked by advances in pedagogical dialogue, critical reflection, shared teacher leadership, and the school’s socio-emotional climate. However, several tensions limited program continuity, notably teacher workload, the lack of protected institutional time, uneven resource availability, and weak, systematic mechanisms for follow-up and participatory evaluation. The findings suggest that peer coaching can activate meaningful conditions for continuous improvement, but its consolidation requires explicit organizational agreements, protected time, and ongoing participatory evaluation to sustain change.

Keywords: pedagogical coaching, teacher leadership, peer-based professional development, reflective practice, school culture

Introducción

El mundo enfrenta problemas complejos en múltiples ámbitos, desde los que afectan a los ecosistemas hasta los que inciden en el bienestar de las personas. Afrontar estos retos requiere capacidades y conocimientos que se construyen en la vida cotidiana, a través de la cultura y la convivencia social, y que también se desarrollan y consolidan en los sistemas educativos. En este sentido, contar con una formación académica sólida resulta fundamental para toda la población, no solo para los grupos privilegiados.

En países menos desarrollados o en vías de desarrollo persisten brechas significativas en el acceso, la permanencia y los niveles de logro en el aprendizaje. Esta situación ha sido documentada en evaluaciones nacionales e internacionales, que evidencian



desigualdades tanto en los resultados de aprendizaje como en las condiciones de enseñanza. En consecuencia, la calidad educativa se ha consolidado como una prioridad estratégica en numerosos sistemas educativos a escala global, con especial énfasis en América Latina y el Caribe, donde las asimetrías educativas continúan condicionando las oportunidades de estudiantes y comunidades.

Si bien el aprendizaje es un fenómeno multifactorial, condicionado por características del estudiantado, el contexto educativo, la infraestructura y otros factores. Un componente decisivo se vincula con la docencia. En este marco, diversos sistemas educativos implementan programas orientados a fortalecer las capacidades pedagógicas y didácticas del profesorado, así como a consolidar sus conocimientos disciplinares, con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza y, en consecuencia, favorecer mejores aprendizajes.

En este contexto, se han implementado iniciativas orientadas al fortalecimiento de la práctica docente, entre las que destacan los programas de acompañamiento pedagógico. Estos se conciben como un proceso continuo de desarrollo profesional que busca transformar el quehacer docente mediante la reflexión crítica, el apoyo contextualizado y la mejora de la intervención pedagógica. No obstante, a pesar de su incorporación creciente en políticas educativas y estrategias institucionales, persisten desafíos asociados a su efectividad, sistematización y articulación con las necesidades reales de las escuelas y del profesorado.

En algunos casos, el acompañamiento se reduce a un trámite de supervisión, lo que diluye su sentido formativo, que depende de la calidad del vínculo profesional, de la conversación pedagógica y de la posibilidad efectiva de una reflexión situada sobre lo que ocurre en el aula.

En el segundo ciclo del nivel primario en la República Dominicana se evidencia una articulación limitada entre la supervisión educativa tradicional y un acompañamiento pedagógico de carácter transformador. Esta brecha suele derivar en acciones fragmentadas, resistencias docentes, desconfianza institucional y una apropiación insuficiente del proceso por parte de los actores involucrados. En este escenario, en ocasiones la planificación docente se orienta principalmente a responder a las visitas de acompañamiento, sin integrar de manera sistemática y sostenida las orientaciones recibidas en la práctica cotidiana. Adicionalmente, se reportan percepciones desfavorables sobre el perfil profesional de algunos acompañantes, lo que puede debilitar la legitimidad del proceso, limitar su impacto y restringir las oportunidades de desarrollo profesional auténtico.

Este contexto pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar modelos de acompañamiento pedagógico más pertinentes, participativos y sostenibles, capaces de responder a las particularidades de cada entorno escolar y de fortalecer la práctica docente desde una perspectiva colaborativa. En particular, resulta indispensable analizar la situación en centros educativos específicos, a fin de comprender las condiciones institucionales, culturales y pedagógicas que favorecen o limitan la implementación de un acompañamiento efectivo.

La literatura sobre el desarrollo profesional docente indica que los procesos con mayor potencial transformador son aquellos que reconocen necesidades diferenciadas, ofrecen retroalimentación específica y promueven trayectorias de mejora contextualizadas (Taveras, 2023). Asimismo, se ha documentado su relación con el aprendizaje del estudiantado (Alberca Pintado et al., 2021; Castro Pérez & Moya Márquez, 2022). En esta línea, el apoyo a la enseñanza no debe concebirse como inspección, sino como una práctica de fortalecimiento profesional que favorece decisiones pedagógicas más complejas y autónomas, con foco en el aprendizaje (González Pons, 2015). De igual modo, el acompañamiento requiere articularse con prácticas colaborativas propias de las comunidades profesionales de aprendizaje y con enfoques de práctica reflexiva, asumiéndolo como una construcción compartida y situada, más que como una acción estandarizada aplicada de forma vertical. Esto implica, además, distinguir entre la gestión institucional y la gestión pedagógica para orientar el proceso hacia la mejora de la enseñanza (Bello & Matos, 2020).

