

Conocimientos alcanzados y valoración del progreso de los participantes al culminar la especialidad en Acompañamiento Pedagógico. El caso de la 4ta cohorte

Knowledge gained and assessment of the progress when the participants finish the specialty in Pedagogical Accompaniment. Case of 4th cohort

Conhecimento alcançado e avaliação do progresso dos participantes no final da especialidade em Acompanhamento Pedagógico. O caso da 4ª coorte

Ma. Margarita Villegas ⁽¹⁾

margaritavillega@hotmail.com

Aida González Pons ⁽¹⁾

sandrag.pons@gmail.com

Geynmi Pichardo Mancebo ⁽¹⁾

geynmi@gmail.com

Fredy Enrique González ⁽²⁾

fredygonzalez@hotmail.com

⁽¹⁾ Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC),
Centro de Estudios Educativos, República Dominicana

⁽²⁾ Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Centro de Educação,
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Natal, RN. Brasil

Artículo recibido en enero 2018 y publicado en septiembre 2018

RESUMEN

Se reportan resultados de evaluación del impacto sobre el conocimiento alcanzado por los participantes al culminar un postgrado. El caso de la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico (EAP), cuarta Cohorte. Investigación de tipo exploratorio-descriptivo, compara conocimientos revelados a la entrada y salida del postgrado. Los sujetos fueron 33

técnicos que laboran en la ciudad capital de la República Dominicana. El instrumento usado fue un cuestionario con cinco preguntas abiertas sobre conceptos claves de la especialidad. Para construir los resultados se realizó el análisis de contenido de cada respuesta cualitativa y cuantitativamente. Los resultados revelan que los participantes se apropiaron del conocimiento teórico metodológico implicado en el acompañamiento como práctica de pedagógica y la comprensión de las diversas estrategias para la gestión de procesos que articulan a los diferentes actores del hecho educativo.

Palabras clave: *Acompañamiento Pedagógico; práctica docente; estrategias de acompañamiento*

ABSTRACT

This paper reports the results of the evaluation of the impact on the knowledge reached by participants upon completion of a postgraduate course, Fourth cohort case of the Specialty in Pedagogical Accompaniment (EAP). The methodology used was exploratory-descriptive, comparing the knowledge revealed both at the entrance and at the exit of the postgraduate. The subjects' 33 technicians working in the capital city of the Dominican Republic. The instrument used was a questionnaire with five open questions about key concepts of the specialty. This was administered in the natural context of his classroom, both at the beginning and at the end of the postgraduate. The results reveal that the participants appropriated the theoretical methodological knowledge involved in the accompaniment as pedagogical practice and the understanding of the different strategies for the management of processes that articulate the different actors of the educational fact.

Key words: *Pedagogical support of teachers; teaching practice; accompaniment strategies*

RESUMO

Os resultados da avaliação de impacto são relatados sobre o conhecimento alcançado pelos participantes após a conclusão de um curso de pós-graduação. O caso da Especialidade em Acompanhamento Pedagógico (EAP), quarta coorte. Pesquisa exploratório-descritiva, compara o conhecimento revelado com a entrada e saída do graduado. Os sujeitos foram 33 técnicos que trabalham na capital da República Dominicana. O instrumento utilizado foi um questionário com cinco questões abertas sobre os principais conceitos da especialidade. Para construir os resultados, a análise de conteúdo de cada resposta foi realizada qualitativa e quantitativamente. Os resultados revelam que os participantes apropriaram-se do conhecimento teórico metodológico

envolvido no acompanhamento como uma prática pedagógica e a compreensão das diferentes estratégias para a gestão de processos que articulam os diferentes atores do evento educacional.

Palavras chave: *Acompanhamento Pedagógico; prática docente; estratégias de acompanhamento*

INTRODUCCIÓN

Los cambios de todo orden que están ocurriendo en la sociedad contemporánea en el denominado tercer milenio (Siglo XXI) han provocado la aparición de lugares de aprendizaje diferentes de los tradicionalmente habituales, entre los que resalta la escuela intramuros, es decir, un recinto geográficamente localizado al que los aprendices asisten a encontrarse con un saber que es poseído por un docente quien tiene la tarea de transmitirlo a aquellos que va a la escuela en procura del mismo.

Sin embargo, aún con todas sus limitaciones, se piensa que la escuela seguirá siendo el lugar privilegiado de la educación; pero, para adaptarlo a las nuevas realidades es necesario propiciar modificaciones en su interior; una de ellas tiene que ver con la relación entre aprendiz y docente esté habitualmente en un “transmisor de conocimiento” enfatizando la enseñanza; ahora, el docente ha de ser con acompañamiento del estudiante en su proceso de aprendizaje; es lo que autores como Martínez y González (2010) denomina Acompañamiento Pedagógico, el cual ha venido a “satisfacer la necesidad de estrechar la formación teórica y práctica de cada participante en sus respectivos centros educativos, así como la de satisfacer las necesidades profesionales de los futuros especialistas” (Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 2014: 2), y que en el Centro de Estudios Educativos del Instituto-Tecnológico de Santo Domingo (CEED-INTEC, 2014) se concibe como un componente transversal del plan de estudios del postgrado, desarrollado desde los años 2008, y mediante el cual, se aspira a la cualificación del ejercicio profesional de los participantes en dichos programas, especialmente en lo que se refiere a la apropiación de las competencias que se esperan en cada uno.

Con este fin el CEED-INTEC desarrolla un programa de Acompañamiento Pedagógico cuyos principios coinciden con algunos de los que fueron promulgados en la reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO PRELAC, 2002-2017) llevada a cabo en la Habana, Cuba, entre los que se destaca el valor que se le asigna al desarrollo humano como fundamento central y propósito último de las aspiraciones de la sociedad el reconocimiento a la influencia recíproca entre educación y contexto laboral, asumido como espacio formador de personas; por ende:

... es preciso avanzar hacia una mayor incorporación de la dimensión del trabajo en la educación (...). Las escuelas tienen que dejar de ser instituciones aisladas en sí mismas y han de conectarse no sólo con el entorno cercano sino también con el mundo global, a través de la participación en redes (PRELAC, 2002: 18).

