

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Acompañamiento docente para la enseñanza de la lectura del Proyecto USAID Leer
en Moca, República Dominicana

Trabajo de graduación presentado por Ania Yanelby Colón Martínez
para optar al grado académico Magister en Educación
con énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI)

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LECTOESCRITURA INICIAL
OFRECIDA CONJUNTAMENTE POR
LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (UCR)
Y UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA (UVG)
SEGÚN CONVENIO ESPECÍFICO DE COLABORACIÓN

Guatemala

2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Acompañamiento docente para la enseñanza de la lectura del Proyecto USAID Leer
en Moca, República Dominicana

Trabajo de graduación presentado por Ania Yanelby Colón Martínez
para optar al grado académico Magister en Educación
con énfasis en lectoescritura inicial (LEI)

Guatemala

2022

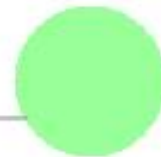
Vo. Bo. Asesor (f)


PhD. Laura Virginia Sánchez-Vincitore

Tribunal Examinador

Asesor: (f)


Dra. Laura Virginia Sánchez-Vincitore



Revisor: (f)


Dr. Marco Saiz Choxin

Revisor: (f)


MA. Mario Quim CAn

Guatemala, 06 de diciembre de 2022

PREFACIO

Conseguir esta meta es la retribución a un compromiso que asumí libremente con la única certeza de que disfrutaría a plenitud cada aprendizaje y que debía hacer una digna representación de mi país al ser la única estudiante dominicana en el grupo.

Cada día significó un reto, una ausencia de las cotidianidades de casa, un “*nos vemos luego que voy a clase*”, hice una pausa consciente de que mis días durante cerca de dos años los estaría dedicando a actualizar y a compartir mis conocimientos.

Alcanzado este logro va mi agradecimiento especial a...

Mi Creador por hacerme sentir su presencia cuando pensé que perdía todo.

Mi familia Edwin, Ixim, Chantal, Itzel, Sophia, Xandrina, Jean Luis y Petra, mis catalizadores de energía, mis mejores cómplices, gracias por asumir este compromiso como un compromiso familiar, comprender mis ausencias, ser mi soporte, pero sobre todo por el apoyo incondicional y permanente que me brindaron.

A las personas docentes que de manera excepcional nos ofrecieron en sus clases calidad y calidez humana, en especial a la profe Silvia Camacho, quien asumió este compromiso como suyo y se mantuvo motivándome.

Al personal docente, a los equipos de gestión de las escuelas y a los acompañantes del Proyecto *USAID Leer* por el apoyo para poder realizar esta investigación, gracias por la confianza depositada en mi persona.

Al voluntariado de Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Iberoamericana por su apoyo en el proceso de transcripción.

A mi asesora Laura Sánchez-Vincitore por el apoyo brindado y por creer en mí.

A mis compañeros y compañeras “maestranter” por mostrarme la cultura de sus países, las vivencias y aprendizajes compartidos, les auguro éxitos y confío en coincidir en otros escenarios similares.

A la comunidad autónoma: Carmen María, Ronal, Danelia, Annabella y Ana Lu, ese “*nicho de estudio*” cargado de buen humor, alegría y reflexiones interesantes que nos permitió como grupo hacer de nuestras diferencias la gran fortaleza, potencializar nuestras capacidades y crear una comunidad que trascendió la amistad.

CONTENIDO

PREFACIO	ii
CONTENIDO	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE TABLAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes	2
1.2.1 Estado del arte	5
1.3 Planteamiento del problema	18
1.4 Preguntas de investigación.....	20
1.5 Justificación.....	21
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1 Marco contextual.....	24
2.1.1. La educación en República Dominicana.....	24

2.1.2 El municipio de Moca	26
2.1.3 Contexto educativo del municipio de Moca.....	27
2.2 Marco conceptual	28
2.2.1 La persona coordinadora pedagógica.....	29
2.2.2 Conceptualización de acompañamiento docente.....	30
2.2.3 Características del acompañamiento docente del Proyecto <i>USAID Leer</i>	32
2.2.4 Diferencia entre supervisión y acompañamiento	35
2.2.5 La lectura: conceptos, habilidades y predictores.....	36
2.2.6 El aprendizaje de la lectoescritura.....	38
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	42
3.1 Alcances del estudio.....	42
3.2 Objetivos de la investigación	43
3.2.1 Objetivo general	43
3.2.2 Objetivos específicos	43
3.3 Supuestos de investigación	43
3.4 Participantes	44
3.5 Escenario	45
3.5.1 Docentes de primaria.....	47
3.5.2 Coordinadores pedagógicos	47

3.5.3 Equipo de gestión.....	47
3.5.4 Acompañantes de formación y acompañamiento	48
3.6 Instrumentos de recolección de información	48
3.6.1. Entrevista.....	48
3.7 Procedimiento para la recolección de información	49
3.8 Diseño del método.....	52
3.8.1 Enfoque de investigación	53
3.8.2 Tipo de investigación	54
3.9 Descripción del proceso de análisis de la información	57
3.10 Consideraciones éticas	58
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
4.1 Presentación y análisis de resultados	61
4.1.1 El acompañamiento docente.....	62
4.1.2 Formación docente	76
4.1.3 Actitud y receptividad ante las ejecutorias del proyecto.....	88
4.2 Discusión de resultados.....	103
4.3 Limitaciones.....	106
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	109
CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES	113
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS

Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional	USAID
Enfermedad por Coronavirus 19	COVID-19
Especialidad de Acompañamiento Pedagógico	EAP
Formación y acompañamiento	FYA
Instituto Tecnológico de Santo Domingo	INTEC
Ministerio de educación	MINERD
Oficina Nacional de Estadística	ONE
Producto Interno Bruto	PBI
Programa de Educación Logros de Aprendizaje	PELA
Sistema de información para la gestión escolar de la República Dominicana	SIGERD
Universidad Iberoamericana	UNIBE

LISTA DE FIGURAS

Figuras	Página
Figura 1. Estructura del sistema educativo dominicano	25
Figura 2. Modelo de intervención a docentes del proyecto USAID Leer	34
Figura 3. Etapas para la recolección de la información.....	49
Figura 4. Fases del desarrollo del estudio Acompañamiento docentes conforme al método Fenomenológico-Hermenéutica	56
Figura 5. Esquema de triangulación	57
Figura 6. Definición de acompañamiento docente para esta investigación.....	63
Figura 8. Secuencia del acompañamiento	67
Figura 9. Impacto de las formaciones.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
Gráfico 1. Aspectos positivos relacionados al acompañamiento docente.....	64
Gráfico 2 Temas tratados en las formaciones.....	78
Gráfico 3 Respuestas actitud, receptividad y apoyo de los equipos de gestión.....	89
Gráfico 4. Materiales más mencionados por las personas entrevistadas.....	94
Gráfico 5. Relación de estrategias incorporadas en el plan de acción de las escuelas...	99

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
Tabla 1. Cantidad de estudiantes por nivel educativo	28
Tabla 2. Relación de población estudiantil por escuela.....	46
Tabla 3. Conformación del juicio de expertos.....	52
Tabla 4. Caracterización de las escuelas	61
Tabla 5. Denominación de personas participantes.....	62
Tabla 6. Tipos de acompañamientos que realiza la persona acompañante	69
Tabla 7. Aspectos positivos relacionados al acompañamiento docente.....	70
Tabla 8. Aspectos a mejorar del proceso de acompañamiento.....	74
Tabla 9. Aspectos positivos de las formaciones.....	80
Tabla 10. Aspectos a mejorar de la formación.....	82
Tabla 11. Aprendizajes de la formación docente.....	86
Tabla 11. Tipos de seguimiento	92
Tabla 12. Descripción general de los materiales.....	95
Tabla 13. Cambios y avances en la población estudiantil	101

RESUMEN

Este estudio se realizó para conocer la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento docente y formación del proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana.

El acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* se caracteriza por implementar un modelo de intervención a docentes definido como acompañamiento multinivel que contempla: formación, acompañamiento de observación, acompañamiento de modelación y material de práctica independiente de la lectura.

Se utilizó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico. Para recopilar la información fueron realizadas entrevistas semiestructuradas y entrevistas colectivas en cuatro centros escolares seleccionados considerando características previamente definidas.

Dentro de los resultados se destaca que el modelo de acompañamiento docente desarrollado por el proyecto *USAID Leer* provocó mejoras en la práctica docente y tuvo una incidencia positiva que generó más confianza, cambios en las actitudes y comportamientos en la población docente y generó avances significativos en la lectura y cambios relacionados con la conducta y la participación la creatividad y el compromiso con su aprendizaje en la población estudiantil.

Palabras claves: Acompañamiento docente, lectura, diálogo reflexivo, libros decodificables.

ABSTRACT

This study was carried out to explore the variability in the implementation of teacher mentoring and training components of the USAID Read project and the teaching of reading to children participating in the project in Moca, Dominican Republic.

Teacher mentoring of the USAID Read project is characterized by the implementation of a model of intervention to teachers defined as multilevel coaching which contemplates: training, observation coaching, modeling coaching and providing access to independent reading practice material.

A qualitative methodology with a hermeneutic phenomenological approach was used. To collect the information, semi-structured interviews and group interviews were conducted in four selected schools considering previously defined characteristics.

The results highlight that the model of teacher mentoring developed by the USAID Read project caused improvements in the teaching practice and had a positive impact that generated more confidence, changes in attitudes and behaviors in the teaching population and generated significant advances in reading and changes related to behavior and participation, creativity and commitment to their learning in the student population.

Key words: Teacher accompaniment, reading, reflective dialogue, decodable books.

CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Introducción

En República Dominicana el acompañamiento docente ha tomado gran importancia con la creación de la figura de la persona coordinadora pedagógica, responsable al interno de la escuela de realizar acompañamientos a la población docente.

El acompañamiento ofrecido al interno de los centros educativos supone nivelar la profesionalización de la población docente que, con situaciones de mejoras, reconoce a través de este proceso de formación la necesidad de efectuar cambios en su práctica de enseñanza, la importancia de mantenerse actualizado y en la búsqueda constante de insertar en su clase nuevas maneras que le permitan el desarrollo pleno de la enseñanza-aprendizaje de la lectura.

A través del proyecto *USAID Leer* se ofreció a la población docente un acompañamiento multinivel que contempló formación, acompañamiento de observación y modelación, más la disposición de material de lectura para la práctica independiente del estudiantado.

Mediante esta investigación se propuso conocer la relación entre en la implementación del componente de acompañamiento docente y formación del proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana.

En el desarrollo de esta investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico se utilizó la entrevista semiestructurada y la entrevista colectiva para recoger las informaciones.

Los resultados obtenidos evidencian que la población estudiantil muestra avances significativos en la adquisición de la lectura y refleja cambios actitudinales. De la misma manera, se comprueba que la población docente ha transformado sus prácticas de enseñanza relacionada a la lectoescritura.

1.2 Antecedentes

El propósito de la presente investigación es analizar la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento y formación del proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación con la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.

Sobre el Proyecto, Sánchez-Vincitore *et al.* (2020, p. 79) plantean:

El Proyecto *USAID Leer* es un programa de fortalecimiento de competencias de lectura y escritura del que participan doscientos mil alumnos del nivel primario en trescientas ochenta y seis escuelas de la República Dominicana. [...] El proyecto *USAID Leer* sigue un modelo de intervención a docentes definido como acompañamiento multinivel...Este modelo supone que la formación profesional para docentes es un recurso importante pero limitado para producir cambios relevantes en el desempeño estudiantil y debe ser complementado con acompañamiento y modelación.

Considerando esta característica del modelo de intervención del Proyecto *USAID Leer* en donde el acompañamiento docente se plantea como una de las mediaciones principales para el mejoramiento constante de la calidad de la práctica pedagógica de la población docente surge la pregunta para la presente investigación: ¿Cuál es la relación entre la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento y

formación del proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto?

Se hace oportuno también identificar cuál es la relación entre la variabilidad del acompañamiento docente, la formación docente, los estilos de gestión y la apertura y actitud de las personas docentes y coordinadoras pedagógica y los equipos de gestión de los centros hacia el proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación con la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.

La motivación profesional y personal que genera este estudio viene dada por los cambios operados en la población docente en cuanto al abordaje de la enseñanza de la lectoescritura y cómo este cambio se reflejaba en los resultados positivos de las evaluaciones de fin de cada año en fluidez y comprensión lectora de la población estudiantil de segundo y sexto grado de primaria.

El acompañamiento, en el contexto internacional encuentra fundamentación teórica en investigaciones de diversos intelectuales. El acompañamiento pedagógico está valorizado como una estrategia pedagógica que permite el crecimiento profesional de la persona educadora (Osto, 2006; Planela, 2009; Soto, 2005; Maturana, 1997; Jacobo, 2005; Maureira, 2015) lo plantean como una modalidad de trabajo entre pares que se da en un contexto de confianza en donde la mediación formativa se basa en una relación de ayuda mutua que propicia el crecimiento profesional y personal.

La figura de la persona que realiza el acompañamiento pedagógico en el contexto de la educación dominicana se denomina coordinador pedagógico, la creación del puesto es relativamente nueva, puesto que surge a partir del segundo Plan Decenal de Educación (2008) y, no es sino hasta el año 2013 cuando las escuelas empiezan a disponer de esta

figura, la que inicialmente tenía bajo su responsabilidad una gran carga de gestión y sus funciones en la práctica eran más que de acompañamiento, manejadas como supervisiones y fiscalizaciones.

El Ministerio de Educación (MINERD (2013) especifica este intercambio en el *Manual Operativo de Centro Educativo Público*, cuando describe como parte de las tareas de la persona encargada del acompañamiento pedagógico las siguientes actividades:

- Orientar a los profesores/as para la incorporación de metodologías, procedimientos y actividades afines con las particularidades de los/as estudiantes, el centro y su contexto y recomendar la incorporación de alguna cuando sea necesario.
- Sugerir procedimientos y metodologías de la enseñanza, que faciliten la equidad y atención a la diversidad (p.144)

En estos momentos no todas las escuelas disponen de esta figura, aunque la percepción de la importancia de esta es bien valorada. Al momento de integrarse, la persona investigadora, al Proyecto *USAID Leer* como acompañante, desempeñando funciones de Coordinadora Pedagógica, le llamó la atención la receptividad a ser acompañados por parte del personal docente y esto provocó que esta empezara a describir características, que si ciertamente algunas están definidas en los manuales de acompañamiento, tanto del MINERD como en el Manual de Acompañamiento del Proyecto, que le han permitido establecer comparaciones, no solo en la forma de acompañar, sino de las diferentes acciones complementarias que abarca el proceso de acompañamiento.

1.2.1 Estado del arte

En esta parte se dispone de un marco referencial sobre el estado investigativo del objeto de estudio que permita una mejor comprensión de cómo es entendido el acompañamiento pedagógico¹ y las implicaciones que conlleva.

En este sentido se procedió a realizar una búsqueda exhaustiva, no finalizada de artículos que expusieron resultado de investigaciones, derivando de esto la recuperación de artículos en diferentes ámbitos, como lo son: análisis del acompañamiento pedagógico en la práctica educativa en educación básica, análisis de contraste entre supervisión y acompañamiento pedagógico, evaluación de impacto de la estrategia de acompañamiento docente, análisis del liderazgo pedagógico en el acompañamiento docente, análisis de la percepción del personal docente y del equipo de gestión del acompañamiento pedagógico, análisis e importancia del conocimiento previo sobre el acompañamiento pedagógico, de la importancia del acompañamiento docente en la profesionalización docente y del efecto del acompañamiento docente sobre los rendimientos de los estudiantes en escuelas públicas.

A partir de estas temáticas se organiza el presente apartado en las siguientes categorías: El acompañamiento pedagógico: un acercamiento conceptual, diferencia entre supervisión y acompañamiento, perfil del acompañante, ciclo del acompañamiento y diálogo reflexivo.

Durante el proceso de análisis se estableció el propósito, el proceso de recolección de información, los principales hallazgos y conclusiones de la literatura encontrada. De igual manera, se tomaron en cuenta los vacíos, los conflictos, polémicas y las lecciones aprendidas para investigaciones futuras.

¹ En esta investigación se utilizará de manera indistinta acompañamiento pedagógico y acompañamiento docente.

1.2.1.1 El Acompañamiento pedagógico: un acercamiento conceptual

El acompañamiento pedagógico es una función destinada al fortalecimiento de la formación docente en servicio, con el propósito de mejorar las habilidades, capacidades y destrezas durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo con la opinión de Anderson (2010). Es decir que, uno de los objetivos de todo proceso de acompañamiento pedagógico radica en formar a la población docente para que ésta realice cambios en su práctica pedagógica, incorporando nuevas estrategias en el desarrollo de sus clases.

El acompañamiento docente consiste en la asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada, y respetuosa al profesorado a fin de contribuir a mejorar la práctica pedagógica y de esta manera elevar la calidad académica del estudiantado (Martínez y Jugo *et al.*, 2014)

En el sistema educativo dominicano la responsabilidad de realizar la función de acompañante pedagógico recayó durante décadas en las personas técnicos distritales. Estas, también conocidas como supervisoras de zona educativa, las cuales son profesionales de educación que, por una resolución administrativa del Ministerio de Educación, son designadas para ejercer este cargo y funciones. En relación a esto se postula lo siguiente:

El equipo distrital ejecuta las acciones de acompañamiento a los docentes en aula, analiza junto al equipo de supervisión y directivos las necesidades y diseño de planes para la mejora. Motiva reflexiones sobre la práctica pedagógica, el desempeño docente y resultados de los estudiantes y propone los énfasis y necesidades formativas para el personal. (MINERD, Protocolos e instrumentos para la supervisión educativa, 2013, p.12).

A raíz de las reformas educativas llevadas a cabo en el último decenio se creó la figura del coordinador de docencia o pedagógico, que es una persona docente que por sus méritos, experiencias y liderazgo se designa en este cargo y que al pertenecer a la escuela se supone dispone de mayor conocimiento sobre las necesidades y las situaciones de mejora de la población docente.

Una persona coordinadora de docencia o coordinadora pedagógica, como se le viene llamando recientemente, conforme se describe en la Estrategia Nacional de Desarrollo del actual Modelo de gestión de la calidad de los Centros Educativos (2013) debe estar licenciado en educación, poseer estudio de post grado (especialidad o Maestría) en Administración Curricular, Gestión Pedagógica o similar. Tener al menos dos años insertado en el sistema educativo como docente. De igual manera tener habilidades para la comunicación, las relaciones interpersonales y para dirigir y trabajar en equipo.

Dentro de sus responsabilidades según se describe en el *Manual Operativo de Centro Educativo Público* (2015) está la de “orientar a la población docente en la correcta elaboración y aplicación del plan de clase diario, para el logro de los aprendizajes y el cumplimiento de los planes y programas curriculares establecidos” (MINERD pp.144-145).

En los últimos años se ha dado importancia a la labor de esta figura por considerarse que esta puede favorecer con su intervención cambios en el orden pedagógico y en las prácticas docentes que se desarrollan en el aula y dar formación continua al profesorado, atendiendo situaciones de mejoras que identifica.

En el marco de las ejecutorias del Proyecto *USAID Leer* se dispone de personas acompañantes que realizan funciones de coordinadores pedagógicos, de manera exclusiva

en el área de Lengua Española. Una persona acompañante Leer tiene experiencia áulica en el área de lengua española, literatura o educación básica. Tiene bajo su responsabilidad acompañar de 5 a 8 escuelas y un estimado de 45 a 52 docentes, a los que acompaña con una frecuencia semanal (para docentes de segundo y sexto grados) y una o dos veces al mes (para docentes de primero, tercero, cuarto y quinto grados) a la población docente responsable de impartir las clases de lengua española.

El proceso de acompañamiento docente supone una amplia coordinación con el equipo de gestión, conformado por las personas que hacen la función de director, orientador y coordinador pedagógico. El acompañamiento “*per se*” implica observación de clases, elaboración de bitácora para registrar habilidades que favorecen la comprensión lectora desarrolladas por el docente, elementos de la práctica pedagógica en sentido general, elaboración de preguntas dialógicas que permitan la reflexión, diálogo reflexivo para socializar aspectos positivos y de mejoras observados, realizar modelamientos de estrategias y consensuar acuerdos.

Otras de las funciones que realiza el acompañante tiene que ver con la facilitación de procesos de formación continua a través de grupos pedagógicos y talleres; el seguimiento a estudiantes con menores avances en lectura y la motivación del desarrollo de actividades de movilización de la comunidad educativa alrededor de la lectura.

De acuerdo con Osto (2006), el acompañamiento pedagógico es una mediación formativa basada en una relación de ayuda en la que se propicia que la persona crezca y madure en consistencia, responsabilidad y libertad.

Por su parte Soto (2011) plantea que se trata de un proceso complejo y sistemático de apoyo, asesoramiento, formación y seguimiento que vincula diferentes equipos

conformados en comunidades de aprendizaje comprometidas en mejorar los procesos de los centros educativos.

Se deduce entonces que el acompañamiento docente como proceso de formación y seguimiento da respuestas a una de las necesidades más sentidas en la educación dominicana: la actualización docente considerando las necesidades y deficiencias contextualizadas desde la propia práctica pedagógica.

Esto implica que se le debe brindar un apoyo pedagógico y metodológico a la población docente que se acompaña, así como también invitarla a realizar reflexiones críticas de su propia práctica a fin de que integre paulatinamente estrategias y procedimientos que den respuestas más puntuales a las necesidades del estudiantado.

Para Martínez y González (2010),

el acompañamiento pedagógico es un proceso humano e integrador 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 de soporte a una profesionalización en, para y desde la vida (p. 532).

Por lo tanto, el acompañamiento como proceso tiende a replantear el quehacer educativo, en donde las experiencias confluyen, son compartidas y se crece junto al otro en comunidad.