En el plano normativo, los documentos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) evidencian una transición desde enfoques predominantemente jerárquicos y técnico-normativos hacia modelos de supervisión y acompañamiento con mayor énfasis en los aspectos formativos, participativos y dialógicos. Estos marcos incorporan fases explícitas de diagnóstico, planificación, seguimiento y evaluación, así como instrumentos orientados a observar la práctica, a retroalimentar y a acordar mejoras, tal como se sintetiza en la Tabla 1. En este sentido, el análisis de estos documentos permite identificar componentes recurrentes del acompañamiento (enfoque, relación pedagógica, fases, instrumentos y formas de evaluación) y, a la vez, visibilizar tensiones entre lógicas de verificación técnica y de desarrollo profesional, que pueden derivar en interpretaciones dispares del proceso según los niveles de gestión y el contexto escolar. No obstante, también se reconoce que la implementación efectiva enfrenta brechas asociadas a la cultura institucional, la disponibilidad de recursos y la formación de quienes acompañan (MINERD, 2020), lo cual refuerza la necesidad de contar con instrumentos que midan no solo la presencia del acompañamiento, sino también su calidad, coherencia y potencial formativo en condiciones reales de escuela.

Aspecto clave	Manual de Supervisión (2020)	Orientaciones DGE (2023)	Protocolos de Supervisión (2021)
Enfoque general	Técnico, jerárquico, centrado en estándares	Participativo, reflexivo y procesual	Formativo, situado, centrado en el aprendizaje
Naturaleza del acompañamiento	Función vinculada a la supervisión educativa institucional	Componente de supervisión formativa orientada a la mejora	Modalidad de formación docente en la práctica
Objetivo principal	Mejorar la gestión pedagógica e institucional mediante observación técnica	Transformar prácticas institucionales mediante	Fortalecer el desempeño docente desde la práctica reflexiva

		participación del profesorado	
Actores involucrados	Técnicos regionales y distritales; equipos directivos	Supervisores, técnicos y personal directivo	Directores, coordinadores pedagógicos, técnicos nacionales y distritales
Relación con el docente	Relación orientada a supervisión técnica	Relación horizontal, con participación del docente	Relación dialógica, basada en confianza
Fases del proceso	Planeación, ejecución, monitoreo y evaluación	Diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación	Planificación, observación, reflexión e informe
Frecuencia sugerida	Regular, según planificación institucional	Trimestral o según necesidades detectadas	Semanal o cuatrimestral, con tiempos protegidos
Instrumentos utilizados	Planes, registros, protocolos, SAAS	Fichas de observación, reuniones y acuerdos pedagógicos	Cronogramas, registros de aula e informes de devolución
Evaluación del proceso	Informe técnico de cumplimiento	Evaluación con retroalimentación participativa	Evaluación cualitativa de avances docentes
Carácter del acompañamiento	Estructurado, normativo, con estándares predefinidos	Abierto, dinámico y ajustado al diagnóstico	Flexible, contextualizado y situado

Tabla 1. Comparativa de los documentos normativos del MINERD sobre el acompañamiento pedagógico.

Estos antecedentes nacionales evidencian un consenso sobre la importancia estratégica del acompañamiento pedagógico como mecanismo para mejorar la práctica docente. Sin embargo, también revelan vacíos en su implementación, vinculados a la formación de los acompañantes, a la planificación y evaluación del proceso, a la resistencia docente y a las condiciones institucionales. Esta situación exige una revisión profunda del modelo vigente y la elaboración de propuestas que respondan a las realidades del aula mediante el diseño de programas contextualizados y sostenibles.

Este estudio se sitúa en el cruce entre la normativa y la realidad escolar. Se propuso analizar el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa para fortalecer el liderazgo docente, incorporando explícitamente la dimensión socioemocional y la cultura institucional en la Escuela Ana Josefa Jiménez, ubicada en Santiago de los Caballeros, con miras a diseñar un programa pertinente a las necesidades del profesorado y orientado a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El supuesto central fue que una intervención entre pares, sostenida por la confianza profesional y la reflexión sistemática, puede favorecer liderazgos compartidos y generar condiciones institucionales para la mejora continua, aunque su alcance está condicionado por límites estructurales como el tiempo disponible, la carga laboral y la sostenibilidad. En consecuencia, resultó necesario diseñar y validar instrumentos que permitieran medir la percepción del profesorado sobre el acompañamiento y sus

componentes clave, aportando evidencia para orientar su implementación y evaluación. En este artículo se presenta el proceso de construcción del instrumento, su estructura dimensional y los resultados de validez y confiabilidad obtenidos en el contexto del estudio.

Fundamentación

En la literatura sobre evaluación del acompañamiento pedagógico predomina el uso de instrumentos cuantitativos basados en cuestionarios con escala Likert, junto con la validación por juicio de expertos como estrategia principal para sustentar la validez de contenido (Sanchez Trinidad et al., 2024; Limongi-Vélez, 2022). En algunos casos se reportan niveles elevados de consistencia interna (p. ej., $\alpha = 0.957$ en un estudio aplicado en Ecuador) y, en menor medida, se emplean procedimientos de validez de constructo mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, lo que aporta mayor solidez a la interpretación de los puntajes y a la delimitación de las dimensiones del constructo. De forma complementaria, investigaciones con diseños cuasiexperimentales sugieren que los instrumentos pueden ser sensibles a cambios derivados de intervenciones de acompañamiento; sin embargo, los indicadores de mejora y los tamaños de efecto tienden a variar en función del contexto, de las características de las muestras y de las variables evaluadas (Romero et al., 2020).