Lo anterior coincide en lo expuesto por Vezub y Alliaud (2012:9), quienes apuntan que siguen constituyendo los centros educativos "... importantes espacios de formación y socialización". Sin embargo, como sostienen González y Martínez (2008) es necesario promover el acompañamiento pedagógico situado en el contexto escolar, ya que es difícil que solo con la formación inicial los docentes puedan apropiarse de todo el conocimiento que requerirán para desempeñar su tarea. Hoy es ampliamente aceptado que las dinámicas escolares son complejas y los espacios de las organizaciones humanas e institucionales son fuentes de nuevos desafíos y de aprendizajes, en todas las etapas de la labor docente (Villegas, 2015).

Dicho acompañamiento debe propiciar una formación continuada y centrada en la práctica, en la reflexión entre pares, en la revisión de actitudes personales y sociales de los docentes y en la consolidación de los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación inicial. Ello implica que la escuela sea asumida como el espacio principal de la construcción de la identidad personal y profesional del docente (PRELAC, 2002:); cuyo impulso requiere la activación en el ámbito escolar de

procesos, tales como: el apoyo pedagógico in situ, análisis de las propias prácticas profesionales, el ejercicio de relaciones horizontales y colaborativas, las cuales han evidenciado ser más efectivas para lograr el desarrollo profesional y la innovación pedagógica para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza (Vezub y Alliaud, 2012, p. 29).

Entre esos procesos de apoyo, se destaca el Acompañamiento Pedagógico mediante el cual se crean oportunidades de intercambio de experiencias entre los docentes y sus pares más avanzados. Tal relevancia tiene el Acompañamiento Pedagógico, como una de las políticas establecidas en el marco de la formación continua concebida por el Plan Decenal de Educación del Ministerio de Educación de la República Dominicana 2008-2018 (INAFOCAM, 2013, p. 14). Estas políticas implican el desarrollo de comunidades de aprendizaje y de participación es necesario para propiciar el trabajo conjunto entre los docentes, las familias y los propios alumnos, ya que también es imprescindible abrirse al entorno, de modo tal que se haga viable la interacción entre la escuela y la comunidad de modo que esta participe en la toma de las decisiones que la afectan (PRELAC, 2002).

En la implementación de estas políticas, el INAFOCAM desarrolla alianzas estratégicas con las instituciones de Educación Superior de la República Dominicana para que éstas desarrollen programas de información mediante los cuales, los docentes se apropian de herramientas conceptuales, empíricas, cuya aplicación les ayude a mejorar su laborar. Entre dichas instituciones de Educación Superior está el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) que a través del Centro de Estudios Educativos (CEED) desarrolla la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico (CEED-INTEC, 2014, p. 13), la cual ha asumido la conformación de equipos de profesores acompañantes que apoyen a los participantes de los postgrados, procurando así asegurar la articulación de las teorías estudiadas con sus prácticas en las instituciones educativas.

Se ha asumido todas las estrategias y políticas de formación propuestas en el Plan Decenal de Educación del Ministerio de Educación Dominicano

(MINERD, 2008-2018) además de otras derivadas del Enfoque Histórico Cultural (Rodríguez Arocho, 2015) y de la experiencia de reflexión sobre el acompañamiento pedagógico (González y Martínez, 2008).

Estas se implementan mediante observaciones en contexto, aula, centro o comunidad y la Indagación dialógica desarrollada al final de la observación con el sujeto observado. Esta puede ser una oportunidad para hacer el modelaje de cómo hacerla, con la cual se procura lograr que los docentes de la red puedan reflexionar a partir del diálogo, concebir la autorreflexión sobre la práctica observada y/o realizada y acompañar a los participantes en los cambios de sus prácticas (CEED-INTEC, 2014, p. 3).

Entre las actividades colegiadas previstas por el CEED-INTEC (2014), están el modelaje y observación de buenas prácticas, la organización en comunidades para realizar las sesiones de acompañamiento en las escuelas de cada uno de los participantes. Dichas actividades se desarrollan en dos modalidades: las Prácticas Reflexivas y Encuentros Reflexivos en Red.

En la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico del CEED-INTEC se han desarrollado cuatro rondas; siendo la 4ta ronda, la que acaba de finalizar y en ese sentido, en este documento se muestran los resultados de un estudio llevado a cabo con los participantes de esa última ronda, desarrollada durante el periodo Febrero 2015 – Enero 2016, el cual tuvo como uno de sus objetivos prioritarios: Evaluar el impacto de la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico (EAP) sobre las Competencias Profesionales alcanzadas por los participantes de la Cuarta Ronda. En el presente texto se analizan el grado de conocimientos alcanzado por los participantes al culminar la Especialidad comparándolos con los conocimientos diagnosticados al ingresar al programa.

MÉTODO

Este trabajo se concibió como un análisis comparativo de los conocimientos mostrados por los sujetos participantes al iniciar sus estudios en la Especialidad con los exhibidos al culminarlos; tuvo carácter

exploratorio-descriptivo, y la información se recolectó en el aula, en la cual los participantes asistían a clases regularmente.

Los sujetos fueron 3 integrantes de la 4ta. Cohorte de la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico del CEED-INTEC, quienes se desempeñaban en el Distrito Escolar 15-04 de la ciudad de Santo Domingo (República Dominicana) como técnicos docente, es decir, personas:

“...con título docente o de otra profesión habilitada para el ejercicio docente que realizan labores de planificación, asesoría, supervisión, orientación, o cualquier actividad íntimamente vinculada a la formulación y ejecución de las políticas educativas (Literal b; artículo, artículo 4 del Capítulo II, del Reglamento del Estatuto Docente, decreto no 63903, año 2003).

En la consulta inicial participaron 23, de los 33 técnicos, mientras que en la consulta final lo realizaron treinta (30) del total de 33 técnicos egresados de la Especialidad.