En el Proyecto *USAID Leer* se concibe el acompañamiento como una estrategia de formación continua, que tiene como propósito mejorar la práctica pedagógica, favorecer el

trabajo en equipo, el trabajo colectivo de capacidades contribuyendo a la creación de una comunidad de práctica y aprendizaje (Proyecto *USAID Leer*, 2019).

Investigadores del contexto dominicano como Martínez y González (2010) entienden que es una mediación de formación en centro y para la vida desde donde se recrea la dinámica relacional de la acción educativa y se aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes.

Desde la experiencia de la investigadora, el acompañamiento pedagógico es un proceso de formación, que se basa en la ayuda mutua, permite el intercambio de conocimientos y la reflexión sobre la práctica en un ambiente de confianza, igualdad, respeto y cooperación. Si no se establece esta confianza sobre la base de la discrecionalidad, el cumplimiento de acuerdos y el verse como iguales en un proceso en donde el aprendizaje se concibe como una ruta de doble vía, el acompañamiento no cumple con su función plena.

En consecuencia, el acompañamiento docente es un camino complejo en el cual las habilidades, las capacidades técnicas y profesionales se evidencian y son valoradas desde puntos de vistas diversos a fin de ser confrontadas y enriquecidas a través de un proceso reflexivo.

Este repertorio de concepciones repercute en la construcción significativa sobre el acompañamiento pedagógico en educación el cual es valorado como necesario e importante para la construcción de climas escolares de autogestión de calidad al interno de las escuelas. No obstante, esta valía conforme resultados de diversas investigaciones hay una serie de elementos tales como: las funciones administrativas que les son asignadas al personal que acompaña y en oportunidades su poca claridad de los elementos que encierra el proceso de

acompañamiento, que no permiten que este se desarrolle con la sistematicidad, el seguimiento y la rigurosidad que se requiere.

Un aspecto, que minimiza el potencial de este proceso es el poco seguimiento a los compromisos contraídos posterior a las observaciones de clases y sus resultados no son retomados en los planes de mejoras de la calidad educativa de las escuelas.

Como se señala al inicio de este texto, la figura de la persona que acompaña en el contexto de la educación dominicana es relativamente de recién incorporación y esto ha supuesto reaprender diferencias elementales entre supervisar y acompañar. De ahí la importancia que el personal docente que se designe para realizar estas funciones cuente con conocimientos previos sobre lo que es el acompañamiento y pueda diferenciarlo de la supervisión.

Un estudio llevado a cabo por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) en la República Dominicana con estudiantes de la cuarta ronda de la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico (EAP) en el 2016 reveló que los estudiantes tenían nociones relacionadas con el acompañamiento pedagógico las cuales se evidenciaron a través del uso de términos relacionados con este pero que, esto no significaba que manejaban el concepto completo y acabado.

Otro estudio realizado en Venezuela por Vargas e Izarra *et al.* (2016) arrojó como resultado que “los docentes no han transitado conceptualmente de la supervisión al acompañamiento pedagógico” (p.116). No están claras las verdaderas funciones y metas que plantea dicho proceso, esto pone en evidencia que el proceso de acompañamiento no se realiza con el rigor que se requiere en cuanto a la regularidad con que se ejecuta, la realización de diálogos reflexivos que permitan la realimentación, el modelamiento de

estrategias, la sistematización del proceso y el seguimiento a los acuerdos; y que en oportunidades, la persona que acompaña realiza funciones de supervisión, tales como revisar planificación del día, verificar el cumplimiento de los trabajos planificados pero sin que se evidencie la calidad del mismo.

En un estudio realizado en escuelas rurales del Perú (2016) se evidenció el efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes del segundo ciclo de la educación primaria en el área de comprensión lectora y matemáticas, hubo resultados positivos y estadísticamente significativos. Las escuelas estaban involucradas en el *Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA)* y en él cada docente disponía de un tutor (denominado acompañante), en la investigación se afirma que no se disponía con protocolo de acompañamiento pedagógico en el aula, ni el contenido ni objetivos de los talleres de formación al momento de realizar el análisis del trabajo.

Lo externado anteriormente evidencia grandes vacíos relacionados con el acompañamiento docente, tales como la sistematicidad, la regularidad y lo continuo que debe primar en este ejercicio. Si bien existen estudios (Diloné y González, 2010; Tantaleón *et al.*, 2016; Vargas e Izarra, 2016; Wood *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020) que afirman que este proceso tiene un impacto positivo en el desempeño de la población docente no se enumeran ni se visibilizan los cambios que se generan en las prácticas pedagógicas de esta. Tampoco se hace referencia de las áreas curriculares que son acompañadas. O hay pocas especificaciones sobre el alcance de los resultados de este proceso que es considerado como fundamental por todos.

1.2.1.2 Perfil del acompañante

Se recomienda que la persona acompañante sea un profesional en educación, con experiencia pedagógica, con manejo adecuado de las relaciones interpersonales, madurez socio-afectiva, capacidad para dirigir y organizar grupos, comprometido con las políticas educativas, con disposición para una comunicación efectiva, responsable, disciplinada, intuitiva, carismática y emprendedora. Es la persona responsable de propiciar los cambios en la práctica pedagógica de las personas docentes y sistematizar las experiencias.

Tiene que ser un profesional con experiencia en docencia, disponer de un nivel profesional un poco más elevado que el de las personas acompañadas, estar involucrado en un proceso de formación continua y diversa. Debe tener una capacitación previa antes de iniciar sus funciones. Debe ser empática, generar confianza y seguridad, que pueda interactuar y generar diálogo. Con alta discrecionalidad y con actitud de formación permanente, inquieta, interesada en la búsqueda de soluciones, con alta capacidad de reconocer sus errores y con apertura para aprender. (M. B. Cabrera, comunicación personal, 29 de abril de 2021).

Debido a la complejidad del proceso que lidera, la persona que acompaña debe inspirar confianza en las personas acompañadas y mantener el sentido de apoyo, aun cuando en el proceso se evidencian deficiencias. En este sentido Bryk y Schneider (2002), consideran que, sin relaciones de confianza entre profesores, directores, padres, madres y estudiantes, cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de los aprendizajes y la gobernabilidad en la escuela puede fracasar.

La confianza es una condicionante fundamental para que la población docente tenga apertura para ser acompañada, para mejorar y trabajar de manera cooperativa. Otro aspecto

fundamental dentro del perfil de quien acompaña en este caso mencionado por Rodríguez *et al.* (2013), es que para que el acompañante pueda ejercer su rol con liderazgo debe ser un docente reconocido por su labor pedagógica. Es decir, que debe dominar estrategias metodológicas y pedagógicas diversas que pueda modelar, así como tener un amplio conocimiento del currículo de cada grado, para poder orientar a la población docente.

Nieto (2001), propone tres modelos de acompañamiento docente centrados en elementos como la confianza, la comunicación, las relaciones, el trabajo en equipo y las necesidades (pp.147-.166). Refiere tres posturas que puede tomar la persona que acompaña: una primera postura muy vinculada con elementos de supervisión, centrada en el punto de vista de quien acompaña, este interpreta y realiza recomendaciones de mejoras y establece una relación de jerarquía y unilateral. La segunda postura está centrada en el punto de vista de la persona acompañada, el acompañante juega un papel de observador, provee recursos de ayuda y mantiene una confianza constante y garantiza la confidencialidad. La tercera postura se basa en la colaboración, en donde las tomas de decisiones se realizan de manera consensuada, en condiciones de igualdad y se reconocen como valiosos los conocimientos y las habilidades del otro.

Esa cosmovisión nos permite reflexionar las diversas evidencias de estudios revisados en donde las personas que acompañan asumen un modelo de acompañamiento en cualesquiera de estas vertientes, siendo las más frecuentes el modelo de intervención o el de facilitación.

1.2.1.3 Ciclo del acompañamiento

Las principales estrategias sugeridas por el sistema de acompañamiento a la práctica educativa para una educación transformadora (MINERD, 2013) son las siguientes:

observación de la práctica educativa, acompañamiento grupal, individual y entre pares, actividades de grupo grande y grupo pequeño, portafolio y diario de la práctica educativa y redes de aprendizajes. La estrategia metodológica implica Acción – Reflexión - Acción y en cada espacio se promueve la socialización de experiencias, el intercambio de saberes y conocimientos, la toma de decisiones, actualización de nuevas acciones.

Barone (2007, citado por Galán, 2017) define momentos del ciclo, coherentes con cuatro etapas básicas del acompañamiento pedagógico: 1. Preparación para el acompañamiento; 2. Desarrollo del acompañamiento; 3. Análisis de la actividad del docente y, 4. Análisis del acompañamiento. Estas etapas son de vital importancia y deben estar presentes en todo el proceso del acompañamiento pedagógico puesto que las mismas aseguran la calidad de este proceso formativo entre pares.

El ciclo del acompañamiento requiere una secuencia lógica y flexible que se acomode a la realidad de cada centro educativo. Se desarrolla en momentos o etapas y es un proceso cíclico.

La primera etapa consiste en realizar un diagnóstico general sobre el entorno en dónde se desarrollará este proceso, identificar necesidades, fortalezas y capacidades de la población docente. Conocer cómo se realiza dicho proceso a lo interno de la escuela, quién lo realiza, con qué frecuencia, en fin, disponer de una perspectiva general del contexto. Contar con un listado de informaciones detallado por grado (nombres de docentes, cantidad de estudiantes, cantidad de sesiones por grado) Posteriormente, preparar todo el material y las documentaciones requeridas para efectuar la observación de clases y realizar las lecturas bibliográficas que se consideren pertinentes. Finalmente, coordinar con el equipo de gestión

las visitas a la escuela y las observaciones a realizar, compartir el protocolo para realizar el diálogo reflexivo.

La segunda etapa implica la realización de la observación de la población docente, en esta parte es imperativo elaborar una bitácora general de todo lo que acontece en el aula, completar los formularios requeridos y posterior a la observación analizar lo observado y preparar el diálogo reflexivo.

La tercera etapa es el diálogo reflexivo considerada la parte fundamental del acompañamiento pedagógico puesto que, implica dar a conocer los aspectos positivos observados, identificar en conjunto y a partir de preguntas dialógicas que invitan a la reflexión los aspectos a mejorar, se realizan modelamientos y se ofrecen sugerencias. Se establecen compromisos de mejoras a evidenciarse en los próximos acompañamientos.

La cuarta etapa, es la valoración del acompañamiento realizado, identificando oportunidades de mejoras, valorando las prácticas positivas, estableciendo acuerdos para ser retomados en los próximos acompañamientos.

1.2.1.4 Diálogo reflexivo

El diálogo reflexivo es una conversación interactiva en donde conforme a lo afirmado por Freire (1970), se “solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (p.71). Es la parte primordial del acompañamiento pedagógico, que invita, a partir de lo observado en el desarrollo de la clase, dar una mirada reflexiva sobre las prácticas pedagógicas utilizadas, el manejo de la disciplina, los momentos de la clase desarrolladas y las diferentes estrategias utilizadas.

A través del diálogo reflexivo la población docente tiene la oportunidad de realizar una reflexión crítica sobre los aspectos positivos y las situaciones de mejoras de su propia

práctica, se plantea cómo mejorarlas y se compromete a incorporar las sugerencias que considere pertinentes. Este es el espacio propicio para compartir experiencias, por lo tanto, quien funge como acompañante debe aprovecharlo para revisar conceptos y realizar modelamientos de actividades, de procedimientos y de abordajes relacionados con la vida áulica.

Es en este espacio en donde la persona docente se compromete a realizar las mejoras en su práctica, que la enriquecerán, se recupera y revitaliza el quehacer educativo en comunidad, se vigoriza la parte humana que está implicada en este proceso y se fortalecen las relaciones de confianza. Un requisito elemental para que la persona acompañada mantenga su apertura a la crítica constructiva y a realizar cambios contundentes que provoquen mejoras en sus prácticas pedagógicas, oportunas para la transformación del sistema educativo. Cabe destacar que, aunque este proceso tiene una valía preponderante en muy pocas de las investigaciones revisadas se refieren a ella.

En síntesis, los antecedentes de investigación revisados (Osto, 2006; Planela, 2009; Soto, 2005; Maturana, 1997; Jacobo, 2005; Maureira, 2015; Anderson, 2010; Martínez y Jugo *et al.*, 2014; Vargas e Izarra *et al.*, 2016) se focalizan en proponer diversas conceptualizaciones para explicar y diferenciar el acompañamiento pedagógico de la supervisión escolar, caracterizan el proceso, definen el perfil de la persona que hace la función de acompañante, sustentan y validan la importancia del acompañamiento pedagógico como un proceso de formación que se da al interior de la escuela entre pares. Sin embargo, no muestran los cambios que se operan en la población docente acompañada, ni las mejoras en sus prácticas pedagógicas.

De la misma manera, no se define claramente el modelo de intervención utilizado para desarrollar este proceso de formación continuo y sistemático, que se da entre profesionales de educación. No se detallan o explican las áreas curriculares que son intervenidas, ni los procesos formativos que se llevan a cabo con el involucramiento de la población docente antes, durante o después de una intervención que implique acompañamiento pedagógico.

1.3 Planteamiento del problema

El acompañamiento docente pese a estar incorporado en el sistema educativo dominicano desde hace un poco más de una década es un proceso que requiere ser revalorizado y reinventado. El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) desde al año 2013 inició un programa de Acompañamiento:

[...] centrado en los procesos pedagógicos, con sentido humano y enfoque transformador, de mirada reflexiva y crítica, valoración de los sujetos actores conscientes de sus posibilidades, limitaciones y desafíos; acciones que generen conciencia colectiva, corresponsable del desarrollo de las personas con las que se interactúa, teniendo como perspectiva los cambios cualitativos que han de producirse en las actitudes y la práctica de las personas directivas y docentes. (MINERD, 2013, p. 2).

La persona coordinadora pedagógica es la responsable de realizar el acompañamiento está involucrada en actividades diversas a las de su ejercicio, lo que no le permite realizar el proceso de manera sistemática y continua. Gran parte de su acompañamiento se focaliza en revisar planificaciones, dejando a un lado la observación de clase, el diálogo reflexivo y el modelamiento de estrategias pedagógicas.

El acompañamiento docente es entendido como un proceso de formación que, desarrollado de manera adecuada pudiera estar impactando el quehacer educativo en lo referente al desarrollo de prácticas de enseñanza más efectivas. Si bien la población docente adquiere las habilidades y conocimientos requeridos mediante la educación formal, una parte importante de estas habilidades y conocimientos se adquieren y dependen del aprendizaje durante el trabajo. Rodríguez *et al.* (2016) sobre el entrenamiento al interno de la escuela, refieren:

[...] es razonable suponer que el entrenamiento sí genera beneficios no pecuniarios asociados a un mejor manejo en clases [...] contar con más y mejores herramientas metodológicas para realizar una mejor gestión de la enseñanza en el aula le va permitir a la persona docente contar con un mejor clima laboral y, en la medida que redunde en mejores resultados del estudiantado, ello le podría aportar bienestar personal en términos de autorrealización y reconocimiento social. (p. 5)

Las investigaciones realizadas en el país (Utate 2017; Villegas & González *et al.*, 2017; Díaz *et al.*, 2018; Galán, 2017) relacionadas con Acompañamiento lo han definido y han mostrado que la percepción y valoración de este por parte de la población docente es altamente positiva, han sugerido que las políticas educativas para acompañar a la población docente en su desempeño son un factor de gran potencia para atender necesidades de nivelaciones y formación.

Por otro lado, el estudio de Sánchez-Vincitore *et al.* (2020) sobre la intervención del *Proyecto USAID Leer* “encontró que la formación y el acompañamiento docente fue capaz de mejorar significativamente las habilidades precursoras de la lectura en alumnos al

llegar a cuarto grado de primaria” (p. 92) por lo tanto, investigar sobre el acompañamiento docente puede servir para caracterizar un modelo nacional de acompañamiento en donde se identifiquen no solo las características del mismo, sino valorar la viabilidad de replicarse y sentar las bases para la toma de decisiones de políticas educativas que generen cambios puntuales sobre este.

1.4 Preguntas de investigación

Con el fin de realizar la investigación que nos ocupa se plantea como pregunta orientadora: ¿Cuál es la relación entre la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento y formación del proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana?

De esta pregunta se desprenden las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la relación entre la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana?
- ¿Cuál es la relación entre la variabilidad en la formación docente del proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana?
- ¿Cuál es la relación entre la variabilidad en los estilos de gestión y la apertura y actitud de los docentes hacia el proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana?

1.5 Justificación

La población docente de los tres primeros grados de primaria debería enseñar de manera explícita, intencionada y sistemática las habilidades que facilitan la comprensión lectora. Esto supone manejar una serie de metodologías pedagógicas que les permitan desarrollar estrategias que fortalezcan estas. De ahí que, se hace necesario conocer cuáles prácticas pedagógicas desarrollan, cuáles son necesarias mejorar y cuáles de esas prácticas pedagógicas se evidencian durante el proceso de acompañamiento docente.

Para el MINERD el acompañamiento docente:

Es una acción reflexiva que realizan los integrantes del equipo de gestión junto al equipo técnico distrital de la unidad de desarrollo curricular, con la finalidad de profundizar en el sentido de la práctica docente para comprenderla, explicarla, mejorarla y de ese modo encontrar respuestas a los retos y dificultades que se le presentan a la persona acompañada y acompañante en su práctica, a través de la ejecución de planes de mejora.

(MINERD, 2013, p.7)

Por lo que un acompañamiento sistemático, que apele a la reflexión constante, en donde acompañante y acompañado se ven como pares que intercambian conocimientos; en donde se define el rol del acompañante pedagógico como ente formador de docentes, focalizado en el área de lengua española en los primeros tres grados de la educación primaria, y específicamente en prácticas pedagógicas que inciden en la enseñanza de la lectura, se convierte en una experiencia que puede ser transferible a otros centros escolares.

Visibilizar los cambios y las renovaciones en las prácticas pedagógicas del profesorado al momento de enseñar de manera intencionada la lectura representa un

referente metodológico de trascendencia que pudiera tener un impacto en el sistema educativo nacional.

La investigación está fundamentada en uno de los propósitos del proceso de acompañamiento definidos en el Sistema Educativo Dominicano (MINERD, 2013, p.1): Fortalecer las competencias profesionales y el compromiso ético del profesorado profesores, los equipos técnicos distritales y regionales, así como de las personas coordinadoras y el equipo de gestión de los centros educativos.

Por tanto, evidenciar los fortalecimientos en la práctica pedagógica de la población docente, resultantes de este proceso y, considerando lo preponderante de su trabajo en la calidad educativa, se puede inferir que, primero el acompañamiento docente debe ser una actividad prioritaria en el marco de la rutina escolar. Y segundo, el acompañamiento docente va más allá de ser una asesoría de pares.

El acompañamiento docente tal y como lo manifiesta García (2012), “se centra en desarrollar las capacidades y actitudes de las personas docentes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de las personas educadoras a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes” (p. 3) . Por tanto, una de sus funciones es la de orientar de manera sistemática y continua la mejora de la calidad y el desempeño de la población docente en lo referente a sus prácticas pedagógicas dentro del aula, la inserción de metodologías y estrategias sustentadas en la evidencia que permitan un aprendizaje significativo en el estudiantado.

Dar a conocer las mejoras de las prácticas docentes se hace imperativo por la razón de que se pudiera disponer de: a) un modelo de acompañamiento docente que puede ser transferible a otras regionales de educación y útil en otros contextos escolares, b) un

proceso de acompañamiento con observación sistemática, continua, con acuerdos de mejoras consensuados a incorporar en lo inmediato, realimentación de buenas prácticas, diálogo reflexivo y la toma de decisiones por parte de los equipos de gestión en la formación requerida por la población docente.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se realiza una descripción general de la educación dominicana y del área territorial y sus componentes socioculturales, demográfico y educativo, de Moca, ciudad en donde se desarrolla la investigación. De igual manera, se refieren los fundamentos teóricos en los que se basa este estudio, considerados por el Proyecto *USAID Leer* en lo referente al modelo de acompañamiento docente y a los modelos teóricos de enseñanza de la lectura.

2.1 Marco contextual

En este apartado se presenta un marco general de la educación en República Dominicana, los datos relacionados al área territorial en donde se realizará la investigación, describiendo ámbito geográfico, datos demográficos y relacionados con la salud y la educación.

2.1.1. La educación en República Dominicana

En República Dominicana la inversión en educación es del 4% del PIB y la Ley que rige el sistema educativo es Ley General de Educación (Ley 66-97). El sistema educativo dominicano comprende los niveles que se detallan en la siguiente figura:

Figura 1 Estructura del sistema educativo dominicano



Fuente: Creación propia, Trabajo sobre la Educación en República Dominicana, 2022.

La educación es gratuita. La educación inicial sólo es obligatoria en el último grado del segundo ciclo denominado preprimaria. La educación primaria es obligatoria y gratuita. Y está organizada en dos ciclos. El primer ciclo abarca los grados de primero a tercer grado y el segundo ciclo, de cuarto a sexto grado.

Para dar seguimiento a todo el sistema educativo el país cuenta con 18 regionales² y 122 distritos educativos. Cuenta con 11,303 centros educativos, de estos el 63% son públicos, y cuenta con 93,296 docentes. Con una tasa de alfabetismo de 5.5% y un promedio de escolaridad de 6.3% y una matrícula escolar de 2,388,553 estudiantes (Oficina Nacional de Estadística, 2021).

² Instancia del Ministerio de Educación de la República Dominicana responsable de garantizar la eficiencia y la eficacia del sistema, de la aplicación de las políticas educativas y de ejercer el control y la fiscalización de las acciones a nivel provincial.