Junto a estos enfoques, se documenta el empleo de estrategias cualitativas, como los diarios reflexivos, portafolios, mapas conceptuales y guías de observación, que permiten comprender los procesos de reflexión profesional y los componentes socioemocionales del acompañamiento, aspectos que difícilmente quedan capturados mediante formatos cerrados (Vega Montaña & Frausto Rojas, 2023). En esta línea, los enfoques mixtos que articulan mediciones pre/post con evidencia cualitativa han mostrado mayor sensibilidad para describir trayectorias de desarrollo profesional e interpretar cambios en las prácticas docentes, lo que respalda la pertinencia de combinar cuestionarios validados con la observación de clases y con herramientas de reflexión como rúbricas y portafolios, incluso en modalidades virtuales, mediante plataformas como Google Forms.

En cuanto a la operacionalización del acompañamiento, se reportan dimensiones diversas, tales como práctica y asesoramiento, supervisión y satisfacción, o procesos de retroalimentación y reflexión (Sanchez Trinidad et al., 2024; Lara Reimundo et al., 2022; Vega Montaña & Frausto Rojas, 2023). No obstante, la evidencia de rigor instrumental es heterogénea: varios trabajos informan confiabilidad y validación por expertos, pero omiten la publicación de las preguntas, el mapeo ítem-dimensión y la trazabilidad completa de los procedimientos de validez (perfil y criterios de jueces, índices utilizados y/o evidencia de validez de constructo), lo cual limita la replicabilidad y la transferencia a otros centros educativos (Sanchez Trinidad et al., 2024; Lara Reimundo et al., 2022; Limongi-Vélez, 2022). Frente a ello, se ha señalado como estándar deseable la transparencia metodológica, que incluye la estructura dimensional, los ítems y la consistencia por factor, como condición para el uso



comparativo y la mejora sostenida (Martín Romera, Salmerón Vílchez & Molina Ruiz, 2021).

En consecuencia, resulta relevante que la evaluación del acompañamiento pedagógico incorpore instrumentos con trazabilidad metodológica y evidencias de validez suficientes para sustentar diagnósticos comparables, particularmente cuando se pretende integrar dimensiones frecuentemente subrepresentadas en los instrumentos tradicionales, como la cultura institucional y los componentes socioemocionales del vínculo profesional.

Dimensiones del acompañamiento pedagógico para el diseño de instrumentos

El acompañamiento pedagógico, entendido como desarrollo profesional situado, se materializa a través de interacciones sistemáticas centradas en la práctica de aula, en las que la observación, el diálogo profesional y la retroalimentación orientan procesos de mejora continua. Desde un enfoque de práctica reflexiva, el acompañamiento no se limita a la transmisión de recomendaciones, sino que busca promover el análisis crítico de las decisiones pedagógicas, la problematización de la enseñanza y la construcción de alternativas contextualizadas. En esta perspectiva, la calidad del acompañamiento depende de la existencia de un espacio seguro para la reflexión, de la pertinencia de la retroalimentación y de la capacidad de transformar la experiencia cotidiana en aprendizaje profesional. Por ello, resulta teóricamente consistente incorporar una dimensión explícita sobre la reflexión crítica y sus condiciones de posibilidad, incluyendo la resistencia al cambio como fenómeno esperable cuando se modifican prácticas arraigadas.

A la vez, el acompañamiento efectivo se sustenta en un componente relacional que implica confianza profesional, comunicación asertiva y el reconocimiento de trayectorias docentes diferenciadas. La literatura ha mostrado que las interacciones formativas requieren un vínculo que legitime el proceso, reduzca las amenazas y favorezca la apertura a la retroalimentación, especialmente en contextos donde el acompañamiento se ha asociado históricamente con la supervisión. En consecuencia, la dimensión socioemocional, como la relación de confianza, el clima de respeto, la personalización del acompañamiento y la gestión de las resistencias, constituye un eje clave para comprender por qué un mismo programa puede ser vivido como aprendizaje profesional o como control externo.

Por otra parte, el acompañamiento se potencia cuando se articula con prácticas colaborativas propias de comunidades profesionales de aprendizaje, en las que el conocimiento pedagógico se construye de manera compartida a través del intercambio de experiencias, del análisis conjunto de evidencias y de la resolución de problemas de enseñanza. Este enfoque desplaza la mejora docente del plano individual al plano colectivo y permite comprender el acompañamiento como una estrategia que promueve el trabajo en equipo, la circulación de saberes y la corresponsabilidad en el aprendizaje del estudiantado. Desde esta lógica, es pertinente medir en qué medida el



programa fomenta la colaboración docente, genera espacios de aprendizaje entre pares y sostiene rutinas de diálogo pedagógico.

Asimismo, la efectividad del acompañamiento está condicionada por el contexto institucional. La disponibilidad de tiempos protegidos, recursos, apoyos directivos y condiciones organizacionales determina si el acompañamiento puede sostenerse y traducirse en cambios reales. Por ello, dimensiones vinculadas al soporte institucional, a los recursos disponibles y a la presencia de contextos escolares adversos (rotación, conflictos, sobrecarga, precariedad material) resultan necesarias para interpretar los resultados del programa y evitar atribuir, de forma injusta, al docente limitaciones estructurales.

El acompañamiento, como estrategia de mejora continua, requiere claridad tanto en el diseño como en la evaluación formativa. Un programa con objetivos ambiguos, sin seguimiento ni ajustes periódicos, se convierte en una secuencia de actividades desconectadas. En cambio, un acompañamiento coherente define metas compartidas, asigna tiempos realistas y evalúa los avances para retroalimentar el propio proceso. En esta línea, resulta justificable incluir una dimensión sobre las características del programa que recupere la claridad de los objetivos, la gestión del tiempo y los mecanismos de evaluación continua.