El instrumento aplicado fue un cuestionario con cinco preguntas abiertas mediante las cuales se interrogaba a los participantes acerca de su interpretación de términos esenciales relacionados con el proceso de Acompañamiento Pedagógico, tales como: Acompañamiento, Enfoque Histórico-Cultural, Indagación dialógica, Práctica Reflexiva y Formación Continua; este cuestionario fue aplicado en dos oportunidades; la primera, una hora antes de comenzar clase inicial del programa, por lo cual tuvo carácter diagnóstico; los participantes, en promedio invirtieron alrededor de 30 minutos para dar respuestas a las preguntas del cuestionario.

La segunda aplicación del cuestionario se realizó una hora antes del inicio de una reunión preparatoria del Seminario Final prevista como actividad de culminación de la Especialidad, durante la cual se tratarían asuntos relacionados con las características y criterios tener en cuenta para las exposiciones que los técnicos debían efectuar en dicho seminario. Para dar las respuestas los participantes invirtieron alrededor de 60 minutos, durante los cuales trabajaron individualmente de manera silenciosa y responsable.

El contenido de todas las respuestas aportadas por los participantes, tanto en la primera como en la segunda aplicación del cuestionario, fue transcrito textualmente y organizado en matrices (cuadros de doble entrada) construidas ad hoc para organizar los datos; para cada una de las preguntas se construyó una matriz contentiva de todas las correspondientes respuestas dadas por los participantes.

Procedimiento para analizar la información se realizó mediante un análisis de tipo cualitativo y cuantitativo del contenido de las respuestas en cada de éstas se subrayaron lo cual sirvió de criterio para agruparlas en indicadores e inferir el significado que los participantes le atribuían en cada concepto examinado.

A partir de estos indicadores, se realizó una categorización de las concepciones suscritas por los participantes, teniendo como referencia tres de las cinco dimensiones del Enfoque Pentadimensional (González, 2008, p. 40), el cual fue asumido como referente para la interpretación del contenido de las respuestas dadas por los participantes a cada pregunta, fueron: (a) conceptual: asociadas con el tipo de concepto manejado; (b) procedimental: referidas a la valoración del proceso de aplicación; y, (c) teleológica: relacionada con los propósitos o fines del objeto. Los resultados del análisis se muestran a continuación.

RESULTADOS

Con este estudio se pretendió contrastar el grado de dominio conceptual alcanzado por los participantes al culminar la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico del CEED-INTEC, con los que poseían al iniciarla. Para ello, se efectuó un análisis, tomando en cuenta tanto la frecuencia por indicador (aspecto cuantitativo) como el contenido de los identificadores subrayados en el texto original dada de cada respuesta aportada (data cruda, aspecto cualitativo), de las respuestas que ellos aportaron en ambas aplicaciones del cuestionario; es decir, fueron contrastados los resultados obtenidos en la 2da aplicación al culminar la Especialidad con los obtenidos en la primera aplicación del cuestionario.

Acompañamiento pedagógico. Procesos y fines

La especialidad en Acompañamiento Pedagógico gestionada por el Centro de Estudios Educativos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo tiene como uno de sus propósitos fundamentales “Impulsar y acompañar procesos de investigación, confrontación y construcción de estrategias de acompañamiento orientados al desarrollo de culturas socioeducativas recuperadoras e impulsoras de prácticas innovadoras y profesionalizantes” (INTEC-CEED, 2008, p. 18). En la Especialidad considerada en este estudio, el Acompañamiento Pedagógico es asumido como:

“...proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida (Martínez & González, 2010, p. 532).

Como ya se expresó, las respuestas dadas por los participantes en torno al concepto de Acompañamiento Pedagógico fueron analizadas en términos de indicadores que aluden a alguna de las dimensiones con las cuales lo asocian; en el cuadro 1, se muestra la frecuencia de los indicadores con los cuales los participantes al culminar la Especialidad asocian el concepto de Acompañamiento Pedagógico en las dimensiones Conceptual, Procedimental y Teleológica.

Cuadro 1. Conceptos de Acompañamiento Pedagógico

Dimensión	Indicadores	Fr.
Conceptual	Estrategia	21
	Diálogo	3
	Otras	6
Procedimental	Colaborar	12
	Socializar	7
	Sistematizar y contextualizar	6
	Respetar	2
	Varios	3
Teleológica	Mejorar y Fortalecer	15
	Lograr	5
	Orientar y promover	5
	Aprender	4
	Acompañar	1

En el cuadro 1 se observa que, desde la *Dimensión Conceptual*, el *Acompañamiento Pedagógico* es concebido: (a) como una estrategia (21 de 30); (b) diálogo (3 de 30), y, (c) otros (6 de 30). Quienes lo valoran como una *estrategia de formación continua*, hacen énfasis en: “... *práctica de los docentes*”, “...*centrada en la escuela*”, “...*para el docente en servicio*”, “...*apoyo al docente en su práctica*”. Por su parte, quienes expresaron que es un *diálogo*, lo concibieron como: “...*diálogo entre dos o más personas, donde se socializan temas de interés común*”. “...*diálogo entre el acompañante y el acompañado, donde el aprendizaje de un tema de interés es horizontal*”.

En cuanto a la *Dimensión Procedimental* del *Acompañamiento Pedagógico*, los participantes lo asocian con diversos procesos (cuadro 1), tales como: (a) colaborar (12 de 30); (b) socializar (7 de 30); (c) sistematizar (5 de 30); y (d) respetar (2 de 30). A partir de estas respuestas se puede inferir que los modos de hacer el acompañamiento se destacan por la posición de colaboración horizontal entre dos profesionales que intercambian sus pareceres para fortalecer su quehacer. Algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes, se muestran a continuación:

“...donde el acompañante y el acompañado, reflexionan sobre la práctica pedagógica dentro en un clima de respeto”.
“...a través del dialogo entre el acompañante y el acompañado, donde el aprendizaje se hace horizontal sobre un tema de interés”,
“...implica un intercambio de ideas entre el acompañante y acompañado”.