2.1.2 El municipio de Moca

Moca, es el municipio principal de la provincia Espaillat, conocida como “La Villa Heroica”, “Cuna de Héroes” y “Sepulturera de tiranos” debido a los sucesos sociopolíticos y económicos que ha producido. En su haber histórico tiene el nacimiento de tres presidentes del país: Ramón Cáceres, Horacio Vásquez y Héctor García Godoy quienes contribuyeron al desarrollo y la democracia dominicana. Sus ciudadanos tuvieron papeles importantes en poner fin a los gobiernos tiranos de Buenaventura Báez, Ulises Heureaux y Rafael Trujillo y llevar la democracia de nuevo al país. (Plan de desarrollo municipal del municipio de Moca, p. 33).

En ella se dispone de atractivos espacios históricos, artísticos, culturales y religiosos, destacándose los siguientes: El Parque Ramón Cáceres, el museo presidente Ramón Cáceres, Monumento al agricultor, Plaza de los presidentes, el Santuario Sagrado Corazón de Jesús declarado Patrimonio Monumental de la República Dominicana, la Iglesia Nuestra Señora del Rosario Patrimonio Nacional y El monte de Oración. En ella nace la emblemática muñeca sin rostro dominicana, un símbolo e ícono de la artesanía criolla en la que se plasma nuestra identidad.

Al encontrarse enclavado en la cordillera septentrional la cantidad anual de precipitación del municipio de Moca es de 1,889 mm. La temperatura máxima anual es de 31.6°C y la mínima 24.9°C. Dispone de uno de los ecosistemas más importantes de la isla, por sus enormes recursos naturales y biodiversidad, lo que permite la realización de diversas actividades tales como senderismo, cabalgatas con paradas en balnearios y cascadas, tubing y kayak.

En el municipio el 64.21% de los hogares registrados en el 2010 corresponden a hogares con jefatura de hogar desempeñada por hombres y un 35.79% tienen a mujeres en función de jefas de hogar. Posee un índice de calidad de vida de 68.48% y el un 29.16% de hogares pobres y 4.6% en pobreza extrema, La tasa de empleo es de 42.60% y la población joven que no trabajan ni estudian (15-24 años) es de un 28.53%, conforme a resultados del último censo poblacional nacional (ONE, 2010).

Tiene una población de 179,829 habitantes, de estos el 51% pertenecen al género masculino y el 49%, al femenino, según datos de la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2021).

El municipio de Moca, por tradición muestra una interesante vocación corporativa. Existen registradas en el Departamento de Desarrollo Social y Participación Comunitaria del Ayuntamiento, 125 juntas de vecinos, alrededor de 75 asociaciones de amas de casa, 21 cooperativas activas, clubes de servicio con incidencia internacional, clubes culturales y otras organizaciones comunitarias y religiosas (Plan de desarrollo municipal del municipio de Moca, p. 52-54).

Sobre los servicios de salud, Moca cuenta con un hospital, un subcentro de salud y 41 unidades de atención primaria. En cuanto a los servicios básicos como agua potable y electricidad depende de su entorno regional y nacional.

2.1.3 Contexto educativo del municipio de Moca

Respecto al ámbito educativo en Moca funcionan tres distritos educativos³, el distrito educativo 06-01 con sede en Juan Contreras, el distrito 06-06 con sede en Moca y el 06-09 con sede en el distrito municipal de San Víctor. Cuenta con 182 centros educativos

³ Estructura intermedia de gestión que agrupa un conjunto de centros escolares de los diferentes niveles y modalidades en que está organizado el Sistema Educativo dominicano

que funcionan bajo la modalidad de tanda extendida, distribuidos de la siguiente manera: 158 centros educativos públicos, 21 centros educativos privados y 3 centros educativos semioficiales (Sistema de información para la gestión escolar de la República Dominicana - SIGERD, 2021).

De estos centros educativos 88 se localizan en zonas urbanas o urbanas marginales y 94 en zonas rurales o rurales aisladas. Dispone de 37,648 estudiantes matriculados para el año lectivo 2020-2021, segregados de la siguiente manera:

Tabla 1 Cantidad de estudiantes por nivel educativo

Nivel	Cantidad
Inicial	3,923
Primario	16,963
Secundario	14,079
Educación de adultos	2,472

Fuente: Creación propia a partir de informaciones del SIGERD, 2022.

Dispone de una tasa de analfabetismo de 12.4% en la población mayor a 15 años, y de 4.2% en la población joven entre 15 a 24 años. En cuanto a la permanencia de la población estudiantil se registra un total de 5.3% abandono escolar.

El municipio cuenta con tres centros de educación superior: Universidad O&M, Universidad Tecnológica de Santiago y Universidad Federico Henríquez y Carvajal con una población estudiantil estimada de 4,953 estudiantes para el año 2018.

2.2 Marco conceptual

En la sección siguiente se abordarán los conceptos relacionados sobre el acompañamiento docente, sus propósitos y características. Se describe el ciclo que se desarrolla en su ejecución y se establecen diferencias entre acompañamiento y supervisión.

De igual modo se explica el modelo de acompañamiento concebido desde el Proyecto *USAID Leer*.

2.2.1 La persona coordinadora pedagógica

En República Dominicana el acompañamiento docente toma mayor relevancia a partir del segundo Plan Decenal de Educación ejecutado durante el período 2008- 2018 mediante el cual se realizaron cambios relevantes en el sistema educativo dominicano como:

- Inversión del 4% del Producto Interno Bruto para educación.
- Disposición de un nuevo currículo que incorpora el enfoque por competencias.
- Instauración de la jornada escolar extendida en todas las escuelas públicas del país.
- Modificaciones en la estructura académica, disponiendo de seis grados distribuidos en dos ciclos para los niveles inicial, primario y secundario.
- Y la creación de la figura de la persona coordinadora de docencia o coordinadora pedagógica al interno de los equipos de gestión de las escuelas.

Una persona coordinadora pedagógica tiene experiencia en aula y colabora con sus pares en lo relacionado a los procesos de prácticas pedagógicas que permitan la ejecución del currículo.

No obstante, estas reformas el sistema educativo dominicano adolece de necesidades y debilidades que requieren cambios imperativos. En este sentido Martínez y González, plantean que:

[...] la ausencia de sistematicidad en los procesos de formación y de acompañamiento a los centros educativos; [...]; la sustitución de principios y criterios de vocación, por perspectivas y supuestos reduccionistas

relacionados a una profesión–empleo desvinculante; [...], han ido deteriorando paulatinamente la carrera docente, expresándose hoy, principalmente, en la asunción de la carrera como una seudo profesión, en la que basta con aproximaciones y prácticas con poco nivel de científicidad. (p. 523)

Esta realidad de la profesión docente está intrínsecamente relacionada con los bajos niveles de calidad de los resultados y procesos educativos de la escuela dominicana.

La formación docente es apreciada como una mediación que permite superar los deficientes resultados que en materia educativa conservamos como país.

Aunque la formación por sí sola no representa la solución a estas situaciones si es un medio que permite acceder al núcleo del problema e impactar estructuralmente. De ahí que el acompañamiento pedagógico se convierte en una mediación en la formación docente tal y como plantea el MINERD en el Manual Operativo de Centro Educativo Público:

El Sistema de Acompañamiento está constituido por la persona coordinadora pedagógica y por el personal técnico de los distritos educativos, quienes acompañarán y orientarán a los profesores en el ejercicio de su labor y para ello generará en cada centro educativo, una dinámica de intercambio de conocimientos, experiencias y sistematización de buenas prácticas, con el fin de lograr la calidad de resultados esperados. (p.24).

2.2.2 Conceptualización de acompañamiento docente

El acompañamiento pasa a ser un elemento cohesionador e integrador de procesos que están orientados a mejorar la profesionalización de la práctica docente.

Investigaciones llevadas a cabo en el contexto dominicano (Martínez y González, 2010) ven en el acompañamiento docente como una mediación de formación, desde donde se recrea la dinámica racional de la acción educativa y se aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes. (p.36).

El Manual de Sistema de Acompañamiento a la Práctica Educativa para una Educación Transformadora del Ministerio de Educación (2013) define el acompañamiento “como un proceso orientado a mejorar cualitativamente las capacidades, las actitudes, las competencias profesionales y la calidad del sistema educativo para asegurar aprendizajes con significado en los estudiantes y en todos los sujetos involucrados en el proceso educativo.” (p.12).

El proyecto *USAID Leer* en el Manual de Acompañamiento a Coordinadores (2016) concibe el acompañamiento “como una estrategia de formación continua, que tiene como propósito mejorar la práctica pedagógica, favorecer el trabajo en equipo, el desarrollo colectivo de capacidades contribuyendo a la creación de una comunidad de práctica y de aprendizaje donde se brinda la oportunidad de aprender a aprender a partir de la socialización de saberes, los aciertos, desaciertos y las dudas, entre los pares que participan en el proceso.” (p.4).

Para la investigadora el acompañamiento docente es una formación continua, sistemática, contextualizada, entre pares que tiene como propósito el desarrollo colectivo de capacidades y la creación de una comunidad de aprendizaje reflexiva que permita la mejora de la práctica pedagógica. Y esta será la concepción que permeará esta investigación.

Martínez y González (2010) afirman que:

[...] el acompañamiento juega un papel fundamental en la integración, formación y fortalecimiento de la comunidad educativa, especialmente en el desarrollo de competencias y conocimientos que posibiliten a los equipos docentes enriquecer sus modalidades de aprendizajes, favorecer el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de itinerarios pedagógicos que cualifiquen la participación y los resultados educativos del estudiantado (p. 536)

Mediante el acompañamiento al docente no solo se logra observar críticamente las prácticas en aula de las personas docentes, sino que además permite identificar las situaciones de mejoras que se deben fortalecer y esto solo se logra mediante un proceso reflexivo que hace la población docente a fin de valorar su propio accionar y hacer los cambios pertinentes para mejorar.

2.2.3 Características del acompañamiento docente del Proyecto *USAID Leer*

Para el proyecto *USAID Leer* el acompañamiento es una estrategia de formación docente cuyo fin es propiciar la mejora de la práctica pedagógica, en el entendido de que si mejora la calidad de la instrucción de la alfabetización, como consecuencia, mejora las habilidades lectoras de la población estudiantil.

El modelo en el que se fundamenta el acompañamiento del proyecto es denominado acompañamiento multinivel propuesto por Wood *et al.*, 2016. Este modelo propone que la formación docente facilitada por especialistas, que incluya práctica, realimentación y apoyo individualizado a la población docente promueve mejoras en la instrucción, aplicación más fidedigna de las estrategias aprendidas y aumento en el rendimiento estudiantil (Wood, *et al.*, 2016). El modelo especifica tres niveles de actuación:

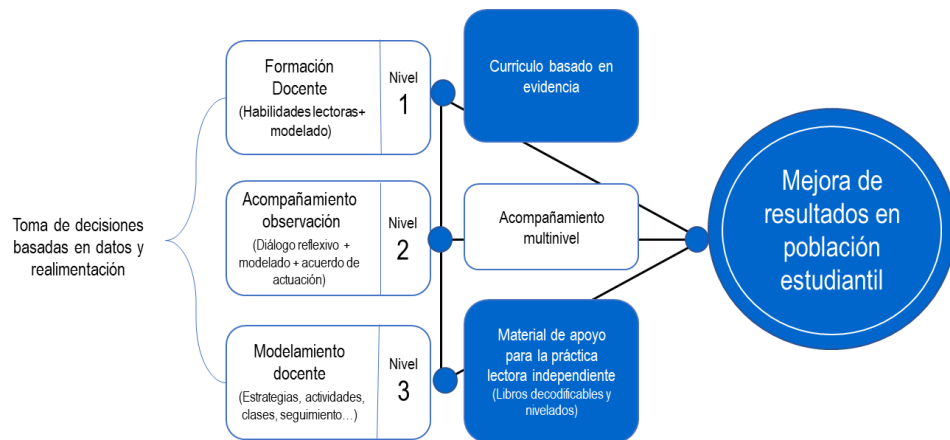
- La **formación de docentes** en práctica basadas en la evidencia, es decir que están respaldadas por investigaciones documentadas y que tienen un impacto positivo en los resultados del estudiantado. Estudios revisados por Kretlow y Bartholomew (2010) demostraron que la formación en prácticas basadas en evidencia mejora la fidelidad de la instrucción (Wood, *et al.*, 2016, p.163).
- El **acompañamiento de observación a docentes** (denominado “acompañamiento de supervisión” en el modelo de Wood *et al.*, 2016) que implica observar la práctica docente y con base en esta realizar un diálogo reflexivo que proporciona realimentación sobre las fortalezas y oportunidades de mejora; modelamiento de alguna estrategia de ser requerido y un compromiso de actuación por parte del docente. El diálogo reflexivo es de gran importancia puesto que se convierte en un espacio idóneo para la nivelación y formación personalizada conforme a las necesidades de la persona docente (Sánchez-Vincitore *et al.*, 2020).
- La **modelación a docentes** (denominada “acompañamiento lado a lado” en el modelo de Wood *et al.*, 2016) consiste en explicar cómo realizar una nueva estrategia, observar su aplicación, dar realimentación inmediata y socializar fortalezas y oportunidades de mejora. Las investigaciones han demostrado alta eficacia de la modelación para mejorar la fidelidad de la instrucción y contribuir en el desarrollo profesional de la persona docente para aplicar estrategias recién aprendidas (Kretlow *et al.*, 2001; Tschannen-Moran y MacMaster, 2009, citados por Wood, *et al.*, 2016).

Los resultados del estudio de intervención de los primeros dos años del proyecto *USAID Leer* registraron la efectividad del modelo en la mejora de las habilidades precursoras de la

lectura en la población estudiantil participante. No obstante, su impacto fue insuficiente para mejorar habilidades más complejas como la fluidez y la comprensión lectora (Sánchez-Vincitore *et al.*, 2020).

Considerando estos hallazgos se rediseñó el modelo de intervención insertando elementos que facilitarían el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora. Este modelo es el que se ha considerado para el desarrollo de esta investigación.

Figura 2 Modelo de intervención a docentes del proyecto USAID Leer



Fuente: Creación propia con base en la interpretación del modelo rediseñado por el proyecto USAID Leer Sánchez-Vincitore *et al.* (2020), explicado según el modelo de Wood *et al.* (2016).

El elemento integrado en el rediseño del modelo tiene que ver con la disposición de material de apoyo para la práctica lectora independiente diaria. Por lo que desde el proyecto se dispuso de libros adecuados para la población estudiantil que están iniciando su proceso de aprendizaje de la lectura, denominados libros decodificables, a fin de que la automatización lectora que se logre influya en el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora.

2.2.4 Diferencia entre supervisión y acompañamiento

Se hace necesario establecer esta diferenciación puesto que en oportunidades en la práctica se tienden a confundir estas visiones, y en ocasiones más que acompañar se realiza un proceso de supervisión en el que el otro es un aprendiz al que se está enseñando y no un “par” más con el que se reflexiona y aprende.

De acuerdo con López (2009), supervisar es “investigar, estudiar, planear, ayudar, asesorar, estimular, evaluar, trabajar cooperativamente, en síntesis, dirigir, orientar y reorientar procesos de la organización” (p.193). En otras palabras, la supervisión supone una posición jerárquica mediante la cual se emiten juicios de valor al momento de observar la implementación de los programas curriculares, por tanto, impulsa acciones de mejoramiento y perfeccionamiento en este tenor. Su acción principal es aplicar normas, vigilar y controlar la gestión educativa y emitir juicios sobre cómo se debe proceder para mejorar estas.

El papel principal de la supervisión es el identificar situaciones y emitir juicios sobre cómo se debe proceder en cada caso. Impulsa las acciones que tienen que ver con el mejoramiento del currículo. La supervisión se enmarca dentro de un esquema organizativo mediante el cual la persona supervisora responde a un nivel superior (Vargas e Izarra, 2015).

El acompañamiento consiste en dar asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada y respetuosa a la población docente con la finalidad de contribuir a mejorar su práctica pedagógica y de esta manera impactar los aprendizajes de los estudiantes.

Se entiende el acompañamiento como un proceso de enseñanza y ayuda mutua que actúa en una red de relaciones recíprocas, horizontales, colaborativas y recursivas con un

componente de calidad: la humanización de las relaciones sociales (Jacobo, 2005). Es decir, que es una mediación de formación compartida en cuanto a que permite la socialización de experiencias y la valoración de la práctica áulica, considerando aquellos aspectos positivos y las situaciones de mejoras que hay que potencializar.

2.2.5 La lectura: conceptos, habilidades y predictores

La lectura no es un acto natural: el cerebro debe aprender a leer (Dehaene, 2007). Para aprender a leer es necesario pasar por un proceso de aprendizaje en donde la instrucción explícita se hace necesaria. Para Solé (1987a), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, a través del cual el primero intenta obtener una información pertinente. Esta afirmación supone que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura. (p. 17).

Cuetos (1991), refiere que la lectura es una actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto, realizando cuatro procesos: perceptivos, mediante el cual se extrae información de las formas de letras y las palabras; léxicos que permiten acceder al significado de las palabras; sintácticos que identifican partes de una oración y semánticos, fundamentales para la comprensión de textos.

Por su lado Vieiro, Peralba y García (1997), citados por Montealegre y Forero (2006) entienden que la lectura es un proceso complejo e interactivo, mediante el cual la persona lectora construye significados al establecer ideas de un texto y sus propios conocimientos. Resumiendo, esta idea se puede decir que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto en donde concurren sus conocimientos previos, su cultura, su experiencia.

La interacción que se lleva a cabo entre la persona docente y la población estudiantil durante el aprendizaje de lectura, al generar espacios participativos que permitan la práctica de las habilidades lectoras favorece un ambiente de intercambio entre pares y una realimentación inmediata, en donde la socialización facilita la construcción del conocimiento (Teberosky, 1986).

Un factor determinante en el aprendizaje de la lectura es la motivación, por lo que se hace necesario que la persona docente refuerce en la población estudiantil el aprendizaje a lograr mediante la lectura, centre la atención en el mejoramiento de las propias habilidades, promueva la autonomía y la participación.

Diversas investigaciones (Babayigit y Stainthorp, 2011; Bowey, McGuisan y Ruscheta, 2005; Vaessen y Blomert, 2010; Vaessen *et al.*, 2010; Ziegler *et al.*, 2010) referidas por Defior (2014) refieren que existen habilidades y procesos cognitivos estrechamente relacionados en el aprendizaje de la habilidad lectora. Dentro de ellas están las habilidades perceptivo visuales, las habilidades de conciencia fonológica, habilidades de conciencia fonémica, habilidades de acceso rápido al léxico fonológico y procesos de automatización

En opinión de Willows (1991), como se citó en Defior, 2014a las habilidades perceptivo visuales serían:

- Precisión en la percepción visual de las letras y las palabras.
- Análisis visual de las formas de las letras y extracción de sus rasgos invariables.
- Memoria visual de los patrones de las letras individuales para su reconocimiento directo en la lectura o para poder escribirlas correctamente.

- Habilidad visoespacial y direccionalidad para seguir la trayectoria característica del material impreso.
- Integración visolingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significados.

Las habilidades de conciencia fonológica indican el conocimiento explícito de sonidos, es decir, es la habilidad que permite identificar, segmentar, o combinar sílabas y fonemas, así como las palabras y la rima.

Las habilidades memoria fonológica o verbal a corto plazo es la capacidad para codificar una pequeña cantidad de información verbal y almacenarla temporalmente en la memoria. Habilidades de acceso rápido al léxico fonológico que es la recuperación automática de la fonología de palabras conocidas y, por último, los procesos de automatización que implican precisión y automatización del reconocimiento de palabras. (Defior, 2014b).

2.2.6 El aprendizaje de la lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que se inicia en los primeros años de vida, su adquisición se logra mediante el dominio de los sonidos, la distinción de las letras, el manejo del vocabulario para posteriormente lograr fluidez y comprensión lectora. En los primeros años la familia juega un papel preponderante para favorecer su aprendizaje de la lectoescritura.

El punto de partida del proyecto *USAID Leer* respecto a este proceso fue considerar a aquellos autores que conceptualizan la adquisición de la lectura a partir de etapas o fases. Uno de los modelos más conocido es el de Frith, (Defior, 2014b) quien propone que la población estudiantil pasa por tres etapas de aprendizaje de la lectura:

- Logográfica o pictórica en la que reconocen instantáneamente un número de palabras considerando su configuración global. Identifican su nombre, los logos y otras palabras familiares.
- Fonológica es la etapa en la aprenden a decodificar, distinguen y asocian letras y sonidos.
- Ortográfica reconoce de manera rápida y automática las palabras.

Respecto a las etapas de aprendizaje de la lectoescritura para esta investigación se va a utilizar el modelo planteado por Enseñalees (2020) en el que se establecen las siguientes:

Etapa emergente: Es una etapa preparatoria que inicia al nacer y abarca el proceso inicial para la adquisición de la lectura y la escritura. El lenguaje oral es de gran importancia en esta etapa.

Etapa inicial: Abarca los tres primeros grados de la primaria y en ella se desarrolla la conciencia fonológica, el principio alfabético, fluidez, vocabulario y manejo de estrategias de comprensión.

Etapa establecida: Contempla los grados de cuarto de primaria en adelante, se hace mayor énfasis en el vocabulario, comprensión lectora.