Estas consideraciones fundamentan la organización de los instrumentos presentados en las Tablas 2 y 3, que indagan las percepciones de los docentes y del equipo de gestión sobre cuatro ejes: (a) características socioemocionales del acompañamiento; (b) conocimientos y habilidades para acompañar; (c) condiciones institucionales; y (d) características del programa. La integración de estos ejes permite analizar el acompañamiento no solo como un conjunto de acciones, sino también como un proceso situado que depende de relaciones profesionales, capacidades técnicas y condiciones organizacionales para sostener mejoras en la enseñanza.

Metodología

Se desarrolló un estudio cualitativo de orientación exploratoria–interpretativa, sustentado en la Investigación–Acción Participativa (IAP), con el propósito de comprender e interpretar las percepciones, experiencias y transformaciones del profesorado en torno al acompañamiento pedagógico, al liderazgo docente, a la gestión emocional y a la cultura institucional. La IAP se adoptó por su carácter cíclico y transformador, articulando diagnóstico, acción y reflexión en un contexto escolar real (Kemmis & McTaggart, 2005).

La investigación se realizó en la Escuela Ana Josefa Jiménez, ubicada en Santiago de los Caballeros (República Dominicana). El estudio se centró en el segundo ciclo del nivel primario (4.º a 6.º), atendiendo a la necesidad institucional de fortalecer las prácticas de acompañamiento con enfoque formativo y de promover una cultura de mejora continua.

El proceso se organizó en cinco fases: (1) diagnóstico institucional participativo, (2) sensibilización del profesorado, (3) formación en liderazgo y gestión emocional, (4)

acompañamiento pedagógico entre pares y (5) evaluación formativa del programa. Esta secuencia permitió integrar la comprensión del contexto, la intervención formativa y la retroalimentación continua para ajustar el programa durante su implementación.

Descriptor	Categoría	Ítems
Características socioemocionales	Relación de confianza entre el acompañante Personalización del acompañamiento. Enfoque en la reflexión. Resistencia al cambio.	1. ¿Considera usted que el acompañante se dirige a usted con respeto y promueve el diálogo de manera asertiva? 2. ¿El acompañamiento se adapta a sus necesidades individuales, considerando su experiencia y sus áreas de mejora? 3. ¿El acompañamiento promueve una reflexión crítica sobre su práctica docente, incentivándolos a analizar sus decisiones y buscar nuevas estrategias? 4. ¿Ha experimentado resistencia al cambio en algunas de sus prácticas establecidas durante el acompañamiento?
Conocimientos y habilidades	Competencias del acompañante. Colaboración y trabajo en equipo. Formación de los acompañantes.	5. ¿El acompañante demuestra conocimientos sólidos sobre acompañamiento y desarrollo profesional docente? 6. ¿El acompañante posee habilidades para la observación, la comunicación y la facilitación de procesos de reflexión? 7. ¿El acompañamiento fomenta la colaboración entre los docentes, creando comunidades de aprendizaje en las que pueden compartir experiencias y conocimientos?
Contexto institucional	Soporte institucional. Recursos. Contextos escolares adversos.	8. ¿Considera usted que la formación de los acompañantes es adecuada para brindar un apoyo eficaz a los docentes? 9. ¿La institución proporciona los recursos necesarios para implementar el programa de acompañamiento, como tiempo, formación para los acompañantes y un clima de apoyo a la mejora continua? 10. ¿Considera usted que hay otros factores, como la falta de recursos, la violencia escolar o la alta rotación de docentes, que dificultan la implementación de los acompañamientos?
Características del programa	Evaluación continua. Distribución del tiempo. Claridad en los objetivos.	11. ¿Se evalúa de manera regular el impacto del acompañamiento en su práctica docente, y se ajusta el programa en función de los resultados obtenidos? 12. ¿Su carga de trabajo dificulta el cumplimiento de sus compromisos y de sus actividades de acompañamiento? 13. ¿Los objetivos del acompañamiento están claros y son compartidos por todos los involucrados?

Tabla 2. Instrumentos para identificar las percepciones de los docentes sobre un programa de acompañamiento docente.

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia con selección intencional. La muestra estuvo conformada por 10 docentes del segundo ciclo del nivel primario y 4 integrantes del equipo de gestión de la institución. Los criterios de inclusión consideraron: (a) laborar en alguno de los grados mencionados anteriormente, (b) encontrarse activo durante el periodo de estudio y (c) participar de forma voluntaria mediante consentimiento informado. El único criterio de exclusión fue la negativa a

participar. Docentes y equipo de gestión participaron a lo largo de todas las fases del estudio.