En relación con la *Dimensión Teleológica* del *Acompañamiento Pedagógico* se pudieron establecer cinco indicadores que hacen mención a la intencionalidad con la cual se lleva a cabo alguna instancia específica de acompañamiento; de este modo el *Acompañamiento Pedagógico* pretende, según los participantes en el estudio: (a) mejorar y fortalecer (15 de 30); (b) lograr (5 de 30); (c) orientar y promover (5 de 30); (d) aprender (4 de 30); y, (e) acompañar (1 de 30). Con base en lo anterior se puede inferir que los participantes en el estudio aquí reportado al culminar la Especialidad, consideran al *Acompañamiento* como un insumo para

calificar las capacidades docentes, tal como lo plantea el programa de acompañamiento del CEED –INTEC (2014).

El cuadro 2 muestra el contraste entre las respuestas que los participantes dieron al inicio de sus estudios de la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico y las que proporcionaron al culminar la misma.

Cuadro 2. Acompañamiento pedagógico. Contraste de conocimientos al inicio y culminación del postgrado.

Dimensiones	Respuestas dadas por participantes del postgrado			
	Inicio		Culminación	
	Indicadores	Fr.	Indicadores	Fr.
Conceptuales	Proceso	11	Estrategia	21
	Actividad social	8	Diálogo	3
	Estrategia y categoría	2	Otras	6
	Varios	3		
Procedimentales	Proceso colectivo	9	Colaborar	12
	Proceso individual	5	Socializar	7
	Como herramienta	5	Sistematizar y contextualizar	6
Teleológicas	Proceso cualitativo	3	Respetar	2
	No se encontró	1	otras	4
	Mejores prácticas pedagógicas	9	Mejorar y Fortalecer	15
	Buenas prácticas	4	Lograr	5
	Mejora de competencias docentes	4	Orientar y promover	5
	Fortalecer los centros	3	Aprender	4
	Conocer	2	Acompañar	1
	Mejorar el acompañamiento	1		

Una de las cuestiones que se aprecia en las respuestas dadas en la segunda aplicación del cuestionario, es que los participantes, al culminar la especialidad, parecen estar más claros conceptualmente en cuanto a

la naturaleza del Acompañamiento Pedagógico, concibiéndolo como una estrategia de formación situada y apoyada en una relación de intercambio y diálogo horizontal y de colaboración mutua (Rodríguez Arocho, 2015).

La mejora en relación con el concepto de Acompañamiento Pedagógico también se percibe en lo que se refiere a su Dimensión Procedimental; en efecto, las respuestas al cuestionario dadas por los participantes al finalizar sus estudios en la Especialidad, permiten apreciar que al Acompañamiento Pedagógico se le percibe predominantemente como una relación de colaboración, al principio fueron 9 de 23, mientras que al final fueron 19 de 30. Así lo revelan varias de sus respuestas: *“...entre el acompañado y el acompañante, a través de una indagación dialógica... donde el acompañante y acompañado construyen nuevos conocimientos”*. Se destaca así, la sintonía con una relación de apoyo mutuo, donde los dos aprenden.

La Dimensión Teológica se refiere a la intencionalidad del Acompañamiento Pedagógico; se observó que tanto en la aplicación inicial del cuestionario como en su aplicación final fueron obtenidas respuestas similares: el Acompañamiento procura la mejora tanto de las competencias docentes como de sus prácticas; los indicadores que refieren esta situación son Mejorar, Fortalecer y Lograr (20 de 30 en la segunda aplicación), se constata así que, según los participantes, el Acompañamiento Pedagógico debe orientarse sistémicamente hacia la Mejora, el Logro y el fortalecimiento del quehacer docente, articulándolo al contexto; así se evidencia en las siguientes expresiones:

“... los propósitos son fortalecer la gestión pedagógica, la institucional y, además, que se fortalezcan los vínculos con nuestros homólogos”

“...se identifiquen situaciones y se promuevan aprendizajes compartidos”

“...se logren los aprendizajes en los estudiantes”.

Enfoque Histórico-Cultural (EHC)

Este fue asumido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2013) como uno de los aportes del Currículo

Educativo Nacional; por ello, la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico es fundamental que sus participantes internalicen dicho EHC; en el cuadro 3 se muestra la frecuencia de los indicadores con los cuales los participantes asocian sus nociones acerca de EHC y sus dimensiones Conceptual, Procedimental y Teleológica.

Cuadro 3. Nociones sobre Enfoque histórico Cultural

Dimensión	Indicadores	Fr.
Conceptual	Enfoque	13
	Teoría	5
	Metodología	4
	Desarrollo personal y social.	2
	Modelo	2
	Varios	4
Procedimental	Considera el contexto	12
	Procedimiento	7
	Orienta	5
	Interacción	4
	Focaliza	2
Teleológica	Considerar y tener en cuenta	11
	Explicar e interpretar	9
	Lograr y mejorar	4
	Orientar y permitir	3
	Varios	3

En el cuadro 3 se aprecia que desde el punto de vista conceptual, los participantes al finalizar la Especialidad, asocian al EHC con: (a) enfoque (13 de 30); (b) teoría (5 de 30); (c) metodología (4 de 30); y, en la (d) y (e) modelo y desarrollo personal, respectivamente (2 de 30). Así que la concepción predominante sobre el EHC es concebirlo, efectivamente, como un enfoque; algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes, se muestran a continuación:

“Este enfoque consiste en que se debe partir del contexto ya que cada persona y cada centro educativo tienen sus propias realidades”.

“Es un enfoque que motiva el accionar profesional tomando en cuenta el contexto donde se realiza y donde se construyen experiencias, tomando en cuenta la forma de vida”.

El siguiente cuadro muestra el contraste entre las respuestas a las preguntas acerca del EHC, que los participantes dieron al inicio de sus estudios de la EAP, y las que proporcionaron al culminarlos.