Las habilidades lectoras consideradas en el marco de esta investigación son las que se describen a continuación:

- a. El lenguaje oral implica saber escuchar y hablar. Ollila (1981) aporta cuatro destrezas que deben desarrollarse y que son transferibles e indispensables para la lectura: entender y recordar hechos; localizar sucesos en una secuencia; seguir instrucciones; interpretar y evaluar ideas en las historias (Camargo *et al.*, 2013a)

- b. La conciencia fonológica es la habilidad de escuchar, identificar y manipular unidades del lenguaje oral. Para Gillon (2004) es una de las habilidades más importantes en el éxito lector. Contiene diferentes componentes con distintos niveles de complejidad: conciencia de palabras, conciencia de rima, conciencia de sílaba y conciencia de fonema. La evidencia demuestra que la población estudiantil aprende estos componentes de forma gradual y por etapas (Enseñalees, s/f, p. 16).
- c. Principio alfabético es la comprensión de que existen relaciones sistemáticas y predecibles entre los sonidos hablados y las letras escritas. Para su aprendizaje requiere de instrucción intencionada y sistemática (Baker *et al.*,2018). Según el National Early Literacy Panel el principio alfabético es uno de los indicadores más robustos para garantizar la adquisición de la lectoescritura (Guía No. 2 Conciencia fonológica, Enseñalees, s/f, p. 18)
- d. Vocabulario es una habilidad básica de la lectoescritura, tiene que ver con el conocimiento de las palabras que debemos manejar para comunicarnos de manera efectiva. Según el National Institute of Literacy (2006) hay cuatro tipos de vocabulario: de escucha representado por las palabras que requerimos saber para entender lo que escuchamos; hablado, que se refiere a las palabras que utilizamos cuando hablamos; de lectura que está representado por las palabras que necesitamos para poder entender lo que leemos y; de escritura representado por las palabras que utilizamos cuando

escribimos. Esta habilidad es básica para la comprensión (Guía No. 4 Vocabulario, Enseñalees, s/f.p.21)

- e. Fluidez es la habilidad de leer con precisión, entonación adecuada y velocidad necesaria. Esta habilidad se logra cuando se ha automatizado la decodificación. El desarrollo de los componentes de la fluidez: precisión, velocidad y prosodia facilitan la comprensión de lo que se lee. Es un agente motivador de la lectura. La importancia de la fluidez reside en que facilita la comprensión (Guía No.5 Fluidez lectora, Enseñalees S/f, p.17)
- f. Comprensión lectora es la habilidad principal de la lectoescritura y la finalidad más importante del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, Todas las habilidades de la lectoescritura inicial son fundamentalmente necesarias para su desarrollo.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se expone la metodología utilizada para desarrollar la investigación sobre el acompañamiento docente implementado desde el componente de Acompañamiento y Formación del proyecto USAID Leer en escuelas primarias públicas de Moca, República Dominicana y su relación con la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.

Del mismo modo, se describe el enfoque y tipo de investigación, se detallan los instrumentos, las técnicas de procesamiento y análisis que fueron utilizados.

Esta investigación tuvo como base el modelo cualitativo para analizar la variabilidad de este modelo de acompañamiento docente tomando en cuenta la formación, la apertura, actitudes, el apoyo de la gestión, entre otros.

3.1 Alcances del estudio

El alcance de la investigación fue comprender desde la experiencia de la población docente y el equipo de gestión de las escuelas objeto de estudio, cuáles características del modelo de acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* tienen repercusiones positivas en los resultados de la enseñanza de la lectura de la población estudiantil, para que estas evidencias puedan, posteriormente, ser estimadas en otras experiencias similares o ser consideradas por las autoridades educativas competentes para insertarlas como parte del programa de acompañamiento docente que dispone el sistema educativo dominicano.

Dada la naturaleza de la selección de la población participante por conveniencia y por criterios de expertos, no probabilística, ni aleatoria los resultados no pueden generalizarse, siendo esta la limitación principal del estudio.

3.2 Objetivos de la investigación

Para la realización de esta investigación se propusieron los siguientes objetivos:

3.2.1 Objetivo general

Analizar la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento y formación del proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.

3.2.2 Objetivos específicos

- Describir la variabilidad en la formación del proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación con la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.
- Identificar la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación con la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.
- Comprender la variabilidad de la gestión y la apertura y actitud de los docentes hacia proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación con la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.

3.3 Supuestos de investigación

La persona investigadora estuvo inmersa en las ejecutorias del proyecto *USAID Leer*, fungiendo en un principio como acompañante de docentes y posteriormente como Coordinadora de Acompañantes. Durante este ejercicio observó cambios, que se daban en algunas escuelas, relacionados a mejoras en las prácticas docentes y en la adquisición de la lectura del estudiantado registradas, estas últimas, en evaluaciones a mediado y fin de año escolar. A partir de esta observación se generaron los siguientes supuestos:

- La población docente que participa de manera constante y sistemática en formaciones relacionadas sobre las habilidades lectoras que, conforme a las evidencias, se relacionan con el éxito en el aprendizaje de la lectura mejoran considerablemente su práctica docente.
- El acompañamiento docente que se visualiza como un proceso de formación continua entre pares, en donde se toman decisiones y se realimenta oportunamente, tiende a mejorar los resultados en la adquisición de la lectura en la población estudiantil.
- Equipos de gestión de escuelas que asumen sus liderazgos y dan importancia al acompañamiento docente tienen estudiantes con mejores resultados en lectura.

3.4 Participantes

La población participante en la investigación pertenece a cuatro (4) escuelas primarias públicas, del municipio de Moca, República Dominicana. La selección de los sujetos participantes en esta investigación se realizó por conveniencia y criterio de experto, considerando el enfoque de investigación de corte cualitativo que se utilizará. Para cada grupo de interés se tomó como criterio homogéneo de selección el estar o haber estado incorporado o cohesionado a escuelas beneficiarias del Proyecto *USAID Leer*.

Los participantes en esta investigación son los que se detallan a continuación y cumplen con los criterios descritos:

- a. **Docentes de primaria:** Se tiene previsto la participación de ocho (8) personas docentes, con 3 años mínimo de experiencia, en el grado en el que imparte clases, con estudios universitarios en áreas educativas, laboran en una de las escuelas seleccionadas y aceptan participar voluntariamente en la investigación, firmando consentimiento informado.

- b. **Coordinadores pedagógicos:** Cuatro personas coordinadoras con 3 años de mínimo de experiencia en su cargo, laboran en una de las escuelas involucradas en la investigación y aceptan participar voluntariamente en la investigación, firmando consentimiento informado.
- c. **Equipos de gestión:** Compuestos por alrededor de 5 a 8 personas, laboran en una de las escuelas seleccionadas y aceptan participar voluntariamente en la investigación, firmando consentimiento informado.
- d. **Acompañantes del componente de Formación y Acompañamiento (FYA)** del Proyecto *USAID Leer*: están o estuvieron integrados al proyecto como acompañantes durante los años 2017-2022 y aceptan participar voluntariamente en la investigación, firmando consentimiento informado. Participarán cuatro personas.

Las personas participantes ostentan diversos grados académicos relacionados con educación, estos se especificarán a través de las entrevistas o el grupo focal.

3.5 Escenario

Los centros educativos seleccionados fueron escuelas primarias públicas rurales pertenecientes a la Regional de Educación 06 y su Distrito Escolar 06 del municipio de Moca, provincia Espaillat, República Dominicana. En ellas se imparte clases en los niveles inicial (pre primario⁴) y primario (de primero a sexto grado), es decir que, atienden a una población estudiantil cuyas edades están comprendidas de 5 a 11 años. Cuentan con infraestructura adecuada, servicios básicos como agua y energía eléctrica. Algunas

⁴ Último grado del nivel inicial en el esquema educativo dominicano

disponen de internet y pizarras digitales. Ofrecen clases en jornadas escolar extendida⁵, jornada escolar matutina y vespertina. Las aulas atienden a una población estudiantil que fluctúa entre 12 a 42 estudiantes. Las escuelas disponen de la siguiente población estudiantil:

Tabla 2 Relación de población estudiantil por escuela

ESCUELAS	CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR GÉNERO		TOTAL
	NIÑOS	NIÑAS	
Escuela 1	68	54	122
Escuela 2	71	57	128
Escuela 3	70	79	149
Escuela 4	108	112	220
TOTALES	317	302	619
%	51	49	100

Fuente: Elaboración propia a partir Relación de centros activos. Informaciones preliminares registrados en el SIGERD al 12-05-2021 – MINERD.

Las escuelas fueron seleccionadas atendiendo a los siguientes criterios:

- Estar integradas al proyecto desde el principio de las ejecutorias del proyecto o al menos durante cinco de los siete años de ejecución del Proyecto USAID-Leer.
- Disponer de Coordinadores Pedagógicos y Equipos de Gestión
- Los docentes tener al menos tres años laborando en la escuela
- Estar ubicada en el área territorial del municipio de Moca, provincia Espaillat.

⁵ Jornada escolar extendida (JEE) establece horario de ocho (8) horas diarias en períodos de clases de 15 a 45 minutos, dedicando cuatro (4) horas semanales a talleres operativos.

Las personas participantes las conformaron docentes de primaria, coordinadores pedagógicos, equipos de gestión y acompañantes del componente de Formación y Acompañamiento del proyecto *USAID Leer*, los cuales se describen en los apartados que se presentan a continuación.

3.5.1 Docentes de primaria

Población perteneciente al género femenino y masculino, con estudios universitarios y especialización en educación primaria, gestión de centro y otras áreas. Con edades comprendidas entre los 30 a 45 años. Imparten docencia en el primer ciclo (de primero a tercero grado) y en el segundo ciclo (de cuarto a sexto grado).

3.5.2 Coordinadores pedagógicos

Las personas que hacen la función de coordinadores pedagógicos son docentes que han tenido experiencia en aula, con formación y especialización en áreas de la educación. Tienen bajo su responsabilidad todos los aspectos pedagógicos y de acompañamiento dirigidos con especial atención al personal docente.

3.5.3 Equipo de gestión

El equipo de gestión lo conforman las personas que hacen de directora, subdirectora, orientadora, coordinadora pedagógica y docentes, uno del primer ciclo y otro del segundo ciclo de primaria. Este equipo se encarga del buen desenvolvimiento en el orden educativo. Coordina y organiza acompañamiento y seguimiento en las áreas pedagógicas y administrativas, intercambian informaciones, coordinan actividades en la escuela, evalúan desempeño del personal y toman decisiones de trascendencia para esta.

3.5.4 Acompañantes de formación y acompañamiento

Las personas que hacen la función de acompañantes del componente de Formación y Acompañamiento del Proyecto *USAID Leer*, son homólogas de las personas que son coordinadoras pedagógicas. Acompañan de 10 a 11 escuelas, entre 59 a 65 docentes y de 10 a 12 coordinadoras pedagógicas. Son profesionales de educación con experiencia en aula o en gestión de centros, algunos son docentes jubilados, tienen edades comprendidas entre 28 a 65 años. Dentro de sus responsabilidades también están las de facilitar procesos formativos, coordinar actividades de promoción de la lectura, realizar evaluaciones de seguimiento a los procesos lectores, entre otras.

3.6 Instrumentos de recolección de información

En esta investigación se utilizó dos tipos de instrumentos para la recolección de información: entrevistas semiestructuradas a aplicar a las personas docentes, coordinadoras pedagógicas y acompañantes de Formación y Acompañamiento del Proyecto *USAID Leer* y entrevistas colectivas con la participación de los equipos de gestión de cada escuela participante y el equipo de acompañantes del componente de Formación y Acompañamiento.

3.6.1. Entrevista

La entrevista presenta un mayor grado de flexibilidad, puesto que parte de preguntas planteadas, que se ajustan a cada tipo o grupo de entrevistado y mantienen uniformidad para alcanzar interpretaciones coherentes a los propósitos del estudio. Según Gurdián (2010), "...la técnica de la entrevista se destaca por ser un instrumento de recopilación de informaciones que se da en una relación entre sujeto - sujeto. Esto facilita la conversación

y obtener mediante los relatos de las personas participantes las informaciones necesarias para la investigación”.

Parafraseando a Gurdián, la entrevista es una técnica adecuada que permite obtener la información a partir de la experiencia y desde la posición de la persona entrevistada, lo que facilita la confluencia de diferentes puntos de vistas y referentes de arquetipo de distintas posturas que pudieran existir. La entrevista permite que la persona entrevistada sea la arquitecta de su propio discurso de manera confiada y cómoda.

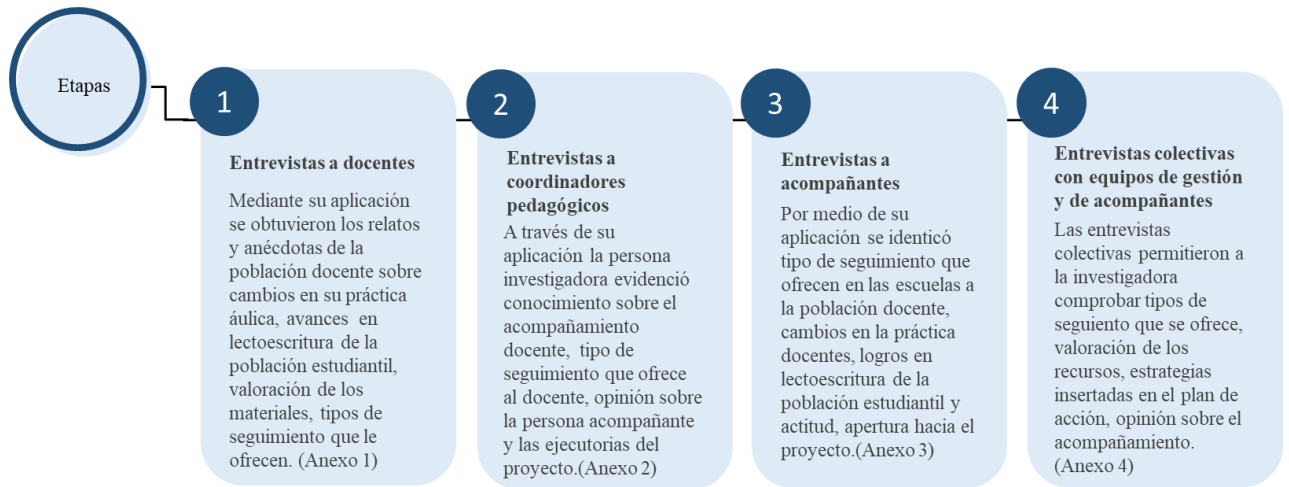
Las entrevistas fueron realizadas vía video conferencias a través de la plataforma Zoom, considerando la poca disponibilidad de tiempo de las personas participantes y los compromisos que implica el cierre del año escolar. Se llevaron a cabo durante mayo y julio de 2022.

Inicialmente, se planteó realizar grupos focales con los equipos de gestión de las escuelas, pero por la cantidad de personas que lo conforman, se tomó la decisión de hacer entrevistas colectivas. De igual modo se decidió realizar una entrevista colectiva adicional con las personas acompañantes debido a que estuvieron integrados en las escuelas participantes de manera intermitente y se consideró importante recuperar sus relatos.

3.7 Procedimiento para la recolección de información

El propósito de la recolección de la información cualitativa es obtener percepciones, creencias, actitudes, opiniones, significados y conductas de quienes participan, a fin de que la persona investigadora profundice su significado para comprender el objeto de estudio. La información se compiló a través de entrevista semi estructurada y entrevista colectiva mediante las siguientes etapas:

Figura 3 Etapas para la recolección de la información



Fuente: Elaboración propia, 2022.

La entrevista, como herramienta para recolectar informaciones, permite establecer un diálogo mediante el cual se construye en conjunto el significado del objeto de estudio. Permite a la persona investigadora disponer de una guía de preguntas o temas que puede ampliar a fin de aclarar el relato, tener mayor información o comprenderlo a profundidad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2017).

Gurdián (2007) expone que la entrevista es una técnica que permite la aparición de diferentes tipos de postura y es útil para captar las representaciones colectivas del fenómeno de estudio,

Los instrumentos utilizados en la recolección de la información fueron sometidos a un juicio de expertos. Este método de validación es cada vez más utilizado en la investigación y “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013:14). Lo que permite valorar la pertinencia de los instrumentos a utilizar en una investigación.

El juicio de expertos de la investigación lo conformaron tres profesoras (ver tabla 1) Se les contactó vía WhatsApp y se le explicó en qué consistía la investigación y el propósito de realizar entrevistas y grupos focales a profesionales involucrados en las ejecutorias del Proyecto USAID-Leer y la contribución que tendrían sus recomendaciones para mejorar estos instrumentos. Posteriormente se les envió vía correo electrónico, los documentos explicativos referidos. El tiempo que se les otorgó para su revisión fue aproximadamente de un mes, (del 19 de abril al 16 de mayo, 2022) para hacer la devolución con sus sugerencias y comentarios. Las observaciones y sugerencias hechas por las profesionales que participaron en el juicio de expertos en su gran mayoría son respecto al lenguaje inclusivo, ortografía y formato de las preguntas.

De esta manera, la juez 1 respecto al formulario de entrevista a los acompañantes, recomendó clarificar al momento de preguntar sobre aspectos positivos o a mejorar sobre el tipo de acompañamiento al que se refiere, si es de coordinadores pedagógicos o a docentes y especificar el tipo de formación recibido en relación con la modalidad y al contenido, es decir si la formación se realizó en tiempo de pandemia o no. Y especificar a qué se refiere cuando se habla de materiales si a los materiales en sentido general del proyecto o si a los materiales utilizados durante el acompañamiento.

Por su parte la juez 2 respecto a la entrevista a los docentes sugirió cuestionar sobre la forma en que lo aprendido le ha ayudado en el proceso de enseñanza y a lograr el aprendizaje del estudiantado y sobre los materiales, detallar estos para que sean valorados de manera independiente. Con relación a la entrevista a las personas coordinadoras pedagógicas considerar al momento de preguntar sobre el seguimiento dado a los docentes, es importante aclarar que era durante el proceso de acompañamiento realizado por el

acompañante a la población docente, y preguntar directamente qué cosas consideran positivo. Finalmente, la juez 3 realizó observaciones referentes a no especificar cantidad de fortalezas y debilidades a mencionar, cambiar la palabra cosa por aspectos o prácticas.

En la tabla siguiente se detalla la conformación del juicio de expertos que validó los instrumentos utilizados:

Tabla 3 *Conformación del juicio de expertos*

Persona	Formación	Experiencia	Grado académico
Juez 1	Educadora	Gestión de centro Gerente de Proyectos Directora de Escuela de Educación de Universidad	Doctorado
Juez 2	Educación Inicial	Ingeniera en Sistemas Licenciatura en educación inicial Directora de centro escolar privado Docente de la carrera de Educación Inicial en Universidad Coordinadora de procesos de acompañamiento	Máster
Juez 3	Maestra Normal y Educación superior	Formadora de docentes Docente universitaria Coordinadora de acompañantes	Maestría

Fuente: Elaboración propia, 2022

3.8 Diseño del método

En el presente estudio se utiliza el diseño de investigación fenomenológico hermenéutico, cuyos fundamentos tienen que ver con comprender el significado, estructura y esencia de la experiencia vivida, es esta caso de la población docente, con relación al componente acompañamiento y formación docente del proyecto *USAID-Leer* y la variabilidad que a través de este se gestó en el proceso de aprendizaje de la lectura de la

población estudiantil, qué apertura mostraban la población docente, los equipos de gestión, los coordinadores pedagógicos ante el acompañamiento, cuál era la actitud de toda la población involucrada en este proceso, etc.

Para esto se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres grupos diferenciados actuantes durante todo el proceso que permitirán determinar conocimientos y vivencias sobre el acompañamiento, así como grupos focales que permitirán contrastar lo planificado con lo realizado. Finalmente, se crearán categorías de análisis para triangular la información, enfatizando que se tendrá en cuenta la búsqueda de significados, la temporalidad en la que se dieron los hechos, el contexto donde ocurrieron y la forma en que lo enuncian las personas participantes.

3.8.1 Enfoque de investigación

El paradigma de investigación que se consideró apropiado para esta investigación fue el modelo cualitativo de carácter analítico, descriptivo e interpretativo, circunscrito en el acompañamiento docente en escuelas públicas primarias del municipio de Moca.

Parafraseando a Hernández (2014), considerar la visión cualitativa permitió tomar en cuenta las vivencias y experiencias recolectadas desde la perspectiva de las personas actuantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, es decir, explorar el objeto de estudio desde la experiencia vivida, cómo la valoran y la perciben los propios actores.

La investigación es de naturaleza empírica ya que, estuvo centrada en recolección de informaciones experienciales que, posteriormente, fueron descritos, analizados e interpretados a fin de generar patrones, establecer relaciones estrechas e influidas por valores subjetivos entre el objeto de estudio y los sujetos actuantes durante todo el

proceso de investigación. De ahí, la importancia de ordenar, clasificar y categorizar las informaciones recabadas respecto al acompañamiento docente, la formación recibida y la actitud de los equipos de gestión, la población docente y las personas acompañantes desde su propia experiencia.

Cabe destacar que esta investigación es limitada en cuanto al espacio y tiempo puesto que se llevó a cabo en escuelas participantes en el proyecto *USAID-Leer* de la ciudad de Moca.

3.8.2 Tipo de investigación

Esta investigación se enmarcó en el tipo fenomenológico hermenéutico puesto que se centra en las experiencias vividas, comportamientos y sentimientos de los sujetos actuantes. La fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional y de esta manera analizar los aspectos esenciales de su experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos, según Ayala (2008), citado por Fuster (2018, p.5).

La hermenéutica como ciencia de la interpretación y la fenomenología como ciencia que estudia los fenómenos orientan de manera oportuna, en una investigación aplicada al campo educativo, la importancia y validez pedagógica de los fenómenos educativos cotidianos.

Para esto se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a actores claves, involucrados en el proceso de acompañamiento y formación tales como docentes, acompañantes del proyecto *USAID-Leer*, coordinadores pedagógicos y equipos de gestión, conformados por la persona directora, dos docentes, y las personas que fungen como orientadora, psicóloga y coordinadora pedagógica, lo que permitió describir,

explicar e interpretar a profundidad el fenómeno de estudio, circunscrito en escuelas públicas primarias ubicadas en la ciudad de Moca durante las ejecutorias del proyecto USAID-Leer.