Categoría	Descriptor	Pregunta
Características socioemocionales	Relación de confianza con los docentes	1. ¿Considera usted que establece una relación de confianza con los docentes que acompaña, generando un ambiente seguro en el que puedan reflexionar sobre su práctica con comodidad?
	Adaptación del acompañamiento a las necesidades individuales	2. ¿Adapta el acompañamiento a las necesidades y características individuales de cada docente, considerando su experiencia, fortalezas y áreas de mejora?
	Promoción de la reflexión crítica	3. ¿Promueve la reflexión crítica sobre la práctica docente, incentivando a los maestros a reflexionar sobre sus prácticas y buscar nuevas estrategias para mejorar su enseñanza?
	Manejo de la resistencia al cambio	4. ¿Cómo maneja la resistencia al cambio que algunos docentes pueden presentar al modificar sus prácticas docentes?
Conocimientos y habilidades	Conocimientos y habilidades del acompañante	5. ¿Considera que posee los conocimientos y habilidades necesarios para brindar un acompañamiento efectivo?
	Fomento de comunidades de aprendizaje	6. ¿Fomenta la colaboración entre docentes, creando comunidades de aprendizaje en las que puedan compartir experiencias y conocimientos?
	Formación inicial de los acompañantes	7. ¿Qué tipo de formación reciben los acompañantes antes de iniciar su trabajo en la escuela?
	Adecuación de la formación recibida	8. ¿Considera que la formación que usted ha recibido es adecuada para acompañar de manera efectiva a los docentes?
Contexto institucional	Apoyo institucional para el acompañamiento	9. ¿Cuenta con el apoyo y los recursos necesarios del centro educativo para implementar un programa de acompañamiento efectivo?
	Limitaciones por falta de recursos	10. ¿Considera que la falta de recursos materiales y tecnológicos limita las posibilidades de implementar estrategias de acompañamiento innovadoras?
	Enfrentamiento de contextos escolares adversos	11. ¿Cómo enfrentar los desafíos que plantean los contextos escolares adversos, como la falta de recursos, la violencia escolar o la alta rotación de docentes, al implementar programas de acompañamiento?
	Estrategias para promover la reflexión docente	12. ¿Qué estrategias específicas utiliza para fomentar la reflexión crítica en los docentes?
	Valoración de la efectividad del acompañamiento	13. ¿Cómo valora la efectividad del acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
	Recursos adicionales necesarios	14. ¿Qué recursos adicionales considera necesarios para mejorar el acompañamiento pedagógico?

Tabla 3. Categorías, descriptores e ítems del instrumento aplicado al equipo de gestión.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante apoyada en una guía estructurada, notas de campo y registros reflexivos generados durante la intervención (bitácoras y evidencias de trabajo). Adicionalmente, se diseñó un cuestionario estructurado de percepción dirigido a docentes (Tabla 2), organizado en categorías relativas a las características socioemocionales, los conocimientos y las habilidades, el contexto institucional y las características del programa. Para el equipo de gestión, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada (Tabla 3), construida a partir de las mismas dimensiones analíticas del cuestionario docente, con el fin de recuperar la perspectiva institucional sobre los factores que promueven o limitan la efectividad del acompañamiento. La construcción de ambos instrumentos se basó en la literatura especializada, la normativa del MINERD y los hallazgos preliminares del diagnóstico institucional.

Con el fin de sustentar la validez de contenido, se realizó un proceso de juicio de expertos basado en el Índice de Validez de Contenido (IVC), siguiendo la propuesta de Lynn (1986) y su adaptación al ámbito educativo por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Participaron cuatro expertos con experiencia en educación primaria, acompañamiento pedagógico, diseño curricular y evaluación educativa. Se evaluaron ítems del cuestionario docente y preguntas de la guía de entrevista del equipo de gestión según seis criterios: pertinencia, claridad, relevancia, coherencia con el objetivo del instrumento, adecuación del lenguaje y del orden lógico, utilizando una escala ordinal de cuatro puntos. El IVC, por pregunta, se estimó como la proporción de expertos que asignaron valores de 3 o 4; asimismo, se calculó un índice promedio por pregunta y un IVC global por instrumento. Las observaciones derivadas del proceso se utilizaron para refinar la redacción y asegurar la coherencia teórico-práctica.

La recolección de información se realizó de forma presencial con consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente. La intervención se desarrolló en seis sesiones semanales de dos horas; durante el proceso se generaron bitácoras y registros de participación utilizados como evidencia para el seguimiento y la evaluación formativa del programa.

El análisis se realizó mediante un análisis temático cualitativo con enfoque inductivo-deductivo (Braun & Clarke, 2006). El componente inductivo permitió la emergencia de categorías a partir de las narrativas; el componente deductivo permitió contrastarlas con los referentes teóricos del estudio (acompañamiento pedagógico, liderazgo docente, gestión emocional y cultura institucional). La interpretación se apoyó en la triangulación de fuentes e instrumentos (entrevistas, observación, registros reflexivos y cuestionario) para identificar patrones recurrentes, tensiones y condiciones que facilitaron o limitaron el acompañamiento entre pares. Se garantizaron la confidencialidad, el anonimato y el uso estrictamente académico de la información. La participación fue voluntaria y se basó en el consentimiento informado.

Resultados y discusión

Los resultados se organizan en tres apartados. En primer lugar, se presentan los resultados del proceso de diseño y la validez de contenido de los instrumentos utilizados para recoger percepciones del profesorado y del equipo de gestión. En segundo lugar, se describen los hallazgos cualitativos emergentes del diagnóstico y de la implementación del acompañamiento entre pares, centrados en la resignificación del acompañamiento, el liderazgo compartido y el clima socioemocional institucional. Finalmente, se presentan las tensiones estructurales que condicionaron la continuidad del programa y sus implicaciones para la sostenibilidad de la mejora.

Validez de contenido de los instrumentos

La validez de contenido del cuestionario dirigido a docentes (Tabla 1) y de la guía de entrevista semiestructurada aplicada al equipo de gestión (Tabla 2) se estimó mediante el Índice de Validez de Contenido (IVC). En el instrumento dirigido a docentes, los ítems mostraron niveles de concordancia favorables entre expertos, con promedios por ítem predominantemente ≥ 0.83 y valores máximos de 0.95; se identificaron observaciones puntuales asociadas principalmente a la claridad y la adecuación del lenguaje, lo que condujo a ajustes menores de redacción. En el caso de la guía de entrevista para el equipo de gestión, las preguntas alcanzaron valores promedio por ítem entre 0,79 y 0,95, con fortalezas, en particular, en preguntas vinculadas a la reflexión crítica y a las condiciones institucionales. En conjunto, los resultados respaldan la pertinencia y la coherencia de ambos instrumentos con los objetivos del estudio, así como su aplicabilidad en el contexto escolar analizado.