Cuadro 4. EHC: Contraste conocimientos comunicados al iniciar y culminar la EAP

Dimensiones	Respuestas dadas por participantes			
	Inicio		Culminación	
	Indicadores	Fr	Indicadores	Fr.
Conceptual	Enfoque	8	Enfoque	13
	Contexto	3	Teoría	5
	Forma de enseñar	3	Metodología	4
	Desarrollo personal y social.	2	Desarrollo personal y social.	2
	varios	7	Modelo Varios	2 4
Procedimental	Se contextualiza	10	Considera el contexto	12
	Apropiación	5	Observa, analiza, explica	7
	Método de diálogo	8	Orienta Interacción	5 4
			Focaliza	2
Teleológica	Demostrar capacidad, Favorecer la construcción cultural	8	Considerar y tener en cuenta	11
		8	Explicar e interpretar	9
	Permitir la apropiación de conocimiento	5	Lograr y mejorar	4
	No se encontró	2	Orientar y permitir Varios	3 3

En el cuadro anterior se aprecia, en cuanto a la *Dimensión Conceptual*, hay coincidencias en relación con la respuesta de mayor frecuencia, tanto al inicio como al final, al atribuirle al EHC la condición de *enfoque*. Así mismo, con un valor menor, también en ambos momentos coinciden al vincularlo con una orientación dirigida hacia el *desarrollo personal y social*.

También se observa que hubo una variación en los términos usados para referirse al EHC, ya que en la aplicación al culminar la Especialidad,

usaron expresiones tales como: teoría, metodología y modelo. Esto se puede asumir como un avance conceptual ya que estas palabras en sí mismas remiten a: principios, énfasis, modos de uso y esquemas de referencia.

En la *Dimensión Procedimental*, se pueden notar similitudes en los énfasis que hacen: el contexto, la interacción, la explicación, entre otras.

En la *Dimensión Teleológica*, se perciben ciertas diferencias. Si bien al inicio los participantes decían que el EHC se proponía alcanzar “*Capacidad para comunicarse y adaptarse...*”, lo cual evidencia que interpretaban al EHC como orientado más hacia el desarrollo de habilidades para interaccionar e insertarse; al culminar, se orientan más hacia las cualidades que se deben poseer para actuar y comprender: “*...toma principalmente el contexto y este determina los múltiples comportamientos del docente, los niños y otros actores del proceso educativo*”. Además, “*...se debe tomar en cuenta para ser empático y diseñar estrategias de aprendizaje*”.

Las anteriores respuestas se articulan con una de las competencias que se espera alcanzar en la Especialidad: *Reconoce y aplica los principios del acompañamiento desde el Enfoque Histórico Cultural y el paradigma Socio-Crítico* (Proyecto de Acompañamiento I. INTEC-CEED, 2008).

Indagación dialógica

Las respuestas dadas por los participantes en torno a este concepto también fueron analizadas en términos de indicadores que aluden a alguna de las dimensiones con las cuales lo asocian; en el cuadro 5 se muestra la frecuencia de los indicadores con los cuales los participantes asocian a la Indagación Dialógica en las dimensiones Conceptual, Procedimental y Teleológica.

Cuadro 5. Dimensiones e indicadores de indagación dialógica

Dimensión	Indicador	Fr
Conceptual	Estrategia	11
	Habilidad de preguntar	5
	Diálogo	5
	Práctica	3
	Varios	6
Procedimental	Capacidad de hacer preguntas	13
	Dialogar	8
	reflexionar	3
	Varios	6
Teleológica	Reflexionar	15
	Profundizar	5
	varias	10

Como se muestra en el cuadro 5, al culminar la Especialidad los participantes conceptualmente conciben a la Indagación Dialógica como (a) una estrategia (11 de 30) que requiere de (b) habilidad para preguntar (5 de 30), a partir de lo cual se genera un (c) diálogo (5 de 30), que implica una reflexión sobre (d) la práctica (3 de 30).

Algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes para vincular a la Indagación Dialógica con la noción de Estrategia, se muestran a continuación:

“Estrategia llevada a cabo mediante la interacción personal...”

“Es otra estrategia de acompañamiento que ofrece la oportunidad de crecer profesional y personalmente construyendo conocimientos...”

Indican, que la Indagación Dialógica, como estrategia, se sostiene sobre la habilidad de hacer preguntas, tal como puede apreciarse en la siguiente expresión:

“Por medio de preguntas abiertas el acompañado se le debe llevar a reflexionar sobre su práctica pedagógica...”

Las preguntas se formulan de una manera que no implique ejercicio de superioridad alguna sobre el docente, sino que se consideran propiciatorias de un diálogo respetuoso: *“Es comenzar un diálogo retrospectivo con el docente...”* sobre un asunto que haya sido observado en su práctica.

Con lo anterior se evidencia que los participantes de la Especialidad, al culminarla, ofrecieron evidencias de haberse apropiado del concepto de Indagación Dialógica el cual, según Rodríguez Arocho (2012), fue acuñado por Gordon Wells y significa el análisis conjunto que dos o más personas realizan de un determinado contenido en intercambios verbales caracterizados por preguntas y comentarios.

En cuanto a la *Dimensión Procedimental*, las respuestas de los participantes al finalizar la Especialidad son coherentes con las que son indicadoras de la Dimensión Conceptual, por cuanto asocian el proceso de Indagación Dialógica con: (a) Capacidad de hacer preguntas; (b), Dialogar; y, (c) Reflexionar.

Algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes para destacar la dimensión procedimental de la Indagación Dialógica, se muestran a continuación:

“Es tener la capacidad de tener y elaborar preguntas abiertas”.
“...donde el acompañado y acompañante llevan a cabo un diálogo”.
“el docente reflexiona sobre su propia práctica y se concientiza”.

En cuanto a la *Dimensión Teleológica*, se observa que las respuestas enfatizan el propósito de la Indagación Dialógica, que señala que este proceso ha de servir para (a) reflexionar y (b) profundizar. Algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes para destacar la Dimensión Teleológica de la Indagación Dialógica fueron:

En el caso de la reflexión:

“...por medio de preguntas abiertas que promuevan la reflexión y análisis de una acción...”.

“...con la finalidad de que se reflexione sobre la práctica y así el docente puede él mismo descubrir”.

En el caso de la profundización:

“...un diálogo para profundizar sobre un tema o aspecto tratado...”