Considerando esta perspectiva la investigación permitió describir la variabilidad del acompañamiento docente llevado a cabo por el proyecto USAID-Leer, para ofrecer recomendaciones de mejoras en la aplicación del modelo.

La relación existente entre el objeto de estudio y los sujetos actuantes fue influida por valores subjetivos, basada en una interrelación y limitada por espacio y tiempo. Esto debido a que “los sujetos actuantes son las personas que, junto con la investigadora actúan con y sobre el objeto durante todo el proceso y no exclusivamente en la etapa de recolección de la información” (Gurdián, 2010, p.53). Esta misma postura la mantuvo la persona investigadora por ser también sujeto actuante de este proceso al estar involucrada por su condición de coordinadora de acompañantes del Proyecto USAID-Leer para las escuelas en donde se estudia el fenómeno, por lo que, sus percepciones, creencias y vivencias interactuaron de manera estrecha con el objeto de estudio.

Tomando en cuenta estas consideraciones se realizaron entrevistas semiestructuradas para determinar el conocimiento sobre el acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* de la población docente, los coordinadores pedagógicos y los acompañantes, de igual manera grupos focales con la participación de los equipos de gestión, que proporcionaron informaciones y evidencias que permitieron realizar contraste entre el conocimiento teórico de los participantes, lo planificado y lo ejecutado al interior de las escuelas. A partir de estas informaciones se procedió a su análisis a fin de identificar patrones y crear categorías, que permitieron realizar la triangulación de la información. Se

hace necesario recalcar que en todo momento se consideró la temporalidad de los hechos, la contextualización y la forma en que cada sujeto actuante expresó sus vivencias.

Considerando que “toda disciplina que aspira a obtener una comprensión profunda de la experiencia humana encuentra en el método fenomenológico hermenéutico una vía privilegiada y rigurosa de investigación” (Ayala 2008, p.414) en esta investigación se consideraron las siguientes fases:

Figura 4 *Fases del desarrollo del estudio Acompañamiento docentes conforme al método Fenomenológico-Hermenéutica*



Fuente: Elaboración propia, 2022, a partir de Ayala, 2008.

El valor de esta investigación por su enfoque fenomenológico hermenéutico radica, conjugando algunas ideas de Van Manen (2003) citado por Ayala (2008, p.411) en que la persona investigadora se interesó por el *significado esencial* del fenómeno en estudio, *el sentido y la importancia* que este tiene en el sistema educativo dominicano, en el entendido de la importancia y el amplio campo que permea el acompañamiento docente al interno de la escuela.

3.9 Descripción del proceso de análisis de la información

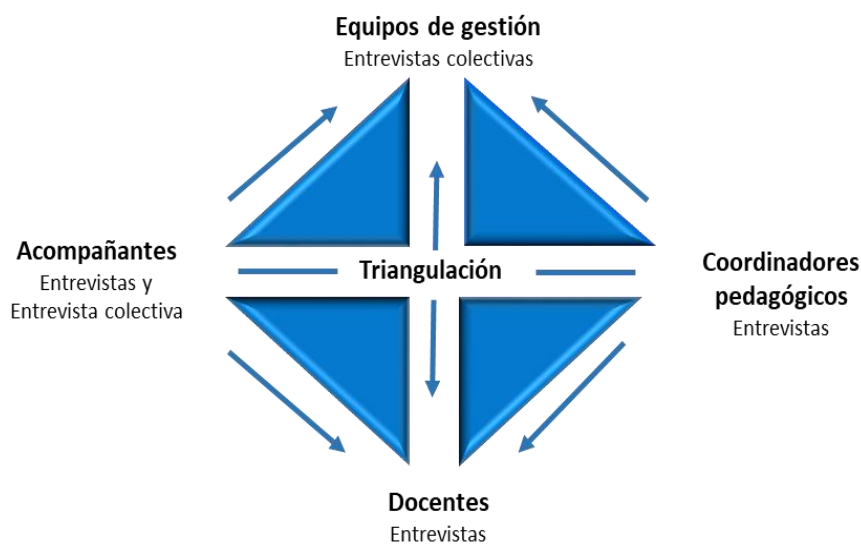
Se inició con la revisión bibliográfica y luego con la recolección de informaciones mediante entrevistas no estructuradas, anotaciones y grupos focales. Posteriormente se procedió a transcribir las informaciones recolectadas. Obtenidas las informaciones se organizaron para el análisis mediante la codificación, permitiendo esto la creación de categorías y subcategorías, eliminar informaciones no relevantes, comparar las categorías, agruparlas y vincularlas.

Respecto al análisis de la información recolectada Gurdíán (2017) expone que es esencial permitir que los relatos nos hablan y escucharlos con la mayor apertura y sensibilidad posible. Este es un proceso de gran relevancia puesto que nos va revelando patrones y tendencias que permitirán dar respuestas a los objetivos planteados.

Con el fin de legitimar y dar credibilidad a las informaciones obtenidas de esta investigación se utiliza la triangulación de informaciones desde la perspectiva de diferentes grupos. La triangulación es un procedimiento imprescindible para garantizar el contraste entre las diferentes concepciones que conducen todo el proceso de interpretaciones consistentes y validadas (Gurdíán, 2017, p.242).

Mediante la triangulación se dispone de una comprensión integral del objeto de estudio y su situación social compleja. El esquema de triangulación de esta investigación a utilizar en esta investigación es el que se muestra en la figura siguiente:

Figura 5. Esquema de triangulación



Fuente: Elaboración propia 2022, según Flick 2014

3.10 Consideraciones éticas

Para este apartado cabe destacar que la persona investigadora obtuvo una Certificación en Ética de Investigación por parte del Comité de Ética de Investigación de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), así como enviar una solicitud de aprobación a dicho comité para garantizar la protección de sus participantes.

Como parte de las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta están el que todos los sujetos actuantes en la investigación participaron de manera voluntaria. Firmaron un consentimiento informado en el que se les especifica que toda información obtenida será de uso confidencial y anónimo, para esto se resguardaron las informaciones con una nomenclatura. En este consentimiento se dispuso de un acápite especificando que la persona informante podía retirarse en el momento que lo considerara y que por las informaciones dadas no recibiría ningún tipo de remuneración.

Los resultados fueron utilizados con fines de investigación, únicamente. Toda documentación generada se guardó en una PC con contraseña que solo dispone la persona investigadora. Se dispuso de una carpeta por escuela, nombrada por código, contentiva de todas las informaciones resultantes de las entrevistas y los grupos focales. Las documentaciones contenidas en esta carpeta fueron las siguientes:

- a. Información general sobre las escuelas.
- b. Información general sobre las personas docentes.
- c. Informaciones sobre las personas coordinadoras pedagógicas
- d. Informaciones generales sobre personas acompañantes.
- e. Listado de personas participantes en entrevistas colectivas.
- f. Cartas de invitación para participar en la investigación.
- g. Formularios de consentimiento informado firmados.
- h. Grabaciones y transcripciones de entrevistas

Se dispuso de carpeta conteniendo los formularios usados en el levantamiento y su valoración por equipo de expertos. A cada experto también se le asignó un código.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se describe el análisis y la interpretación, resultante del trabajo de consultas llevado a cabo. Se presentan los relatos de las personas participantes y las percepciones de la persona investigadora, guiada por el modelo Fenomenológico-Hermenéutico.

Inicialmente, se revisó la caracterización de las escuelas y, posteriormente, se realizó una revisión de las entrevistas individuales y colectivas para identificar significados y tendencias del discurso y posteriormente triangular la información, a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación que guía este estudio: ¿Cuál es la relación entre la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento docente y formación del proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana?

La información resultante del trabajo de campo fue transcrita con el apoyo del equipo de voluntarios de la Vicerrectoría de Investigación e Innovación de la Universidad Iberoamericana y, con el programa *Sonix*. Su organización y codificación se hizo mediante el programa de análisis cualitativo *MAXQDA Analytics Pro 2022*, versión 22.3.0.

La primera parte de este capítulo refiere aspectos relacionados al acompañamiento docente, imprescindibles para identificar la variabilidad del modelo del proyecto *USAID Leer*. En la segunda parte, se identifican características distintivas de la formación docente llevada a cabo y, en el último apartado se detallan los relatos sobre la variabilidad en los estilos de gestión, la apertura y actitud hacia el proyecto *USAID Leer*.

4.1 Presentación y análisis de resultados

El enfoque Fenomenológico- Hermenéutico que dirigió esta investigación se centra en recuperar las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, entre otros (Morse, 2003) de los sujetos actuantes. Permite la descripción e interpretación de la configuración trascendental de la experiencia vivida y el valor pedagógico y el sentido de la cotidianidad educativa.

La Fenomenología Hermenéutica es un procedimiento que mueve a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su quehacer profesional y su experiencia personal, dándole sentido e importancia a estos fenómenos (Ayala, 2008). Por lo que, su aplicación en esta investigación permitió analizar y profundizar la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer*.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el levantamiento de informaciones mediante las entrevistas realizadas. La persona investigadora decidió realizar una revisión de la caracterización de las escuelas obteniendo la descripción que se presenta en la tabla a continuación.

Tabla 4 *Caracterización de las escuelas*

Escuelas	Cantidad de estudiantes	Cantidad de grados	Cantidad de coordinadores pedagógicos
Escuela 1	122	6	1
Escuela 2	128	6	1
Escuela 3	149	6	1
Escuela 4	220	9	2

Fuente: Elaboración propia a partir de informaciones de las escuelas, 2022.

Los centros educativos participantes están localizados en zonas rurales. Son centros educativos tipo III, pues la cantidad de estudiantes oscila entre 100 a 299 estudiantes, tal y como se estipula en el Manual Operativo de Centro Educativo Público de la República Dominicana (2015, p.32). Destacar que no todos los centros tienen persona directora y coordinadora pedagógica nombradas, sino que estas funciones, actualmente, las realizan coordinadoras o docentes, respectivamente.

Para las personas participantes en el levantamiento de informaciones se definió la codificación que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 5 *Denominación de personas participantes*

Tipo de entrevistas	Tipo de participantes				
Entrevistas a docentes	Docentes 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	
Entrevistas a coordinadores	Coordinadora 1	Coordinadora 2	Coordinadora 3	Coordinadora 4	
Entrevistas a acompañantes	Acompañante 1	Acompañante 2	Acompañante 3	Acompañante 4	
Entrevistas colectivas	Entrevista colectiva 1	Entrevista colectiva 2	Entrevista colectiva 3	Entrevista colectiva 4	Entrevista colectiva 5

Fuente: Elaboración propia, 2022.

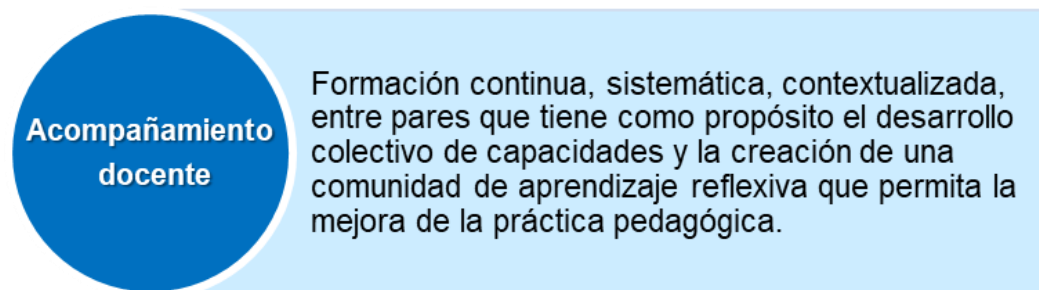
El análisis de los resultados es presentado considerando las categorías más reveladoras y significativas de las experiencias recopiladas mediante las entrevistas y que explican de mejor manera el fenómeno en estudio.

4.1.1 El acompañamiento docente

A través de este apartado se da respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las

habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto? Para el análisis de la información, se hace uso de la categoría de análisis denominada Acompañamiento docente. Piori al desarrollo del análisis e interpretación de los resultados se elaboró una definición construida para esta investigación de acompañamiento docente cimentada en la teoría examinada, esta se presenta en la figura a continuación.

Figura 6 *Definición de acompañamiento docente para esta investigación*



Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta teórica, 2022.

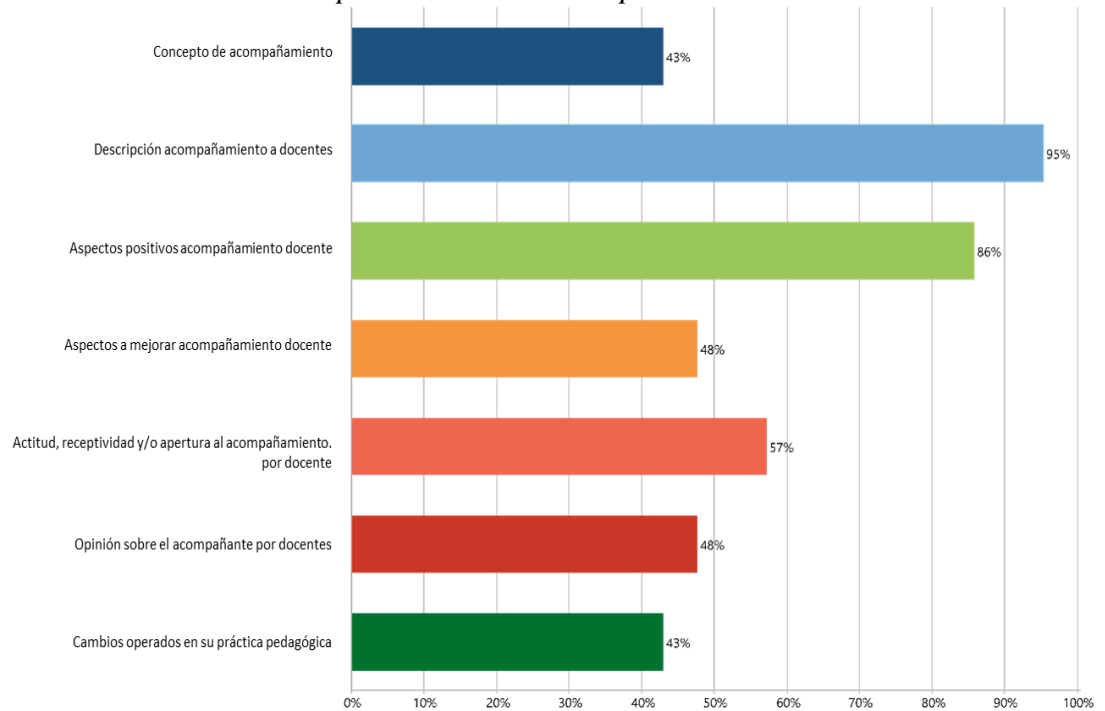
Para el proyecto *USAID Leer* el acompañamiento docente está concebido como una estrategia de formación continua entre pares quienes mejoran su práctica a partir de la socialización de saberes. El fin posterior del acompañamiento docente es mejorar la práctica pedagógica y fomentar el desarrollo colectivo de capacidades, creando con ello comunidades de aprendizaje al interior de las escuelas capaces de reflexionar sobre su práctica y transformarla (Manual de acompañamiento de coordinadores, 2020).

El acompañamiento docente es el pilar para el fortalecimiento profesional de la población docente. Su propósito es esencialmente formativo y sus fundamentos consideran la observación, la reflexión dialógica y el reconocimiento de experiencias y prácticas dirigidas al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Como proceso formativo

privilegia la práctica docente en sus contextos y a partir de su comprensión por quien acompaña, procura su fortalecimiento o transformación” (INAFOCAM, 2018, p.8).

Respecto al bloque de preguntas relacionadas al acompañamiento docente las respuestas estuvieron focalizadas con mayor énfasis en tres aspectos: a) descripción del acompañamiento, b) aspectos positivos del acompañamiento docente, y c) actitud, receptividad y apertura del docente para ser acompañado, tal y como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1 *Respuestas sobre el acompañamiento docente*



Fuente: Creación propia a partir de relatos, 2022.

El aspecto más señalado en los relatos fue la **descripción del acompañamiento docente**, en tal sentido refieren que el mismo se realiza en coordinación con la persona coordinadora pedagógica y/o directora, para lo cual se acuerda un cronograma mensual que es socializado con la población docente, quien oportunamente conoce el día, la hora y el

tipo de acompañamiento que se le dará. Establecen que un factor fundamental de este proceso es la comunicación permanente y constante para lo cual disponen de grupos de WhatsApp para compartir informaciones diversas sobre el proyecto y sus ejecutorias. Sobre este aspecto las personas docentes respondieron:

Nos llamaba antes y nos decía cuáles días nos iba a acompañar. El día del acompañamiento llegaba, se presentaba a la dirección, preparábamos un espacio donde ella se sentaba, observaba la actividad del día, siempre en silencio, con mucho respeto. Entonces, luego ya de terminar estas actividades de este día pues nosotros nos sentábamos con ella y ella socializaba con nosotras las fortalezas que observó en nosotros y debilidades, luego socializaba con nosotros estrategias, que ella entendía nos iba a favorecer para cambiar estas debilidades, luego plasmaba como un acuerdo. (Entrevista Docente 1).

Dicha información es corroborada por las personas coordinadoras quienes sustentaron:

Los acompañamientos desde el proyecto se hacían semanalmente y la coordinadora que nos acompañaba informaba que era lo importante e informaba los días que iba a ir, los grados que iba a acompañar luego de haber terminado todo el proceso de acompañamiento, hacía un diálogo reflexivo con la maestra y luego hacía un diálogo reflexivo tanto con la coordinadora como la directora. (Entrevista Coordinadora 1).

Cabe señalar como relevante la percepción homóloga que se tiene entre la persona coordinadora pedagógica y la persona acompañante, reflejada en todos los relatos de las

personas entrevistadas en donde ambos términos incluso se llegan a utilizar como sinónimos.

Por otro lado, cabe destacar que en algunas escuelas el proceso de acompañamiento se realizaba de manera conjunta, es decir, con la participación simultánea de las personas acompañante y coordinadora pedagógica, propiciando un intercambio de conocimientos y experiencias únicos, una socialización y seguimiento oportuno de las incidencias que se registran. Según se reporta en la entrevista colectiva 3:

Nosotros lo hacíamos en conjunto con el proyecto USAID como centro, lo desarrollamos tres o cuatro veces al mes y como proyecto lo hacíamos una vez al mes; después de ese proceso de observación de la clase se hacía un diálogo reflexivo con el maestro. Ahí se identifican las fortalezas y establecen los acuerdos y estrategias para mejorar el proceso áulico.

La estrategia metodológica de la observación de la práctica educativa permite una perspectiva real de lo que acontece en el aula. Devela a la persona docente como ser humano, permite coexistir en condición de iguales con otros. Mediante la observación el acompañamiento docente se convierte en “un trayecto en el que se rescatan experiencias, se fortalecen y amplían sentidos, se confirman y reorientan intencionalidades y deseos” (Martínez y González, 2010).

A través del proyecto se llevó a cabo este proceso de observación de la práctica educativa, caracterizado por ser sistemático y continuo, lo que permitió registrar las acciones que desarrollaba la población docente, identificar aspectos positivos y situaciones de mejoras; los que posteriormente, se reflexionaban a fin de resignificar el acto de enseñar.

La observación realizada incluía: observar la secuencia didáctica de una clase de Lengua Española por espacio de 45 minutos, identificar que la persona docente desarrollaba los momentos previstos de la clase, es decir, inicio, desarrollo y cierre. Describir cómo desarrolla las habilidades lectoras conforme al grado, cuáles estrategias y actividades desarrollaba, cómo promovía la participación del estudiantado y manejo del aula en sentido general (disciplina, organización, manejo del grupo, entre otros). Toda observación culmina con un diálogo reflexivo, una herramienta realizada entre personas acompañantes y docentes, que resultó ser efectiva para que la población docente mejorará, gradualmente, sus prácticas respecto a cómo enseñar la lectoescritura inicial.

Flores (2014), afirma que la capacidad de pensar reflexivamente es una habilidad que permite a la población docente modificar su práctica en pro de mejorarla. El pensamiento reflexivo entonces, es una herramienta efectiva que permite a la población docente cuestionar su práctica, contrastar con la teoría y a partir de esto generar el conocimiento que permite los cambios.

De estos primeros relatos, se dispone de una secuencia del acompañamiento descrito, el cual se plasma en la figura a continuación.

Figura 7 *Secuencias del acompañamiento*



Fuente: Creación propia a partir de informaciones de entrevistas, 2022.

En la gráfica anterior se observa que, desde el discurso de actores escolares entrevistados, el proceso inicialmente es coordinado y consensado entre directivos, docentes y acompañantes. Esta coordinación previa es un distintivo muy característico del acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* y reconocido como muy positivo por los equipos de gestión, personas coordinadores y docente.

En un segundo momento, se procedía a preparar los instrumentos, materiales y formularios a requerir. Y realizar los reajustes necesarios ante cualquier imprevisto. En el tercer paso se realiza la observación y registra en la bitácora todo cuanto acontece en el aula, a modo de una fotografía, detallando lo realiza la persona docente sin emitir juicios ni calificaciones. Posteriormente, en el cuarto paso se prepara el diálogo reflexivo, organizando las ideas, registrando informaciones en los formularios y las diferentes preguntas que realizará para propiciar la reflexión. Por último, en el quinto paso, se socializa lo observado, se reflexiona en un marco de seguridad, de no ser juzgado y/o

evaluado, se realizan modelamientos de ser requeridos y se llega a compromisos de actuación.

El acompañamiento docente estaba focalizado con mayor énfasis, en algunos años de las ejecutorias del proyecto en grados que se consideraban prioritarios tales como segundo, tercero y sexto (Entrevista colectiva 4).