El acompañamiento pedagógico

Este se valora cuando es humano y situado, pero su efectividad se ve condicionada por factores estructurales e institucionales. Las entrevistas muestran que el acompañamiento pedagógico adquiere sentido formativo cuando se vive como una relación profesional de confianza, diálogo y reflexión situada; sin embargo, su efecto se vuelve intermitente cuando la organización escolar no provee tiempos, criterios compartidos y mecanismos de evaluación que lo sostengan.

El análisis temático de las entrevistas semiestructuradas permitió identificar trece categorías analíticas (comunicación asertiva, adaptación individual, reflexión crítica, resistencia al cambio, conocimiento profesional, habilidades relacionales, colaboración docente, formación de acompañantes, apoyo institucional, factores estructurales, evaluación del programa, carga laboral y claridad de objetivos), que convergen en un patrón central: el acompañamiento es percibido como más útil y formativo cuando se construye desde relaciones profesionales de confianza, se adapta a las necesidades reales del aula y activa procesos de reflexión; no obstante, su continuidad e impacto dependen de condiciones institucionales que actualmente resultan frágiles.

En primer lugar, la comunicación asertiva y las habilidades relacionales emergen como el núcleo de la experiencia del acompañamiento. En las narrativas docentes, el diálogo



respetuoso, la escucha activa y la retroalimentación sin imposición se asocian con una mayor disposición a compartir dificultades, a revisar decisiones pedagógicas y a considerar alternativas de mejora. Este hallazgo se vincula con la relación de confianza como requisito para que el acompañamiento sea interpretado como apoyo formativo y no como control. No obstante, también se reporta variabilidad en la calidad del diálogo según el perfil del acompañante, lo que abre un área de oportunidad para fortalecer una formación más homogénea en comunicación profesional y en habilidades socioemocionales.

En segundo lugar, la adaptación individual y el conocimiento profesional del acompañante se reconocen como dimensiones que incrementan la pertinencia del proceso. Los docentes valoran especialmente el acompañamiento que considera su trayectoria, su estilo de enseñanza, su ritmo de trabajo y las condiciones del grupo, lo cual favorece una mejora contextualizada. Sin embargo, también se registran experiencias en las que el acompañamiento se percibe como “técnico” o “mecánico”, con menor capacidad de ajuste a las realidades concretas del aula. Estas tensiones sugieren la necesidad de incorporar procedimientos sistemáticos de diagnóstico inicial y estrategias diferenciadas para orientar la intervención pedagógica.

En tercer lugar, la reflexión crítica se identifica como uno de los aportes más relevantes del acompañamiento: las preguntas orientadoras y los espacios de revisión de la práctica ayudan a explicitar intenciones pedagógicas, a reconocer efectos y a delinear mejoras realistas. No obstante, las entrevistas muestran que estos espacios no siempre se mantienen de manera estructurada ni cuentan con tiempos institucionales protegidos. En consecuencia, se plantea como área de oportunidad institucionalizar espacios formales de reflexión docente, de modo que la reflexión no dependa solo de la voluntad individual, sino también de una estrategia escolar deliberada.

En cuarto lugar, la resistencia al cambio aparece en el discurso docente como un fenómeno menos relacionado con una negativa personal y más con factores vinculados al desgaste, la presión cotidiana y la forma en que se implementan los procesos. Cuando el acompañamiento se percibe como impuesto o acelerado, se reportan actitudes defensivas o desconfianza; en cambio, cuando se desarrolla de manera gradual, respetuosa y consistente, se observa una mayor apertura a introducir ajustes. Este resultado apoya el diseño de estrategias de cambio progresivo, con seguimiento y apoyo emocional, para sostener los procesos de innovación pedagógica.

El análisis evidencia que la calidad del acompañamiento no depende únicamente del vínculo acompañante–docente, sino también de factores institucionales y estructurales. Las categorías apoyo institucional, factores estructurales, carga laboral, claridad de objetivos y evaluación del programa muestran que la disponibilidad de tiempo, recursos, respaldo directivo, objetivos consensuados y mecanismos de evaluación continua condicionan la sostenibilidad del proceso. En particular, los docentes identifican la ausencia de evaluación sistemática y participativa como una debilidad: cuando no existen mecanismos para valorar los avances, ajustar las estrategias y retroalimentar el proceso, el acompañamiento pierde direccionalidad y

reduce su potencial formativo. Asimismo, la carga laboral se presenta como un limitante recurrente que afecta la continuidad de las acciones.

En conjunto, este resultado muestra que el acompañamiento pedagógico es reconocido como una estrategia pertinente para la mejora, con énfasis en sus dimensiones humana, dialógica y reflexiva. Sin embargo, su impacto se ve limitado por condiciones organizacionales: falta de tiempos definidos, escasez de recursos, variabilidad en la formación del acompañante y ausencia de evaluación participativa. Estos hallazgos fundamentan la necesidad de una intervención formativa que fortalezca simultáneamente las competencias comunicativas y socioemocionales del acompañante, las prácticas reflexivas sistemáticas y los acuerdos institucionales mínimos para sostener el acompañamiento como práctica de mejora continua.