“...para profundizar en algo con mayor claridad.”

Estas respuestas revelan que se alcanzaron clarificaciones conceptuales importantes sobre la noción de Indagación Dialógica tan fundamental en la EAP. Lo anterior indica que es importante que los participantes desarrollen habilidades para escuchar, preguntar y observar, ya que estas capacidades les colocan en mejores condiciones para el trabajo colaborativo con sus pares (Vezub y Alliaud, 2012, p. 29).

Al hacer el análisis del contraste de los conocimientos de los participantes entre el inicio y la culminación, se observa que a la salida, tanto en lo conceptual como procedimental, la diferencia radica en la *capacidad de hacer preguntas*; y, en lo teleológico, la concentración en reconocer más como propósito de la misma el alcanzar *la reflexión y la profundización*, por parte del sujeto docente, sobre las acciones que realiza, más que en producir las mejoras en la práctica, las cuales, se supone, vendrían luego, por añadidura.

En el cuadro 6 se muestra el contraste entre las respuestas a las preguntas acerca de la Indagación Dialógica, que los participantes dieron al inicio de sus estudios en la EAP, y las que proporcionaron al culminarlos.

Cuadro 6. Indagación Dialógica Contraste conocimientos al inicio y culminación de la EAP

Dimensiones	Respuestas dadas por participantes del postgrado			
	Inicio		Culminación	
	Indicadores	Fr.	Indicadores	Fr.
Conceptual	Una estrategia Articulada, relacionada, sustentada en EHC	15	Estrategia Habilidad de preguntar	11
	Proceso	4		5
	Diálogo	2	Diálogo	5
		1	Práctica	3
			Varios	6
Procedimental	Estrategia de hacer preguntas y de diálogo entre sí	9	Capacidad de hacer preguntas	13
	Hacer un intercambio	4	Dialogar	8
	Cuestionamientos	3	reflexionar	3
	Método	3	Varios	6
	Seguir logros	1		
Teleológica	Propiciar la reflexión	6	Reflexionar	15
	Ayudar a otros a hacerse consciente	4	Profundizar	5
	Producir mejoras en la práctica	4	varias	10
	Conocer lo que se está trabajando	3		
	Comprender y construir	2		
	No se encontró	2		

Como uno de los objetivos de la Indagación Dialógica “...implica un posicionamiento ante las experiencias y las ideas, un deseo de curiousar, de formular preguntas y de buscar las respuestas en colaboración con otro” (Wells citado en Rodríguez Arocho, 2015, p. 35), y su finalidad se orienta a tener la disposición y habilidad de usarlo y actuar informada y responsablemente, puede afirmarse de acuerdo con este contraste y tomando en cuenta lo que sostiene la teoría, que los participantes dominan adecuadamente el concepto de Indagación Dialógica.

La Práctica Reflexiva

Es otra de las nociones clave que han de ser examinadas en el desarrollo de la EAP; las respuestas dadas por los participantes en torno a este concepto fueron analizadas en términos de indicadores que aluden a alguna de las dimensiones con las cuales lo asocian; en el cuadro 7 se muestra la frecuencia de los indicadores con los cuales los participantes asocian a la Práctica Reflexiva en las dimensiones Conceptual, Procedimental y Teleológica.

Cuadro 7. Dimensiones e indicadores acerca de la Práctica Reflexiva

Dimensión	Indicador	Fr.
Conceptual	Estrategia	10
	Metodología y procedimiento	8
	Acción, actividad y práctica	5
	Diálogo reflexivo	4
	Varios	3
Procedimental	Reflexionar	14
	Dialogar	4
	Procesar, repensar y socializar	5
	Varios	7
	Teleológica	Reflexionar
Lograr mejoras		7
Buscar soluciones		3
Observar, enfocar y criticar		4
Varios		7

Los indicadores con los cuales los participantes, al culminar la especialidad, asocian la noción de Práctica Reflexiva en su dimensión conceptual, son los siguientes: (a) Estrategia; (b) metodología y procedimiento; (c) acción, actividad y práctica; y, (d) diálogo reflexivo.

En el primero, se hace referencia a una estrategia tal como se concibe en la especialidad, entendiéndosela como la interacción que se realiza

entre dos o más actores para estudiar su realidad. La segunda y tercera, por su parte, llevan a hacer énfasis en la concepción como método y práctica de pensamiento y acción, ya que como lo sostiene Perrenoud (2004, p. 30), la Práctica Reflexiva implica preguntarse: "... por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc."

No obstante, ninguna de las respuestas se acerca al concepto sostenido en el programa, tal como sustentan Taveras, Bórquez, Payano, Gómez y Vidal (2013, p. 21), quienes la caracterizan con base en ciclos de planificación, observación e indagación de la práctica entre acompañante y acompañado.

En la *Dimensión Procedimental* se observa que la metodología que valoran como pertinente para desarrollar la Práctica Reflexiva, es una articulación entre (a) la reflexión; (b) el diálogo; y, (c) la socialización para repensar lo realizado (Dewey, 1989). Este planteamiento coincide con algunas de las cualidades del "practicum reflexivo" que promueve Schön (1992, p. 30) quien afirma que la Práctica Reflexiva está conformada por "unas acciones que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas del ejercicio profesional".

Algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes para destacar la Dimensión Procedimental de la Práctica Reflexiva, se muestran a continuación:

*"pueda **reflexionar** sobre su propia práctica y a la vez autoevaluar la misma desde su propia interioridad..."*

*"Es una metodología formativa basada en la **reflexión y/o autorreflexión** ya que no hay formación si no hay autoformación..."*

*"...a **través del diálogo** hacemos reflexionar al acompañado..."*

Uno de los participantes afirmó que la Práctica Reflexiva "*Es la que se realiza después de un acompañamiento para **socializar los hallazgos** que se observan en su práctica*". El contenido de esta respuesta se articula con

la idea de reflexión planteada por Perrenoud (2004, p. 35), quien indica que es “retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro”.