Las personas entrevistadas en sus diálogos señalaron diferentes tipos de acompañamiento docente. Estos acompañamientos fueron incorporándose como producto de la ampliación de las estrategias a implementar en el marco de las iniciativas del proyecto. En oportunidades para atender necesidades identificadas y, que era preciso impactar considerando los resultados de las evaluaciones de monitoreo que se realizaron anualmente y tomando en cuenta las realidades y posibilidades que se presentaron durante el período de pandemia por COVID-19.

En la siguiente tabla se muestran los diferentes tipos de acompañamiento y su descripción.

Tabla 6 *Tipos de acompañamientos que realiza la persona acompañante*

Tipo de acompañamientos	Descripción
Observación de la práctica pedagógica del docente. (*)	Observación de una hora de clase de Lengua Española.
Grupo grande/ Grupo pequeño.	Estrategia de trabajo grupal en el aula a fin de dar seguimiento más cercano a estudiantes que por sus necesidades y dificultades así lo requieren.
15 minutos de lectura.	Estrategia de lectura diaria que permite la práctica lectora independiente, reforzamiento en las etapas de lectura propuestas desde el proyecto, el uso de los libros decodificables y nivelados.

Tipo de acompañamientos	Descripción
Proceso de diagnóstico de lectura	Evaluación inicial para determinar etapas de lectoescritura de la población estudiantil y en base a los resultados elaborar plan de centro.
Actividades Leer nos une (*)	Iniciativa de promoción de la lectura y la escritura a partir de actividades lúdicas y creativas, celebrando la lectura como una actividad social que involucra a toda la comunidad educativa.
Grupos pedagógicos	Espacios de formación de período mensual que dispone el Ministerio de Educación para todas las escuelas de República Dominicana.
Modelamientos (*)	Forma de apoyos de varios niveles en el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se muestra cómo utilizar, desarrollar o hacer una determinada estrategia o actividad
Reunión de seguimiento a coordinadores y docentes para ver avances de la lectura de los estudiantes. (*)	Reuniones para socializar resultados de avances en la lectoescritura del estudiantado con miras a adecuar estrategias de intervención.
Seguimiento a los estudiantes	Actividades de reforzamiento individual o en pequeños grupos a estudiantes con menores avances en lectoescritura.
Observación al coordinador pedagógico	Observación a las labores de acompañamiento realizadas por la persona coordinadora.

(*) Estos tipos de acompañamientos se realizaron también durante el período de pandemia por COVID-19.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

El segundo aspecto señalado por las personas entrevistadas tiene que ver con los **aspectos positivos relacionados al acompañamiento docente**. Para el análisis de esta categoría se procedió a partir de los relatos de las personas entrevistadas a crear subcategorías mediante las cuales se especificará qué aspecto del acompañamiento docente

era considerado positivo. En ese marco los aspectos positivos más significativos se detallan a continuación.

Tabla 7 *Aspectos positivos relacionados al acompañamiento docente*

Aspectos	%
Confianza establecida	36
Diálogo reflexivo	33
Modelamiento	19
Seguimiento a los estudiantes	7
Cumplimiento de acuerdos	2
Uso de instrumentos	2

Fuente: Creación propia a partir de las informaciones de entrevistas, 2022.

En la tabla se evidencia que el aspecto positivo más importante resultante de los relatos es la confianza que se genera en el proceso del acompañamiento docente, seguido del diálogo reflexivo, ese espacio de realimentación que permite crítica de la propia práctica. El tercer elemento de importancia referido es el modelamiento; los demás aspectos que se señalan son el seguimiento a los estudiantes, el cumplimiento de acuerdos y el uso de instrumentos.

La relación de **confianza** establecida entre la persona acompañante y la persona docente es considerada como el primer aspecto de importancia. Afirman: me siento bien, porque no me siento vigilada, sino que, siento que vienen a brindarme apoyo y a fortalecer mi trabajo. (Entrevista docente 4).

Confiar en alguien corresponde a una disposición positiva respecto de las intenciones o comportamientos de otro u otra (Mayer *et al.*, 1995). La confianza es lo que garantiza que la persona acompañada mantenga su apertura a la mejora y al cambio. Es un elemento determinante en el proceso del acompañamiento docente. Indica sentido de

pertenencia, capacidad de asociatividad y competencia social. En relación a este acápite los relatos de las personas participantes rescatan que:

Siempre los docentes se sintieron en un ambiente de confianza, en un ambiente de cero presiones, o sea, veían a ese acompañante como un compañero, como un docente más. Es decir, que cuando uno recibía la visita de esa persona del proyecto uno no sentía temor, sino que uno se encontraba a gusto por la visita porque uno sabía que venían en aras de apoyo (Entrevista colectiva 5).

La confianza permite la construcción de relaciones humanas positivas y va generando redes sociales necesarias para la construcción de relaciones de trabajo entre iguales que fortalezcan el significado personal (Hargreaves, 1995). Esto se hace evidente cuando las personas participantes afirman que:

Los maestros desde que comenzó el proyecto se sentían muy bien. Es decir, ellos vieron en esos acompañamientos una confianza, que era una persona otro maestro que llegaba al aula, que no iban a fiscalizar, que se sentaban, que escuchaban, que veían las fortalezas y debilidades, que dentro del diálogo reflexivo salían. Los maestros desde que veían que llegaba el acompañante, lo veían como parte de la familia... no se sentían mal y se sentían cómodos al ser acompañados (Entrevista coordinadora 1).

Casassus (2003) señala que los antecedentes que muestran las pesquisas en educación imprimen un valor clave para la mejora a las interacciones y clima emocional y por ende en la calidad y equidad educativa. Por lo que, la confianza establecida en el proceso de acompañamiento imprimió seguridad en la población docente, y así se refleja cuando testifican:

Uno se sentía tan en confianza que, en realidad, uno hacía la práctica normal como uno la hace, y uno se sentía muy a gusto, uno no se sentía presionado, ella le daba la confianza de que uno ni siquiera se pusiera nervioso. (Entrevista docente 8).

El **diálogo reflexivo** es otro aspecto positivo bien valorado. Como técnica de aprendizaje, el diálogo tiene sus orígenes en las conversaciones socráticas, en las cuales el filósofo llevaba a sus interlocutores, mediante contradicciones y reflexiones, hacia un determinado conocimiento. En tal sentido, las personas participantes señalan:

A través de un acompañamiento a uno pueden decirle cosas que uno tal vez, inconscientemente, las realiza a diario en sus prácticas. Y que uno las puede ir corrigiendo a medida que pasan los acompañamientos. (Entrevista docente 1).

Una de las personas entrevistadas específico sobre el proceso del acompañamiento lo referido a continuación:

El diálogo reflexivo se llevaba a cabo luego de la observación realizada, por un tiempo de 30 a 40 minutos. Se convirtió en el espacio idóneo para dar apoyos a la población docente, en donde la interacción y la revalorización de la práctica y el desempeño tenían un valor primordial: Ahí valoramos si el maestro estaba poniendo en práctica lo que se le había recomendado. (Entrevista coordinadora 2).

El diálogo reflexivo es una alternativa viable para la enseñanza es “una conversación interactiva, dirigida intencionalmente a la enseñanza y al aprendizaje” (Burbules 2, citado en Torres 2004, p.22). El diálogo reflexivo verdadero apunta al ciclo acción-reflexión-acción, en cuanto que por medio a él se construye el conocimiento a través

del intercambio de experiencias y saberes que deben accionarse a fin de verificar qué funciona y qué no.

Como último apartado, relacionado con aspectos positivos tenemos el **modelamiento a docentes** es uno de los niveles de formación y acompañamiento del modelo de intervención del proyecto *USAID Leer* ofertado a la población docente por las personas acompañantes para modelar el proceso de enseñanza. (Sánchez-Vincitore *et al.*, 2020).

El modelamiento docente es una formación in situ muy contextualizada que, consistía en modelar maneras de cómo trabajar las diferentes habilidades lectoras, tales como: la conciencia de lo impreso, conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez, comprensión lectora y producción escrita, utilizando los libros decodificables y nivelados. De la misma manera la persona acompañante modelaba cómo desarrollar las estrategias propuestas por el proyecto como: los 15 minutos de lectura diario, el trabajo con grupo/grande - grupo/pequeño, el trabajo con los libros decodificables para ver avances de etapas, el seguimiento a la población estudiantil, la evaluación diagnóstica y de seguimiento de la lectura, entre otros.

En relación con los **aspectos a mejorar** relacionados con el acompañamiento docente se determinaron los siguientes puntos que se muestran en el cuadro a continuación:

Tabla 8 *Aspectos a mejorar del proceso de acompañamiento*

Aspectos a mejorar	Opiniones
Cambio frecuente de la persona acompañante.	<p>Básicamente el cambio de personal con tanta frecuencia, aunque las personas que venían tenían la misma empatía, las mismas características. (Entrevista colectiva 4).</p> <p>Está bien que uno conozca varias personas, pero a veces uno se siente más en confianza con un acompañante que con otro, y cuando ya uno le está cogiendo este cariñito lo cambian. (Entrevista colectiva 5).</p>

Aspectos a mejorar	Opiniones
Cumplimiento de los acuerdos por parte de la población docente.	Algunos docentes en el momento del acompañamiento al compromiso le dicen que sí. Tú le das las estrategias, las actividades, le sugieres, le das el material y a veces no lo ponen en práctica (Entrevista acompañante 3).
La disponibilidad de tiempo por parte de la persona coordinadora pedagógica, para realizar el acompañamiento.	<p>(...) por ser coordinadores recaen en ellos cosas que tal vez lo debe de hacer el director y ellos lo hacen. Por ejemplo, cuando se está acompañando sucede algo y tienen que salir y dejar el acompañamiento. (Entrevista colectiva 1).</p> <p>En nuestro caso la coordinadora tiene un grado y yo como directora interina también, entonces nosotras somos de todo, (...) a veces yo no tenía cómo el chance o no teníamos el chance en sí, de acompañar. (Entrevista colectiva 4)</p> <p>La disposición de ellos, porque a veces todo quedaba muy cuadrado. Muy bien. Entonces, en el momento, cuando tú llegabas a la escuela te ponían que estaban ocupado en otra cosa o que se caía la actividad por H o por R, (...) que asuman un poco más el compromiso en esa parte. (Entrevista acompañante 3).</p>
La disposición de personal que sustituya a la persona docente en clase para poder realizar el diálogo reflexivo.	<p>Debemos mejorar el manejo del diálogo reflexivo en lo que respecta a (...) que siempre tenga disponible a alguien para que sustituya al docente en ese momento (...) porque a veces nos toca hacer el diálogo en la misma aula.</p> <p>Que haya una mayor disposición para crear los espacios para que ese diálogo reflexivo, que es la parte más importante del proceso de acompañamiento se desarrolle. (Entrevista colectiva 1).</p>
La insuficiente disponibilidad de recursos para preparar los modelamientos.	<p>Tenía que estar siempre preparada para un modelamiento y “<i>ando a mano pelá</i>”, no puedo hacerlo ¿Cómo le voy a demostrar lo que quiero? Tengo que estar siempre preparada con algún recurso. (Entrevista acompañante 4).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de relatos de las personas participantes, 2022.

Los principales hallazgos relacionados a los aspectos a mejorar versan sobre el cambio frecuente de la persona acompañante, situación que se daba por cambio o reducción del personal lo que traía como consecuencia reubicaciones atendiendo al área territorial.

Otro aspecto de importancia señalado es el cumplimiento de los acuerdos contraídos a partir del diálogo reflexivo y que justamente buscaban la mejora de la práctica de la persona docente puesto que, implicaba la inserción de estrategias relacionadas con la manera de desarrollar las habilidades lectoras (conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez, comprensión lectora, entre otras).

Se destaca el poco tiempo que dispone la persona acompañante para realizar el proceso de acompañamiento en conjunto con la persona acompañante, esto debido a sus diversas funciones y a imprevistos que se les presentan. Se destaca también la necesidad de disponer un personal que asuma la responsabilidad del grado, mientras se realiza el diálogo reflexivo, para que este se desarrolle sin contratiempos.

Se afirma que se tenía poca disponibilidad de recursos, específicamente material gastable para elaborar o preparar las actividades o estrategias a modelar. El modelamiento de estas actividades y estrategias se efectuaban en los diálogos reflexivos. Cabe mencionar que estas estrategias o actividades representan un andamiaje de importancia y necesario para enriquecer y fortalecer la práctica docente.

4.1.2 Formación docente

La formación realizada a través del proyecto *USAID Leer* consistió en “jornadas de entrenamientos dirigidas por facilitadores especializados dos veces al año. (Sánchez-Vincitore *et al.*, 2020, p.81) Su objetivo era capacitar a la población docente en estrategias efectivas para la enseñanza de la lectoescritura acorde al currículo. La formación estaba diferenciada por ciclo: el primer ciclo dispone de los grados de primero a tercero y segundo ciclo, de cuarto a sexto. Durante el periodo de pandemia las formaciones se realizaron de manera virtual. Al respecto las personas participantes relataron lo siguiente:

Las formaciones siempre estuvieron enfocadas en lo que era el proceso de lectoescritura. Muy conectadas con los contenidos y los temas que se trabajan en el currículo dominicano (Entrevista acompañante 2).

Para tipificar este apartado las interrogantes giran en torno a los siguientes tópicos: tipos y temas de las formaciones, opinión sobre las formaciones, opiniones sobre las

facilitadoras, aspectos positivos y aspectos a mejorar, aprendizajes e impacto de las formaciones.

Respecto a los **tipos de formaciones** ofertados por el proyecto *USAID Leer*, los actores participantes de esta investigación refieren las siguientes:

- **Jornadas de entrenamientos** lideradas por facilitadoras expertas en procesos de formación y enseñanza de la lectoescritura en el sistema público nacional desarrolladas dos veces al año, diferenciadas por ciclo. Dirigidas a las personas docentes, coordinadoras pedagógicas, acompañantes y coordinadoras del componente de Formación y Acompañamiento del proyecto *USAID Leer*.
- **Talleres y grupos pedagógicos**⁶ facilitados por las coordinadoras y acompañantes del componente de Formación y Acompañamiento de manera mensual para fortalecer temáticas vistas en las jornadas de entrenamiento o temáticas conforme a las necesidades encontradas o solicitudes por parte de las escuelas dirigidas al personal docente y a las personas coordinadoras.
- **Videoconferencias y webinars** más frecuentemente durante el período de pandemia, dictadas por especialistas en gestión, planificación, lectoescritura, neurociencia, entre otras. Algunas estaban dirigidas a cualesquiera de los miembros de la comunidad educativa, otras a directores, a docentes o a coordinadores pedagógicos.

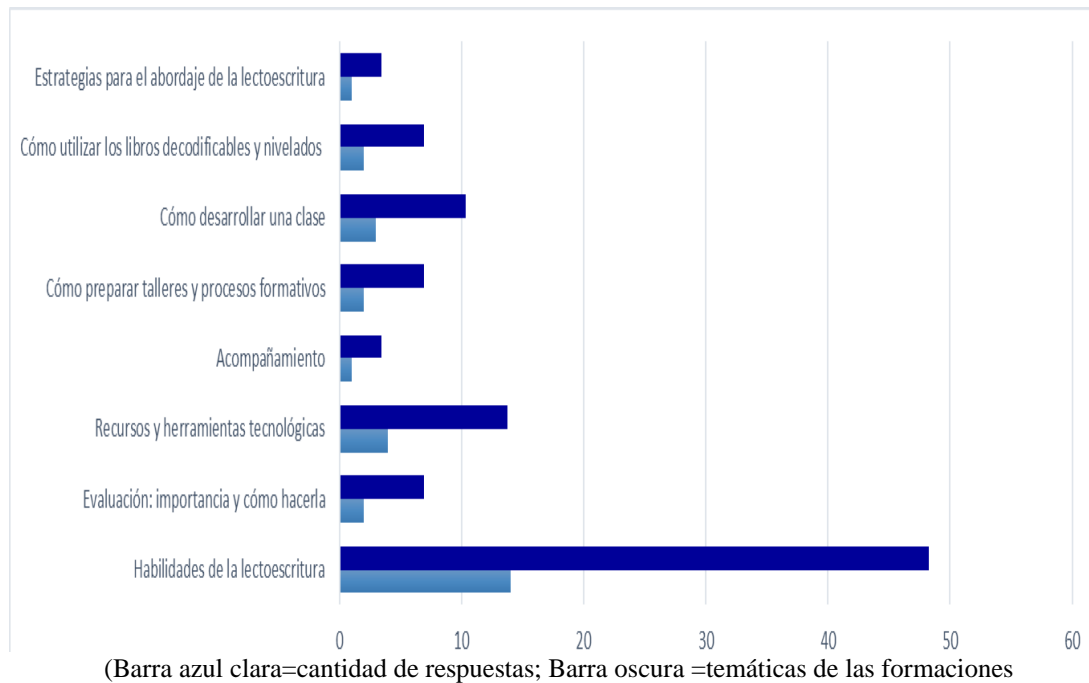
La diversidad en esta tipología refleja la adaptación del proyecto *USAID Leer* a las necesidades demandadas en un momento en donde la virtualidad se convirtió en el orden mundial para el desarrollo de cualquier actividad humana, incluida el proceso educativo,

⁶ Espacios de trabajo colaborativo para promover la formación continua de la población docente del nivel primario normado por el Ministerio de Educación.

que tuvo que hacer adaptaciones rápidas para asegurar que el proceso de enseñanza aprendizaje continuara.

En el siguiente gráfico se muestran los temas **tratados en las formaciones** con mayor frecuencia.

Gráfico 2 *Temas tratados en las formaciones*



Fuente: Creación propia a partir de entrevistas, 2022

Las temáticas de las formaciones estaban focalizadas a las habilidades de la lectoescritura inicial como el lenguaje oral, el concepto de lo impreso, la conciencia fonológica, el principio alfabético, vocabulario, fluidez lectora, comprensión lectora y producción escrita. Otras formaciones recurrentes fueron las relacionadas a recursos y herramientas tecnológicas, esto debido a la pandemia.

De la misma manera se trató la temática de cómo desarrollar una clase considerando sus tres momentos. Hubo formaciones relacionadas con el uso de los libros decodificables y nivelados, cómo preparar talleres y procesos formativos y la evaluación. Otras formaciones desarrolladas están relacionadas con el acompañamiento y las estrategias para el abordaje de la lectoescritura considerando las iniciativas del proyecto *USAID Leer* tales como, grupo/ grande-grupo/pequeño, 15 minutos de lectura y actividades de motivación a la lectura.

Quien tiene la responsabilidad de formar debe reunir una serie de características que van más allá de la experiencia y la capacidad. En este sentido el equipo de facilitadoras que desarrollaron las actividades de entrenamiento del proyecto *USAID Leer* fueron consideradas por las personas participantes en esta investigación como: “muy preparadas, con muchas competencias, mucho dominio de tema, con mucha seguridad en sí mismas, mucha disposición de trabajo” (Entrevista colectiva 5). Otros de los relatos de las personas participantes en esta investigación refieren al respecto lo siguiente:

Ellas estaban muy empoderadas de lo que ellas desarrollaban con nosotros en la capacitación. Y en el tiempo de la pandemia ver que esas maestras fueron tomadas en cuenta para dar clase de forma virtual en la televisión... a mí me hizo sentir orgullosa del proyecto leer; la tomaban en cuenta por su capacidad, eran muy buenas. (Entrevista colectiva 4).

Respecto a este relato señalar que durante el período de pandemia por COVID 19, el Ministerio de educación ejecutó el programa *Aprendemos en Casa*, una iniciativa a distancia que buscó llegar con métodos múltiples a todos los estudiantes del país. El programa incluyó: distribución de cuadernillos impresos para trabajarlos en casa, entrega

de dispositivos digitales para la población docente y estudiantil y el diseño de programas educativos para la televisión y la radio. Para esto último seleccionaron a docentes expertos de todo el país para realizar las formaciones previas a la población docente, las clases dirigidas a la población estudiantil y actividades de animación a la lectura. Y algunas de las facilitadoras integradas al proyecto *USAID Leer* participaron activamente en el desarrollo de estos programas educativos.

La formación de las personas docentes representa uno de los elementos fundamentales que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza. Simboliza "una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo" (Gimeno, 1982, p.77). Una confirmación de esta idea expresada por una persona docente refiere: “Cuando tú formas a alguien es una formación para siempre, no solo para un día y ese que tú formas hoy puede seguir multiplicando, esa formación que recibí” (Entrevista colectiva 1).

Con la finalidad de visibilizar la opinión sobre los **aspectos positivos de las formaciones** se presentan extractos de las entrevistas en la siguiente tabla.

Tabla 9 *Aspectos positivos de las formaciones*

Aspectos positivos de las formaciones	
<p>Esos talleres, para mí fueron excelentes. Eran motivadores nos ayudaban muchísimo, nos decían las cosas, como trabajarlas, nos ofrecían los materiales requeridos, que también nos ayudaron muchísimo para nosotros lograr que los niños salieran a flote con lo que es la lectura y la escritura. Me siento muy contenta con los talleres ofrecidos por el Proyecto Leer, porque yo sentí que crecí como maestra.</p> <p>(Entrevista docente 3)</p>	<p>Cada formación tenía un propósito definido, enfocado a cómo trabajar diferentes técnicas o estrategias para trabajar algún tema del currículo. Nos iban dando las pautas para trabajar cada contenido con la estrategia adecuada. (Entrevista colectiva 4).</p>
<p>Las formaciones siempre estuvieron enfocadas en lo que era el proceso de la lectura. Muy conectada con lo que son los contenidos y temas del currículo dominicano. (...) los materiales de apoyo que se utilizaban, te permitían a ti dar tus aportes, o sea que tú tenías una participación activa en estas formaciones. (Entrevista acompañante 2).</p>	<p>A nosotros nos traían era algo acabado, era algo que tú lo ibas a implementar y ponerlo en práctica, era algo que tú entendías. (Entrevista colectiva 1).</p>
	<p>Me gustaba mucho ese carisma que ustedes le impregnan a uno (...) de hacer de esas horas de trabajo algo ameno, las formas para introducir los temas, la forma de trabajar los textos de forma divertida (Entrevista docente 1).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de relatos de actores, 2022.