Tensiones estructurales y sostenibilidad del acompañamiento

Los hallazgos muestran que la continuidad del acompañamiento pedagógico no dependió únicamente de la calidad del vínculo entre acompañante y docente, sino de un conjunto de tensiones estructurales que actuaron como condiciones de posibilidad (o de límite) para sostener el proceso en el tiempo. La sobrecarga laboral y la ausencia de tiempos institucionales protegidos emergen como el obstáculo más persistente: la reflexión posterior a la observación, el seguimiento de acuerdos y el trabajo colaborativo tienden a desplazarse hacia “momentos disponibles” que rara vez existen, lo que vuelve el acompañamiento intermitente y frágil. A ello se suman restricciones logísticas y de recursos, que reducen la capacidad de implementar estrategias de manera consistente y de convertir las recomendaciones en acciones sostenidas en el aula.

También se identifica una tensión de carácter organizacional y cultural: la ambivalencia en la comprensión del acompañamiento (entre formación y supervisión) continúa condicionando la apertura docente, especialmente cuando las observaciones se asocian a la evaluación o al control. Esta tensión se amplifica cuando existe variabilidad en el perfil del acompañante, en particular en las habilidades de comunicación, retroalimentación y manejo socioemocional, lo que genera experiencias desiguales que afectan la credibilidad del proceso. Finalmente, se observa una debilidad transversal en la evaluación sistemática y participativa del acompañamiento: la ausencia de indicadores claros, de mecanismos periódicos de retroalimentación y de espacios para ajustar estrategias limita el aprendizaje institucional y reduce la direccionalidad del programa, afectando su legitimidad y su capacidad de consolidarse como práctica estable.

En términos de sostenibilidad, estas tensiones sugieren que el acompañamiento puede ser valorado como experiencia humana, reflexiva y situada, pero difícilmente se institucionaliza sin condiciones organizacionales mínimas: tiempos asignados, acuerdos explícitos y compartidos, formación homogénea de acompañantes y un sistema de seguimiento que permita demostrar avances, corregir el rumbo y sostener la motivación colectiva. En otras palabras, la mejora no fracasa por falta de intención; a veces se desgasta por falta de estructura.



Conclusiones y perspectivas

Esta investigación analizó el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa para fortalecer el liderazgo docente, la gestión emocional y la cultura institucional en la Escuela Ana Josefa Jiménez. A partir del diagnóstico, del diseño e implementación de un programa situado y del análisis de sus efectos iniciales, se derivan conclusiones que confirman el potencial transformador del acompañamiento cuando se concibe como práctica humana, reflexiva y colaborativa.

Los resultados muestran que el acompañamiento es valorado por el profesorado cuando se construye desde la empatía, la escucha activa y la contextualización del aula. Sin embargo, persiste una tensión de origen histórico: su asociación con dispositivos de supervisión y control. Esta ambivalencia limita la apropiación del proceso y revela la necesidad de aclarar institucionalmente su sentido formativo, así como de fortalecer la postura ética y pedagógica del acompañante.

Se identificó que la continuidad del acompañamiento depende menos de la buena voluntad y más de las condiciones organizacionales que lo sostienen. La sobrecarga laboral, la ausencia de tiempos protegidos, la falta de espacios formales de reflexión colectiva y la debilidad de los mecanismos sistemáticos de evaluación reducen el alcance del proceso e interrumpen su continuidad. En este escenario, el acompañamiento corre el riesgo de convertirse en un gesto intermitente: valioso en lo simbólico, pero frágil en lo estructural.

El estudio evidencia que el profesorado cuenta con fortalezas relevantes para impulsar procesos de mejora: compromiso profesional, disposición al diálogo y sentido de pertenencia institucional. No obstante, se observan debilidades vinculadas a la escasa sistematización del trabajo colaborativo y a brechas en la formación socioemocional y en las prácticas reflexivas sostenidas. En consecuencia, emergen como oportunidades estratégicas la creación de comunidades docentes de aprendizaje, la formación integral en liderazgo pedagógico y la reorganización del tiempo escolar para favorecer la colaboración profesional y la reflexión situada.

El programa formativo diseñado respondió de manera coherente a las necesidades del contexto: articuló el liderazgo pedagógico, el acompañamiento entre pares y la gestión emocional docente como componentes inseparables. Su principal fortaleza fue su carácter participativo y contextualizado: no operó como un modelo externo impuesto, sino como una construcción progresiva que favoreció la apropiación, el sentido y la pertenencia.

La implementación activó procesos significativos de autorreflexión, colaboración profesional y conciencia emocional, con efectos iniciales en el clima relacional de la institución. Se observó una resignificación progresiva del acompañamiento como experiencia formativa y humana, el fortalecimiento de vínculos profesionales más horizontales, una mayor disposición a la mejora y la emergencia de compromisos individuales y colectivos orientados al cambio. En conjunto, estos resultados sugieren que el acompañamiento, cuando se orienta a la reflexión crítica y se sostiene en



relaciones de confianza, puede convertirse en una estrategia real de transformación escolar desde el interior de la escuela.

De manera general, la investigación concluye que el acompañamiento pedagógico formativo no se agota en su carácter normativo, su valor radica en su capacidad para movilizar prácticas, resignificar significados y fortalecer la cultura institucional.

En el plano conceptual, el estudio reconfigura el acompañamiento pedagógico como un proceso formativo, situado y relacional, alejándolo del enfoque tradicional centrado en la supervisión. La evidencia muestra que la empatía, el diálogo pedagógico y la reflexión crítica no son “componentes deseables”, sino condiciones que reorientan el sentido del acompañamiento y su impacto en la cultura institucional.