En cuanto a la *Dimensión Teleológica* se observa que los participantes orientan sus respuestas asumiendo que uno de los propósitos principales de la Práctica Reflexiva es que el acompañando sea capaz de: reflexionar, lograr mejoras, buscar soluciones, observar, enfocar y criticar; esto se articula con el sentido que le otorga Freire (2004, p. 16) quien la concibe como un proceso continuo de reflexión y acción, además de suponer una actitud curiosa que genere inquietudes indagadoras. Algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes para destacar la dimensión teleológica de la Práctica Reflexiva, se muestran a continuación:

“...nos hacemos conscientes de nuestra propia práctica reflexionando sobre...”

“...con el propósito de mejorar los aspectos que así lo requieran en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño del profesor docente”.

“...le permite ser crítico de su propia práctica”.

“...es importante enfocar el problema...”

El cuadro 8 muestra el contraste entre las respuestas a las preguntas acerca de la Práctica Reflexiva, que los participantes dieron al inicio de sus estudios de la EAP, y las que proporcionaron al culminarlos.

Cuadro 8. Contraste entre acerca de la práctica reflexiva al inicio y culminación del postgrado.

Dimensiones	Respuestas dadas por participantes de la EAP			
	Inicio		Culminación	
	Indicadores	Fr	Indicadores	Fr.
Conceptual	Estrategia	9	Estrategia	10
	Proceso para gestionar la práctica	3	Metodología y procedimiento	8
	Acción de conducir al docente	3	Acción, actividad y práctica	5
	Interacción entre docente y acompañante	2	Diálogo reflexivo	4
	Reflexión	3	varios	3
	No se encontró	3		

Dimensiones	Respuestas dadas por participantes de la EAP			
	Inicio		Culminación	
	Indicadores	Fr	Indicadores	Fr.
Procedimental	Acción acompañante y acompañado	9	Reflexionar	14
	Consigo mismo	5	Dialogar	4
	Interacción teoría practica	3	Procesar, repensar y socializar	5
	Análisis y reflexión	3	Varios	7
	Retroalimentación	2		
	No se encontró	1		
Teleológica	Mejora de las competencias docentes	14	Reflexionar	9
	Mejora el proceso pedagógico	5	Lograr mejoras	7
	Mejora del estudiante	2	Buscar soluciones	3
	Sujeto y contexto	2	Observar, enfocar y criticar varios	4
				8

Como se observa en el cuadro 8, las respuestas proporcionadas por los participantes al iniciar y al finalizar sus estudios en la EAP, se diferencian en que, al finalizarlos, hacen más énfasis en las acciones de práctica reflexiva y sus procedimientos metodológicos, es decir, al inicio valoraron más la interacción entre acompañante y acompañado pero no el modo de llevarla a cabo, lo cual sí es acentuado en la segunda aplicación, donde destacan expresiones tales como: reflexionar, dialogar y repensar. En la dimensión teleológica, se perciben similares resultados ya que se enfocan tanto en los docentes como en los estudiantes.

La formación continúa

El concepto de “Educación a lo largo de la vida” sugerido por la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996: 34), parece ser el marco en el cual el Instituto Nacional

de Formación y Capacitación del Magisterio, órgano descentralizado adscrito al Ministerio de Educación de la República Dominicana, inserta la noción de Formación Continua, según la cual la formación profesional es un proceso continuo a lo largo de la vida de un docente, que aprende en situación y en colaboración con otros” (INAFOCAM, 2013, p. 35). Por ello, para la formación en el marco de la EAP la idea de Formación Continua constituye un concepto de carácter fundamental del que deben apropiarse los participantes de la EAP.

Las respuestas dadas por los participantes en torno al concepto de Formación Continua también fueron analizadas en términos de indicadores que refieren a alguna de las dimensiones con las cuales lo asocian; en el cuadro 9 se muestra la frecuencia de los indicadores, en las dimensiones Conceptual, Procedimental y Teleológica, construidos a partir de las respuestas dadas por los participantes al culminar sus estudios en la EAP, relativas a las preguntas sobre la Formación Continua.

Cuadro 9. Dimensiones e indicadores de Formación Continua

Dimensión	Indicadores	Fr.
Conceptual	<i>Actualización</i>	11
	<i>Proceso</i>	10
	<i>Estrategia</i>	4
	<i>Varios</i>	5
Procedimental	<i>En contexto</i>	11
	<i>Preparación continua</i>	10
	<i>Adquirida</i>	6
	<i>Varios</i>	3
	<i>Mejora</i>	11
Teleológica	<i>Actualizar</i>	8
	<i>Desarrollo y superación</i>	5
	<i>Varios</i>	6

En cuanto a la Dimensión Conceptual, los participantes al culminar sus estudios en la EAP, lo asocian con las expresiones siguientes: (a) Actualización; (b) Proceso; y, (c) Estrategia. Algunas de las expresiones

textuales usadas por los participantes para destacar la Dimensión Conceptual de la Formación Continua, se muestran a continuación:

*“Es mantenerse actualizado e **investigando cuáles** son las nuevas disposiciones y los avances que van ocurriendo cada día, además todos los cambios...”*

“Es el desarrollo de competencias que se da a través de la reflexión de su práctica, situado en las necesidades de su propio contexto”.

*“Proceso de capacitación permanente **durante el accionar de la práctica docente**; en nuestro caso, puede ser guiada u orientada institucionalmente o auto-gestionada, a través de lecturas, **comunidades de práctica** virtuales o presenciales, entre otros modalidades”*

Estas respuestas son indicios de que los participantes adquirieron conciencia de que la Formación Continua debe ser situada; sin embargo, no en todas se percibe la referencia hacia la colaboración de sus propios pares.