De lo expuesto anteriormente, los actores destacan el relacionamiento de las temáticas de las formaciones con el contenido curricular y la propuesta del proyecto. Valoran la metodología participativa implementada, que les permitía un intercambio de experiencias enriquecedor y que potencializó la creatividad. De igual modo, refieren que las explicaciones eran precisas y claras, que se les enseñó a cómo y con qué desarrollar las diferentes estrategias propuestas mediadas por un alto componente lúdico. Se disponía de un contenido específico sobre lectoescritura, y las estrategias y actividades sugeridas eran ampliamente modeladas.

La formación puede ser utilizada para fomentar el desarrollo de conocimientos y habilidades en la población docente. Leko y Brownell (2009) proponen que la formación de alta calidad que se oferta a la población docente debe ser coherente, estar centrada en el contenido, activa y mediante la cual se fomente la colaboración. Características que se reflejan en las formaciones ofrecidas por el proyecto *USAID Leer*, conforme a los relatos expuestos anteriormente.

La investigación ha demostrado que la formación de la población docente que incluye realimentación inmediata para especificar sobre la ejecución de lo aprendido es eficaz para mejorar la fidelidad de la realización en el aula (Wood *et al.*, 2016).

Las formaciones ofrecidas por el proyecto, tenían de manera tácita una correspondencia con lo revelado por la evidencia. Por tanto, el desarrollo de estas implicaba:

- Explicación de las estrategias o actividades a implementar en clase.
- Verificación de la comprensión de la explicación por parte de la persona facilitadora.

- Modelamiento por parte de la facilitadora.
- Realización de la práctica modelada o creación de una estrategia o actividad por la población participante con apoyo de la facilitadora.
- Presentación de la práctica en plenaria y realimentación y enriquecimiento de lo presentado en plenaria.

Continuando con los relatos relacionados a la formación, dentro de los **aspectos a mejorar** rescatados de los relatos están los que se refieren a continuación:

Tabla 10 *Aspectos a mejorar de la formación*

Aspectos a mejorar	Relatos de las personas participantes
Consideran poco apropiado que las formaciones se realicen los días sábados o en horarios laborables.	<p>Yo entendería que debiera cambiarse el día (...) A todos los que yo participé, fue sábado, (...) uno utiliza los sábados para estudiar otra cosa o para hacer los oficios (...)</p> <p>(Entrevista docente 4).</p> <p>Al principio, cuando entré al proyecto Leer nos tocó la formación presencial. Y me encontré con algunos docentes que no eran receptivos a las formaciones, te prometían que iban a ir y no cumplían (...) las formaciones eran los sábados y ellos no querían comprometer los sábados.</p> <p>(Entrevista acompañante 4).</p> <p>No me gustaban las reuniones que hacían los sábados (...) y uno echaba su pleitecito. (Entrevista docente 5).</p>
	Esas formaciones al principio se daban los sábados. A veces los docentes estaban un poco reacios a participar porque eran los sábados y decían que estaban quitando parte de su tiempo. (Entrevista colectiva 1).
La entrega de certificados de participación en formaciones	<p>Yo participé como en 9 y no me llegó ninguno de los certificados. (Entrevista docente 4).</p> <p>A ellos no les gustaba cuando no les llegaban los certificados, cuando hacían la formación que no les llegaba ese certificado, ellos se enojaban con uno. (Entrevista colectiva 1).</p>

Aspectos a mejorar	Relatos de las personas participantes
Para las formaciones virtuales se debe considerar el horario en el que se desarrollan.	Los horarios que muchas veces chocaban cuando, invitamos a las docentes o a las coordinadoras nos decían en ese horario estamos en clase y en ese horario estamos todavía llegando a la casa. En ese horario tal vez no tenemos Internet. (Entrevista colectiva 1).
Jornadas de formación insuficientes	Sí, lo de las formaciones, por ejemplo, que son pocas en tantos años (...) (Entrevista coordinadora 1).

Fuente: Creación propia a partir de informaciones, 2022

Dentro de los aspectos a mejorar la mayoría señala que las formaciones no deben desarrollarse los sábados Otro aspecto a mejorar es la entrega de certificados de participación en las formaciones, puesto que a algunos docentes no les llegó. Para el caso de las formaciones virtuales, la mejora demandada fue la de disponer de otros horarios, puesto que, en los horarios establecidos, muchos aún estaban impartiendo clases. Para algunos las jornadas de entrenamiento resultaron ser insuficientes, considerando la vida del proyecto. Finalmente, otros consideraron que una minoría del personal docente era apático a las formaciones, no participaban y había que dedicar grandes esfuerzos para motivarlos a integrarse.

La formación de la población docente es un proceso permanente, una decisión trascendental y necesaria para organizaciones y docentes que tienen la intención de mejorar la calidad de su labor, tomando en cuenta que con ello aseguran mayor especialización en su ejercicio profesional (Smith, 2009). Todo profesional de educación está llamado a actualizarse y a conocer las nuevas maneras de enseñar y aprender, que, conforme a la evidencia de investigaciones, se generan.

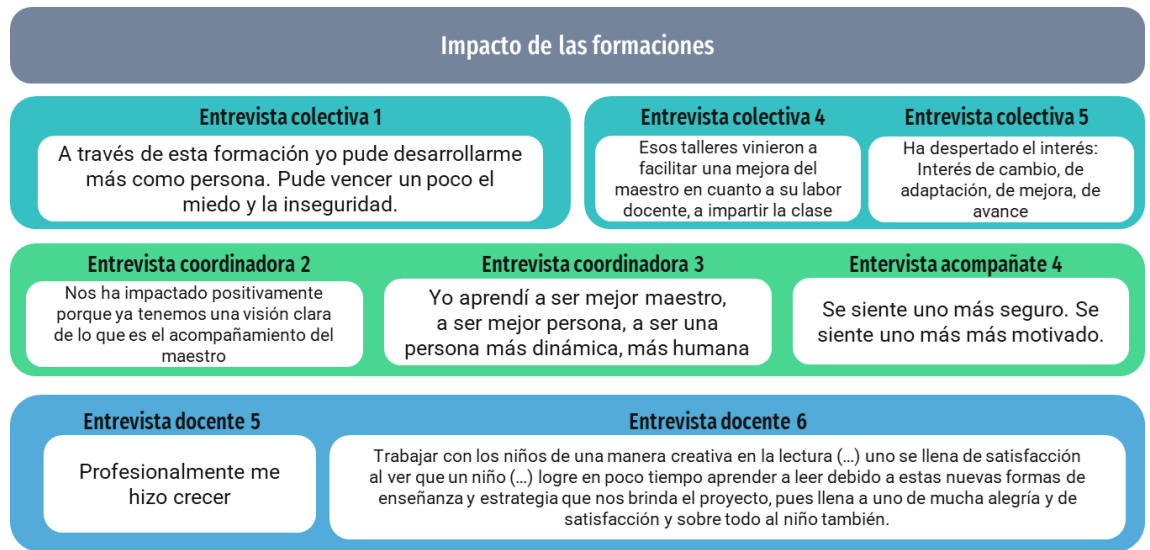
Desde el proyecto *USAID Leer* se ofertó a la población docente un desarrollo profesional centrado en su práctica, brindando oportunidades de aprendizajes, reconociendo

el trabajo pedagógico cotidiano, que incluyó realimentación. Una formación que se caracterizó por ser permanente, por llevarse a cabo en diferentes momentos o niveles (jornadas, talleres, acompañamiento, modelamiento, entre otros); en la calidad de los contenidos y en disponer personas facilitadoras expertas en sus áreas y con amplia experiencia demostrada.

Los Estados están llamados a insertar en su política educativa propuestas formativas que permitan que la población docente se actualice y desarrolle sus competencias. Se trata de procesos formativos permanentes mediante los cuales se desarrollen capacitaciones considerando las necesidades de la población docente y estudiantil. Estas formaciones deben regirse por criterios de calidad, puesto que, se ha mostrado que la calidad de los programas de formación y el grado de especialización, son robustos predictores de la calidad educativa, evidenciada en el desarrollo y aprendizaje de los niños, el desempeño profesional y calidad de los establecimientos educativos (ClarkeStewart, *et, al.*, 2002; Ghazvini y Mullis, 2002; Howes, James y Ritchie, 2003).

Respecto al **impacto de las formaciones** en las personas actuantes en esta iniciativa, el relato rescatado se presenta en la tabla siguiente:

Figura 8 *Impacto de las formaciones*



Fuente: Creación propia a partir de relatos de las personas entrevistadas, 2022.

El discurso de las personas entrevistadas gira en torno a cambios conductuales y actitudinales que les han permitido disponer de una visión más clara de sus responsabilidades como gestores de la educación; refieren que la seguridad y la motivación han sido estandartes diferenciadores de sus prácticas y les ha permitido anteponer lo humano en el marco de sus interrelaciones. En resumen, el fortalecimiento de sus capacidades, la confianza, el protagonismo en cuanto a impulsar cambios en sus prácticas profesionales representan los impactos más significativos.

El desarrollo profesional está relacionado con la práctica en el aula, por consiguiente, las personas docentes son quienes propician el cambio, y generan las condiciones que permiten la incorporación de nuevas formas de trabajar tendentes a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se hace mención de la confianza, las interrelaciones y la anteposición de lo humano, lo que puede traducirse en espacios socioafectivos más estables. En este sentido, la relación socioafectiva es el elemento más

importante para la alfabetización exitosa de niños y niñas y particularmente de la comprensión, incluso más que los materiales o actividades usados durante las clases (Maxwell *et al.*, 2017). En esta misma línea explicativa, aquellos ambientes en donde se propicien y fortalezcan relaciones horizontales, se promueva la autonomía y la colaboración, se conviertan en espacios seguros para equivocarse y se fomenten diálogos verdaderos, son ambientes idóneos para la construcción de una confianza robusta.

En consecuencia, la confianza es un factor dinamizador del aprendizaje y del desarrollo de la personalidad. Para Nisis (2000), educar es crear, realizar y validar en la convivencia un modo de cohabitar. Sin confianza no se puede educar, sin ella no se logra que la población estudiantil asuma riesgos y se equivoque.

Otro aspecto que se consideró para establecer la variabilidad en la formación docente del proyecto *USAID Leer* tiene que ver con los **aprendizajes** en la población actuante, las aportaciones sobre este punto se detallan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 11 *Aprendizajes de la formación docente*

Entrevista	Aprendizajes
Entrevista docente 1	Aprendí a trabajar de forma divertida. Algo que me llamó mucho la atención fue la búsqueda de palabras...esos juegos de palabras utilizados entre maestro-alumno, para sacar esos saberes de los niños esas son cosas que despiertan en uno el interés por aplicar las estrategias que ustedes traían para uno aplicarla en clase.
Entrevista docente 3	Me ha ayudado a crecer, me ha ayudado en mi planificación, me ha ayudado en mi clase diaria, me ha ayudado también a hacer receptiva yo también y ponerme en el lugar de mis estudiantes, porque muchas veces nosotros queremos que el estudiante aprenda y quizás lo hacemos de una manera no efectiva; tal vez le hablamos mal, pero con esta clase así divertida, como la hemos aprendido con el Proyecto Leer, uno es más receptivo y trata de que el niño aprenda de la mejor manera.
Entrevista docente 6	Desde cómo poner a un niño a deletrear, a organizar sus ideas de lectura hasta una lectura con fluidez, o sea es algo magnífico que uno puede desarrollar con los niños para que ellos adquieran esas competencias de una manera más dinámica, más creativa y más productiva.

Entrevista	Aprendizajes
Entrevista docente 8	Muchas estrategias de lectura, incluso a elaborar materiales que enriquecen el proceso de lectoescritura. También cómo manejarse dentro del aula con estrategia, por ejemplo, aprendimos grupos grandes y grupos pequeños, los diferentes tipos de lectura, individual y grupal, lectura coreada y lectura en eco (...), después del proyecto uno ha adquirido muchísimas estrategias que nos ha ayudado incluso a tener un mejor avance con los niños. Y nos ha dado bastantes resultados. Antes no sabíamos muchas cosas, pero ahora es como una luz, un punto de partida. Para uno desarrollar su práctica de una forma eficiente con los niños, que realmente son los importantes y los protagonistas son ellos. Y si el maestro conoce la práctica y la pone en práctica pues los niños van a aprender de una forma más fácil.
Entrevista coordinadora 1	Aprendí por ejemplo lo que es el acompañamiento individualizado a los niños desde primero a sexto grado. Entonces todo eso que me daban allá de lo de la lectura por minuto, los textos decodificables, es decir, que yo estaba en el aula como maestra, pero como coordinadora el proyecto me impactó. Entonces todas esas estrategias que el proyecto puso en práctica al yo capacitarme en el taller, yo lo ponía en práctica con los niños.
Entrevista coordinadora 2	Aprendimos a trabajar en equipo y aprendimos a trabajar con diferentes estrategias y actividades que el proyecto nos ofrecía para fortalecer lo que es la parte pedagógica.
Entrevista acompañante 3	Había muchas profes que no trabajaban con la conciencia fonológica, que no tenían ni idea del principio alfabético después que se le fue explicando a través del proyecto pude ver que, en las aulas, en su práctica, aplicaban el desarrollo de estas habilidades de forma correcta y además se notaba, se reflejaba y ellas mismas lo decían.
Entrevista colectiva 2	El proyecto nos enseñó a trabajar el inicio, el desarrollo, el cierre con más motivación, más claridad, más creativo. Al llegar al proyecto aprendimos que el contenido de la malla curricular, nosotros podíamos hacerlo más amplio, más divertido, adaptarlo a lo que el proyecto está ofreciendo y nos dimos cuenta que esos contenidos sí tenían sentido. Lo que pasa es que uno tenía que aprender y aprendimos con el proyecto a trabajarlo, qué fue lo importante.
Entrevista colectiva 4	En esas capacitaciones, en esos talleres se podía ver la forma de cómo ese texto podría ser integrado en los contenidos curriculares. Y esto vino a darle al maestro como una visión fresca, de todo lo que se podía hacer. Y entonces se veía la mejora de la práctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de las personas participantes, 2022.

Sobre los aprendizajes obtenidos a partir de las formaciones refieren: las diversas estrategias para el desarrollo de la lectura implementadas en la clase, la integración del

texto como elemento fundamental para el desarrollo de los contenidos curriculares. Algunos señalan diferentes maneras de propiciar la participación activa de la población estudiantil y de darle un seguimiento más personalizado.

Continuando con los relatos, destaca como aprendizaje la forma de trabajar en clase señalando como aspecto significativo desarrollar la clase de manera más dinámica, divertida y creativa. Esta manera de trabajar provocó mejoras de la práctica docente y avances significativos en el aprendizaje de la lectoescritura por parte de la población estudiantil.

Un aspecto relevante de estos aprendizajes tiene que ver con enfoque para la enseñanza de la lectoescritura utilizado en cuando al uso de estrategias y actividades alineadas a la evidencia para el desarrollo de las habilidades como la conciencia fonológica, el principio alfabético, fluidez, vocabulario y la comprensión lectora.

En el 2000 el National Reading Panel (Panel Nacional de Lectura) de los Estados Unidos compuesto por investigadores y expertos realizó una investigación a fin de determinar las prácticas más apropiadas para la adquisición de la lectura e identificó los siguientes elementos claves: la conciencia fonológica, el principio alfabético, fluidez, vocabulario y el manejo de estrategias para la comprensión lectora (*De la evidencia al aula ¿Cómo enseñar a leer y a escribir en los grados iniciales?*, p.156), elementos que fueron desarrollados en las formaciones ofrecidas por el proyecto *USAID Leer*.

4.1.3 Actitud y receptividad ante las ejecutorias del proyecto

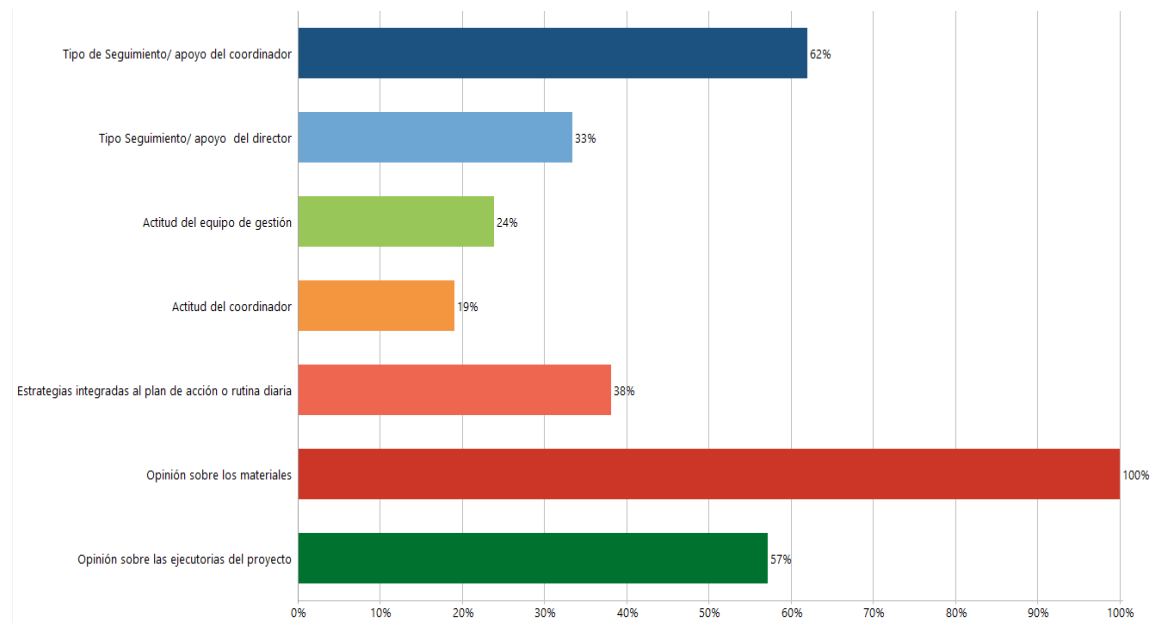
En este apartado se recogen los relatos que dan respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la variabilidad en los **estilos de gestión y la apertura y actitud** de los docentes hacia el proyecto USAID en Moca, República

Dominicana en relación con la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto? En este sentido se especificaron cuestiones sobre:

- La actitud y receptividad hacia las ejecutorias del proyecto por parte de los equipos de gestión, con énfasis en el acompañamiento.
- Los tipos de seguimiento que ofrecieron para asegurar el acompañamiento y su actitud ante este.
- La inserción de las iniciativas propuestas por el proyecto *USAID Leer* en sus planes de centro.
- La opinión sobre los materiales producidos y las acciones ejecutadas.

En el siguiente gráfico se muestran las respuestas a estas interrogantes:

Gráfico 3 *Respuestas actitud, receptividad y apoyo de los equipos de gestión*



Fuente: Creación propia a partir de los relatos de las entrevistas, 2022.

A través del gráfico se puede inferir que los materiales del proyecto son ampliamente conocidos. Se muestra, también que la persona coordinadora pedagógica realiza seguimientos oportunos, lo que contrasta con el tipo de seguimiento que pudiera estar realizando la persona directora.

Hay una opinión favorable sobre las ejecutorias del proyecto. De la misma manera es evidente que algunas de las estrategias sugeridas por el proyecto están siendo insertadas en el plan de acción de la escuela. Llama la atención que referente a las actitudes de los equipos de gestión y de la persona coordinadora se pudiera inferir percepciones poco favorables.

Para una mejor comprensión de los relatos se han organizado en los siguientes subrenglones: Actitud del equipo de gestión y la persona coordinadora, tipo de seguimiento ofrecido por la persona directora y coordinadora pedagógica, opiniones sobre los materiales y las ejecutorias del proyecto y estrategias integradas en el plan del centro.

4.1.3.1 Actitud del equipo de gestión y la persona coordinadora

Desde la psicología la actitud se define como la motivación social que predispone el accionar de las personas ante determinados objetivos. Las actitudes guardan relación con características particulares de los individuos y está vinculada a múltiples experiencias y relaciones que las personas o grupos han ido acumulando a lo largo de su historia de vida. Se puede considerar entonces a la actitud como la predisposición de una persona a reaccionar favorable o desfavorablemente con respecto a un objeto.

Sobre la actitud y receptividad hacia el acompañamiento docente por parte de los equipos de gestión y las personas coordinadoras pedagógicas las respuestas señalan lo siguiente: En la mayoría de los centros donde tuve la oportunidad de desarrollar mi trabajo

de acompañante he recibido una gran aceptación tanto del comité de gestión y la dirección como de los docentes. (Entrevista colectiva 1).

Esta actitud permite crear un ambiente favorable y de aceptación para el ejercicio y las ejecutorias del proyecto, facilitando con ello el establecimiento de relaciones de confianza e interacciones más cercanas.

Sin embargo, en algunas escuelas inicialmente la actitud no fue tan favorable:

Al principio ellos estuvieron un poquito apáticos porque desconocían nuestra propuesta. (...) Ellos vieron que nuestras visitas eran constantes, que íbamos ahí a realizar un trabajo, que no era un asunto de perder el tiempo, sino que siempre íbamos a aportar, siempre estábamos preocupadas por cómo iba el desarrollo de los estudiantes y todo lo que tenía que funcionar en el centro. Entonces ellos fueron como abriéndose, tuvieron esa apertura y siempre estaban muy atentos, siempre se mantuvo una comunicación de doble vía. Tuvimos siempre una comunicación muy efectiva. (Entrevista acompañante 2)

Sobre las personas coordinadoras pedagógicas y sus actitudes se señala que son muy receptivos y multiplicadores: La estrategia que yo daba ellos inmediatamente la ponían en marcha con los docentes (Entrevista acompañante 4).