Como aporte sustantivo, la investigación integra explícitamente la gestión emocional como eje estructural del acompañamiento, mostrando su relación directa con el clima institucional, la apertura al cambio, la motivación y la sostenibilidad de los procesos de mejora. Este hallazgo fortalece el diálogo entre el liderazgo pedagógico, el desarrollo profesional docente y el bienestar laboral.

En el plano metodológico, se aporta una ruta de intervención basada en la investigación-acción situada (diagnóstico, diseño participativo, implementación, evaluación y sistematización), susceptible de adaptarse a otros centros educativos con características similares. Finalmente, el estudio contribuye al contexto educativo dominicano al generar evidencia aplicada sobre el acompañamiento pedagógico, el liderazgo docente, la cultura institucional y el bienestar profesional.

Los hallazgos corresponden a efectos iniciales; por tanto, queda abierto el análisis longitudinal de la consolidación del cambio cultural y de la sostenibilidad del acompañamiento en el tiempo. Asimismo, aunque se documentan transformaciones en el profesorado y en el clima institucional, no se midió directamente el impacto en los aprendizajes del estudiantado, lo que constituye una línea prioritaria para futuras investigaciones. También persiste el desafío de complementar el abordaje cualitativo con mediciones cuantitativas estandarizadas de variables como el bienestar docente, el liderazgo pedagógico y el clima institucional. Finalmente, se requieren estudios comparativos entre centros educativos y evaluaciones del modelo a escala de política pública para analizar su transferibilidad y alcance sistémico.

Entre las limitaciones principales se encuentran el carácter inicial de los efectos observados y la sobrecarga laboral del profesorado, que restringió la participación plena en algunos momentos del proceso. También influyeron condiciones externas como la rotación docente, el estrés laboral y el contexto social, que inciden en la continuidad del acompañamiento. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero delimitan su alcance y refuerzan la necesidad de continuidad en la investigación.

Se propone dar continuidad al programa como política institucional sostenida, desarrollar estudios longitudinales que evalúen los efectos en el aprendizaje estudiantil, replicar el modelo en centros con características comparables e investigar



con mayor profundidad la articulación entre el acompañamiento pedagógico, el liderazgo transformacional, la cultura colaborativa y el bienestar docente.

De ahí que la investigación muestre que el acompañamiento pedagógico formativo puede convertirse en una estrategia real de transformación escolar cuando se sustenta en la confianza, la reflexión crítica, la colaboración profesional y el cuidado emocional. La mejora educativa no se construye desde el control, sino desde el encuentro: cuando la escuela deja de vigilar para empezar a acompañar, el cambio deja de ser consigna y se vuelve práctica.

Referencias bibliográficas

- Alberca Pintado, N. E., Concha Sánchez, E. K., Arraiza Alvarado, J. J., & Neira Adrianzen, S. E. (2021). Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1580–1592. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.299>
- Bello Díaz, R.E. y Matos Ramírez, M.A. (2020). Manual de Políticas y Procedimientos de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Recuperado de: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/SBMv-manual-de-politicas-y-procedimientos-finalpdf.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Castro Pérez, T.J. & Moya Márquez, M.E. (2022). El acompañamiento pedagógico en la práctica profesional presencial o virtual. *Foro de Educación*. <https://doi.org/10.29344/07180772.39.3127>
- González Pons, S. (2015). Evaluación del impacto del Coordinador Docente en los centros educativos de República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa (REVIE)*, 2(1). <https://doi.org/10.47554/revie.vol2.num1.2015.pp33-45>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). Participatory action research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Sage.
- Lara Reimundo, J. J., Campaña Romo, E. J., Villamarín Maldonado, A. E., y Balarezo Tirado, C. Y. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–386. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Limongi-Vélez, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Revista Cátedra*, 5(2), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101230>
- Martín Romera, A., Salmerón Vílchez, P., & Molina Ruiz, E. (2021). Valor del componente pedagógico en Educación Secundaria: propiedades psicométricas de dos instrumentos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 259–285. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.13652>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2020). Manual de políticas y procedimientos de supervisión, evaluación y control de la calidad educativa. Viceministerio de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad Educativa. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/SBMv-manual-de-politicas-y-procedimientos-finalpdf.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. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-primaria/7EmN-orientaciones-para-el-acompanamiento-docente-centrado-en-los-aprendizajes-de-los-estudiantespdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2021). Protocolos e instrumentos para la supervisión educativa. MINERD.



<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/ZQfm-protocolos-para-la-supervisionpdf.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2023). Protocolos e instrumentos para la supervisión educativa. MINERD.

<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/ZQfm-protocolos-para-la-supervisionpdf.pdf>

Romero, A. M.; Ledesma Cuadros, M.J. & Guevara Gómez, H.E. (2020). Acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia, Perú. *Alpha Centauri*.

<https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.9>

Sánchez Trinidad, E.N; Blancas Amaya, H.F. Vilca Perales, E.J.; Hinojo Jacinto, G.N.; Bustamante Malaver, N.E. (2024). Acompañamiento pedagógico y la calidad educativa en los docentes de una institución educativa de Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.722>

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>

Vega Montaña, E; Fraustro Rojas, M. (2023). Programa de Formación Docente en Evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa. *Rev. investig. cient. tecnol.* 2023; 7 (1): 67- 85.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9111042.pdf>