En la *dimensión procedimental* se destacan tres frases: (a) En contexto; (b) Preparación continua; y (c) Adquirida; algunas de las expresiones textuales usadas por los participantes para destacar la dimensión procedimental de la Formación Continua, se muestran a continuación:

*“...se lleva cabo durante **el contexto** donde se realiza una labor profesional...”*

*“...la persona se mantiene **adquiriendo** nuevos conocimientos y actualizándose...”*

*“Es la **preparación** que recibe todo profesional continuamente...”*

A partir de estos textos, extraídos de las respuestas dadas por los participantes en la segunda aplicación del instrumento (al finalizar sus estudios en la EAP), puede inferirse que en la primera se hace énfasis en la preparación auto-gestionada en la escuela por sus docentes; por su parte, en el segundo y en el tercero, se percibe que los participantes no se conciben como autores de su formación profesional que ésta dada por otros, desde el exterior. Esto revela la necesidad de que los docentes estudiados todavía requieren apropiarse del concepto de desarrollo

profesional situado, de la epistemología de la práctica y de la educación de la escuela como centro de formación y autoformación (Villegas, 2015).

En la *dimensión teleológica* se exhiben cuatro indicadores importantes: (a) mejora; (b) actualización; (c) desarrollo; y, (d) superación. Estos plantean que la formación continua se propone:

“...la mejora de la calidad educativa y prácticas pedagógicas del docente”.

“...desarrollo en servicio que da la oportunidad de prepararse”.

“...con el fin de que su profesionalidad tenga y se le evidencia un resultado cuando se ejecute sus prácticas”.

Es decir, la Formación Continua ha de procurar mejoras en todos los actores del hecho educativo: estudiantes, docentes y sociedad en general, lo cual debe hacerse tangible mediante la exhibición de resultados prácticos.

En el cuadro 10 es mostrado el contraste entre las respuestas a las preguntas acerca de la Formación Continua, que los participantes dieron al inicio de sus estudios de la EAP, y las que proporcionaron al culminarlos.

Cuadro 10. Contraste acerca de la Formación Continua al inicio y culminación de los estudios en la EAP

Dimensiones	Respuestas dadas por participantes del postgrado			
	Inicio		Culminación	
	Indicadores	Fr	Indicadores	Fr.
Conceptual	Proceso permanente de Aprendizaje y formación	10	Actualización	11
	Proceso de toda la vida	7	Proceso	10
	Estrategia de formación duradera.	2	Estrategia	4
	Capacitación y actualización	4	Varios	5
	Formación que se da de manera continua	9	En contexto	11
Procedimental	Estrategia de formación	7	Preparación continua	10
	Adquirir y construir	3	Adquirida	6
	Ocurre en el postgrado	1	Varios	3
	No se encontró	3		

Dimensiones	Respuestas dadas por participantes del postgrado			
	Inicio		Culminación	
	Indicadores	Fr	Indicadores	Fr.
Teleológica	Actualización	9	Mejora	11
	Desarrollo profesional docente	9	Actualizar	8
	Mejora de la práctica	2	Desarrollo y superación	5
	Conocimiento	2	Varios	6
	Busca soluciones	1		

Al realizar el contraste entre las respuestas dadas al inicio y las proporcionadas al culminar la Especialidad, no se observaron diferencias al reconocer las cualidades de la Formación Continua. Esto, quizás, se deba a que es un término muy difundido y manejado en el contexto educativo dominicano desde 2013, cuando el INAFOCAM asumió la Formación Continua como “una perspectiva articuladora para una escuela de calidad” (INAFOCAM, 2013).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados y de cara a las competencias del Perfil de Egreso, establecidas en el programa de la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico (INTEC-CEED, 2008: 30), se puede apreciar que los participantes han alcanzado dominios sobre los siguientes asuntos:

- Conocimiento teórico metodológico implicado en el acompañamiento como práctica de una pedagogía basada en la interacción dialógica, situada y orientado a la transformación de la práctica docente.
- Comprensión de las diversas estrategias para la gestión de procesos de innovación y cambio de la práctica docente, tales como las comunidades de práctica y la realización de estudios de caso.
- Dominio de estrategias pedagógicas de acompañamiento y asesoría socioeducativa, tales como: la tutoría, el modelaje y la indagación dialógica.
- Competencias socio pedagógicas, diálogo y encuentros en comunidades de aprendizaje, para el desarrollo y fortalecimiento de articulaciones entre los diferentes actores del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Educativos-Instituto Tecnológico de Santo Domingo (CEED-INTEC, 2008). *Programa de Especialidad y Maestría en Acompañamiento Pedagógico*. Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Centro de Estudios Educativos. Aprobado por El Consejo Académico mediante Resolución No. 01-13/08. Santo Domingo, D. N.
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-10
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- González, F. (2008) Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão, Natal*, v. 32, n. 18, p. 40-78, maio/ago
- Instituto de Formación Docente del Magisterio (INAFOCAM, 2013). *Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo: Ediciones del INAFOCAM
- Martínez Diloné, H. y González Pons, S. (2010, julio-septiembre). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3); pp. 521-541 Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002, nov. 14 -16) *Modelo de acompañamiento, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional d Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Declaración de la Habana
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Modelo de Acompañamiento (apoyo, monitoreo y evaluación). Declaración de la Habana. Extraído el 10 de abril de 2016. <https://goo.gl/NqEtqN>

- Rodríguez Arocho, W. (2012a). *Revisitando las prácticas y nociones de Vygotski y de la pedagogía crítica para cambiar las prácticas educativas*. (Taller por invitación en el I Seminario de Pedagogía e Investigación Educativa. Universidad Nacional de Costa Rica, 6 de noviembre de 2012)
- Rodríguez Arocho, W. (2015). *Enfoque histórico-cultural como marco conceptual para el acompañamiento pedagógico y la formación permanente*. Santo Domingo, RD: CEED-CREM-INTEC
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC
- Taveras, J.; Borquez, G.; Payano, C.; Gómez, A. y Vidal, C. (2013). *Modalidades y estrategias de acompañamiento en el centro educativo*. Santo Domingo. R.D. Impreso Printcorp servicios gráficos corporativos. S.R.L
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. MEC-AECID-ANEP-OEI
- Villegas, M. (2015). *Desarrollo profesional situado*. Diplomado de Acompañamiento Pedagógico CEED-INTEC. Santo Domingo, RD. Impresión: Editora Búho, S.R.L.