Esta receptividad contrasta con su involucramiento en el proceso de acompañamiento docente, es decir: sí tenían la receptividad al mismo en cuanto que comunican oportunamente día y hora en que se realizaría, coordinan tiempo y espacio para que se ejecutara plenamente, mostraban interés por las situaciones encontradas y les daban seguimiento, pero su participación en el desarrollo de este fue limitada. “En muy pocas

escuelas la persona coordinadora se integraba al proceso de acompañamiento docente” (Entrevista colectiva 1).

4.1.3.2 Tipo de seguimiento ofrecido por personas directoras y coordinadoras pedagógicas

Con respecto al tipo de seguimiento que ofrecen las personas directoras y coordinadoras pedagógicas a la población docente, tenemos las que se describen a continuación.

Tabla 12 *Tipos de seguimiento*

Persona	Tipos de seguimiento
Directora	Facilitación de espacios para realizar los diálogos. Materiales de apoyo. Realización de acompañamientos junto a la persona acompañante. Seguimiento a las personas docentes y a la población estudiantil con menor avance en lectura.
Acompañante pedagógica	Organización de las actividades Leer nos une. Diálogos reflexivos. Seguimiento a las personas docentes y a la población estudiantil con menor avance en lectura. Co-facilitación de talleres junto a la persona acompañante. Realización de acompañamientos junto a la persona acompañante. Comunicación permanente con acompañante y docentes.

Fuente: Creación propia a partir de relatos de las personas entrevistadas, 2022.

Hay que establecer que en algunas de las escuelas la persona coordinadora, también tenía asignada un grado para impartir docencia y obligaciones administrativas, lo que le dificulta la realización plena de estos seguimientos. Y lo muestran cuando afirman: Yo

trataba dentro de lo posible (...) que esas actividades el maestro siempre la implementara, porque también tenía que hacer un acompañamiento desde lo que tiene que ver con los distritos, a nivel de lo técnico (...) (Entrevista coordinadora 1).

A pesar de esta realidad docentes afirmaron que las personas directoras y coordinadora pedagógica ofrecían un seguimiento personalizado y continuo con la finalidad de fortalecer los aspectos de mejora, integrar las estrategias sugeridas y cumplir los acuerdos resultantes del acompañamiento realizado (Entrevista docente 3, entrevista docente 8 y entrevista colectiva 2) como se aprecia en la siguiente aportación:

Nosotros hacemos acompañamiento semanal con el proyecto o sin el proyecto, tenemos esa metodología de trabajar semanalmente, le dábamos seguimiento a esta debilidad que había que fortalecer. (Entrevista coordinadora 2).

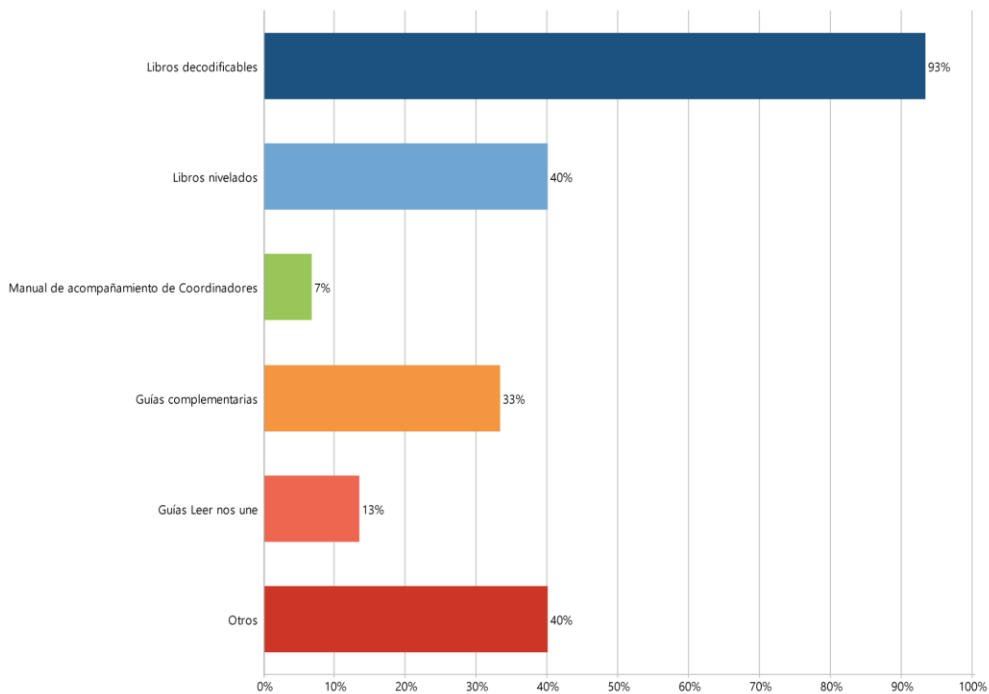
Estas afirmaciones son corroboradas por las personas acompañantes al señalar que: “muchas veces me acompañaron en los acompañamientos y en los diálogos reflexivos” (Entrevista acompañante 2).

El seguimiento a la población docente es una variable clave para la transformación del proceso de enseñanza - aprendizaje en la escuela. Los líderes escolares, es decir las persona directora y coordinadora pedagógica son los llamados a realizar esta tarea. La literatura especializada destaca el grado de influencia de los líderes educativos en el ejercicio docente, lo que repercute consecuentemente en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado (Johnston *et al.*, 2016; Kelemen, en prensa; Weinstein y Muñoz, 2012). La persona docente requiere de este seguimiento a fin de ponderar desde la mirada de otros su práctica y hacer los cambios necesarios para mejorarla.

4.1.3.3 Opinión sobre los materiales y las ejecutorias del proyecto

Durante las ejecutorias del proyecto *USAID Leer* se crearon materiales para implementar sus iniciativas en las escuelas. Algunos de estos materiales estaban focalizados hacia el acompañamiento docente, como el manual de acompañamiento de coordinadores. Otros, estaban dirigidos con especial atención hacia las personas docentes y los equipos de gestión, como las guías complementarias de actividades focalizadas por ciclo y las guías para el desarrollo de actividades *Leer nos une*, y los libros decodificables y nivelados para ser utilizados por la población estudiantil para la práctica lectora constante e independiente. En los relatos todas las personas entrevistadas hicieron referencia a estos materiales. En el siguiente gráfico se detallan los materiales más mencionados en los relatos.

Gráfico 4 *Materiales más mencionados por las personas entrevistadas*



Fuente: Creación propia a partir de relatos de las personas entrevistadas, 2022.

En el gráfico se muestra que las personas entrevistadas hicieron mención en mayor proporción de los libros decodificables lo que puede traducirse en que son los recursos más conocidos y utilizados. Mientras los libros nivelados y otros fueron referidos en un segundo momento, respectivamente. Las guías complementarias fueron identificadas de manera aceptable, mientras la *Guía Leer nos une* y el manual de acompañamiento para coordinadores fueron poco mencionados.

Sobre este aspecto, Condemarín, Medina, Mitrovich, y Venegas (2002) “confirman que la presencia de materiales didácticos en el aula ejerce influencias positivas en la construcción de aprendizajes en el proceso de enseñanza en el alumno”. Por otro lado, Pernilla (2011) da relevancia a los materiales, puesto que estos tienen gran influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitan en el estudiantado la construcción de su aprendizaje y que manifiesten aceptación y gustos por este.

Con la finalidad de proporcionar una descripción de cada material señalado, se ha elaborado la siguiente tabla.

Tabla 13 *Descripción general de los materiales*

Material	Descripción
Guías complementarias de actividades para primer y segundo ciclo	Disponen de explicaciones de actividades y estrategias para el desarrollo de las habilidades lectoras considerando los textos funcionales del currículo.
Guía Leer nos une	Recoge diferentes actividades lúdicas y creativas de promoción de la lectura y la escritura como actividades sociales.

Material	Descripción
Libros decodificables	Libros para la práctica lectora independiente, dirigido a los estudiantes del primer ciclo. Narraciones completas redactadas con dificultad progresiva y organizadas por etapas que enfatizan ciertas combinaciones de letras y sonidos considerando el orden de frecuencia con que aparecen en el idioma español.
Libros nivelados	Libros para la práctica lectora dirigido a estudiantes del segundo ciclo. Presentados a modo de saga. Presentan diversidad textual y dificultad y complejidad semántica progresiva.
Manual de acompañamiento de coordinadores	Contiene los elementos a considerar en la realización de acompañantes a docentes. Describe el acompañamiento docente a desarrollar y una serie de estrategias que contribuyen a su efectividad.
Otros: Cuadro de etapas, listado de palabras para realizar lectura cronometrada, bingo de palabras, tarjetas de imágenes, tarjetas de palabras, tarjetas de letras, entre otros	Son materiales de apoyo para el seguimiento de la lectoescritura y para desarrollo de actividades y estrategias

Fuente: Creación propia a partir de relatos y revisión de documentaciones, 2022.

Los libros decodificables fueron diseñados para dar respuestas a los resultados del estudio de línea base realizado antes de iniciar las ejecutorias del proyecto *USAID Leer*. Son narraciones cortas, organizadas en etapas, redactadas con dificultad progresiva que facilitan la práctica lectora independiente. Conforme las evidencias favorecen la automatización lectora y los procesos de comprensión desde el inicio de la alfabetización. (Sánchez-Vincitore, 2018).

Los libros decodificables fueron considerados como:

Un recurso maravilloso porque se usaban prácticamente a diario y eran unos libros de consulta, de entretenimiento, o sea, se le dieron tantos usos y uno

veía cómo cuando los niños terminaban sus clases o tenían algún momento libre, se acercaban a su librero y tomaban uno de sus libros y se ponían a leer otro, te hacían dibujos de lo que veían, hacían descripciones de su portada, me parece que fueron bien fantásticos (Entrevista acompañante 2).

La valoración de este material por parte de las personas entrevistadas fue muy positiva puesto que consideran que:

el libro era completo (...) el niño podía interpretarlo, leerlo; también tenía un texto que tú como maestro podrías desarrollarlo y trabajarlo en el aula, en la parte de atrás tenía las indicaciones de cómo tú lo debías trabajar (Entrevista docente 5).

Los libros decodificables permiten a la población estudiantil practicar lo que se les ha enseñado explícitamente en el aula y les permite experimentar el éxito en la lectura de forma independiente desde el inicio de la alfabetización. Estos libros también facilitan que la población docente organice de manera más efectiva y secuencial las correspondencias de grafemas y fonemas en el texto.

En cuanto a los libros nivelados las personas entrevistadas opinan lo siguiente:

(...) esos libros brindan apoyo porque tienen una caricatura divertida y la lectura es a través de los personajes de la Liga de la Esperanza y un libro como que enamora a leer el otro, y como es una historia usted quiere saber cómo comenzó y cómo va a terminar. Yo lo valoro como excelente, porque, los temas que tienen son del diario vivir (...), los fui leyendo y socializándolos con los niños. (Entrevista docente 4)

Tanto los libros decodificables como los nivelados facilitaron que la población estudiantil accediera a un material impreso que les permitió practicar la lectura con alta frecuencia. En este sentido, la práctica diaria de la lectura es uno de los factores con mayor incidencia en el proceso de automatización lectora (Castles *et al.*, 2018).

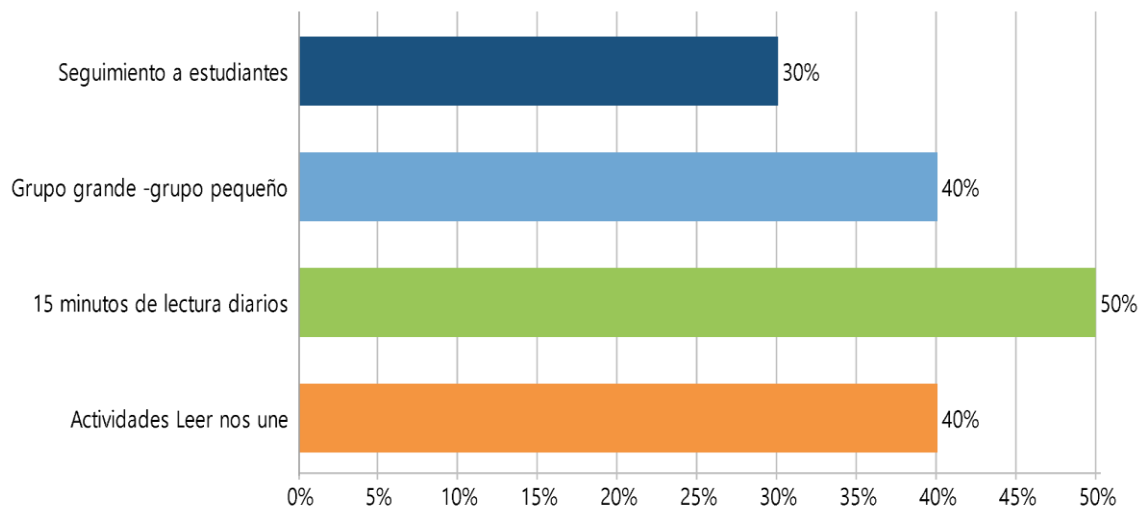
Acercas de las guías complementarias las opiniones versan sobre la utilidad de estas en el proceso de enseñanza, el cómo colaboran en el enriquecimiento de las clases y su relación y concordancia con los temas curriculares (Entrevista docente 5, entrevista acompañante 3). Una disparidad en este sentido refiere que si bien es cierto que su elaboración estaba acorde a los temas curriculares y sus estrategias fueron de gran utilidad para la población docente, las mismas disponían de estrategias sólo para algunos temas y la cantidad de estrategias era por ende limitada (Entrevista acompañante 2).

A través del proyecto *USAID Leer* se dispuso de materiales diversos y dirigido con especial atención a toda la comunidad educativa a fin de que su uso fortaleciera la cultura lectora.

4.1.3.4 Estrategias integradas en el plan del centro

El proyecto *USAID Leer* en el marco de sus ejecutorias diseñó una serie de estrategias con la finalidad de instaurar una cultura lectora al interno de las escuelas, que propicia la práctica lectora diaria, el establecimiento del trabajo colaborativo alrededor de la lectura y la promoción de la lectura mediante actividades de movilización de la comunidad educativa. Conforme a los relatos de las personas participantes, las estrategias incorporadas en el plan del centro son: 15 minutos de lectura diarios, actividades *Leer nos une*, grupo-grande/grupo-pequeño, y seguimiento a estudiantes con menores avance en lectoescritura, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 5 Relación de estrategias incorporadas en el plan de acción de las escuelas.



Fuente: Creación propia a partir de relatos de entrevistas a personas 2022.

La estrategia con mayor frecuencia insertada en el plan de acción de las escuelas es 15 minutos de lectura diarios, una estrategia que permite la práctica lectora, se desarrolla casi siempre al inicio de la jornada escolar y en donde la población estudiantil escoge conforme a su ciclo y preferencia libros decodificables o nivelados para leer.

Otra estrategia integrada como parte de la rutina escolar son las actividades Leer nos une, en las que incluso integran a la comunidad y a los padres de familia. En estas actividades se propicia el intercambio interescolar de lectura, diálogos con autores locales, conmemoraciones relacionadas a eventos en donde se festeje la lectura tales como el día del poeta nacional, el día del libro, entre otros.

Una tercera actividad integrada en el marco del desarrollo de las clases es la estrategia de trabajo grupal: grupo grande/grupo pequeño, una estrategia áulica que

propicia el trabajo colaborativo y permite el seguimiento en clase a estudiantes con menores avances en lectoescritura.

Y, por último, tienen incorporada la estrategia seguimiento a estudiantes que consiste en dar seguimiento de manera individualizada a la población estudiantil con menores avances en lectoescritura, integrándose a esta actividad docentes, bibliotecarios y equipos de gestión.

Como se evidencia las estrategias propuestas desde el proyecto *USAID Leer* están incorporadas en el plan del centro, sobre todo aquellas que permiten la práctica lectora permanente lo que a su vez facilita la instauración de una cultura lectora en toda la comunidad educativa como lo son los 15 minutos de lectura diaria y las actividades Leer nos Une. Estas últimas crean una movilización alrededor de la lectura que incluye a padres y miembros de la comunidad y han propiciado el intercambio lector entre los centros escolares.

La integración del seguimiento a los estudiantes con menores avances en lectura habla del compromiso de la gestión para propiciar apoyo educativo al estudiantado de manera oportuna, una estrategia en donde se incorporaba gran parte del personal docente y administrativo tales como, bibliotecarias, orientadores, directores. Incorporar la estrategia grupo – grande/ grupo – pequeño para trabajar en el aula la que es propicia para fortalecer el aprendizaje colaborativo y los liderazgos estudiantiles fue otra decisión importante.

4.1.3.5 Cambios en la población estudiantil y avances en la lectoescritura

El propósito fundamental del proyecto *USAID Leer* era mejorar las habilidades de lectoescritura en la población estudiantil del Nivel Primario para esto se propuso una enseñanza “andamiada” en la que la persona docente asume de manera intencionada y

explícita la responsabilidad de guiar los aprendizajes del estudiantado (Informe de implementación Proyecto *USAID Leer*, 2020, p. 6). En este sentido, durante las entrevistas realizadas salió a colación los cambios y avances en la población estudiantil que fueron notorios durante las ejecutorias del proyecto.

A este respecto, los relatos describen: cambios conductuales, mayor creatividad, participación y compromiso con su aprendizaje. De igual manera, mayor motivación para leer y avances significativos en la lectura, tal y como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 14 *Cambios y avances en la población estudiantil*

Cambios y avances en la población estudiantil
<p>(...) los niños aprenden de una manera diferente, son más críticos a la hora de aprender (...) ellos mismo decían “profe qué fácil es aprender a leer” (...) nada más hay que unir los sonidos que usted nos da y ya estamos leyendo” (Entrevista docente 2).</p>
<p>Yo veía el resultado en los niños, porque los niños se sentían más motivados, ponían más atención, y estaban dedicados a querer aprender. A medida que le fuimos trabajando las diferentes estrategias que ustedes nos enseñaron, los niños estaban motivados a trabajar y a leer (...) estoy viendo que los niños están aprendiendo. Y esas son cosas motivadoras que me llevaron a mí, a yo seguir haciendo mi práctica como yo la voy haciendo (...) y que esos niños puedan lograr llegar al grado siguiente alfabetizados. (Entrevista docente 3).</p>
<p>Trabajar con los niños de una manera creativa en la lectura con las estrategias que nos dieron en esas capacitaciones me ayudó mucho y en la práctica porque uno se llena de satisfacción al ver que un niño que no conocía letras o que no podía leer con fluidez o que realmente no lee pues que él logre en poco tiempo aprender a leer debido a estas nuevas formas de enseñanza y estrategia que nos brinda el proyecto, pues llena a uno de mucha alegría y de satisfacción y sobre todo al niño también. (...) los libros decodificables, hasta la serie de lectura de los niños de 5to y 6to y la guía que llegaban de orientación para trabajar eran muy buenos, muy efectivos porque a la hora de uno ya ponerlo en práctica con los niños, para interactuar con ellos con estos materiales, los niños se motivaban (...) y uno veía que ellos avanzaban en su proceso de lectura y en el análisis de los textos. (Entrevista docente 6)</p>
<p>(...) muchos estudiantes que no sabían leer han logrado un gran avance en la lectura (...) se han notado, después de las estrategias, de que han tenido una formación y su aplicación, los grandes avances que han tenido en los centros la lectura.</p> <p>Algo importante fue que de forma virtual se motivó a los niños a escribir cuentos. Y esos niños formaron un grupo de escritores (...) estaban tan motivados (...) a esa lectura y a esos cuentos (...)</p> <p>Si también se hacían motivaciones de lectura con los niños, se realizaban maratones de lectura, maratón de cuentacuentos de forma virtual (...) la motivación a la lectura nunca se perdió.</p> <p>(...) en muchos centros a los niños, el maestro los ha condicionado a cambio de etapas y ellos cuando uno los está poniendo a leer preguntan ¿pasé de etapa, en qué etapa quedé? Y se le nota como esa alegría, cuando ellos dicen yo estaba aquí y ya estoy en esta. Entonces eso es como si fuera una competencia de</p>

saber (...) y eso los motiva mucho a ellos. En segundo ciclo pasa lo mismo cuando era lectura cronometrada. (Entrevista colectiva 1)
(...) comenzamos a recoger los frutos de la lectoescritura de los niños. Ya los niños estaban muy avanzados, ya en el tercer año nosotros casi no teníamos problema de lectoescritura. (...) aprendimos a trabajar con los sonidos (...) Yo decía que prácticamente los niños que yo tenía aquí en primero aprendieron a leer solo con los sonidos, uniendo sonidos, y eso es algo más fácil para ellos y también para mí. El maestro construía junto a los niños todo, todos los recursos que iba a utilizar y luego lo pone en práctica porque son cuentos dramatizados que hacían estos niños que ellos mismos hacían su disfraz y que cuando hacíamos esa exposición afuera en el afuera, en el patio, en el centro, esos niños tenían una motivación grandiosa (Entrevista colectiva 2).
Uno veía cómo cuando los niños terminaban sus clases o tenían algún momento libre, se acercaban a su librero y tomaban uno de sus libros y se ponían a leer. Te hacían dibujos de lo que veían, hacían descripciones de su portada. (Entrevista acompañante 2).
(...) pude ver que, en las aulas, en su práctica aplicaban el desarrollo de estas habilidades de forma correcta y además se notaba, se reflejaba y ella misma lo decía: ya los niños van avanzando, van saliendo adelante, después que ya comenzaron a trabajar esta propuesta que trajo el proyecto Leer a las escuelas. (Entrevista acompañante 3)

Fuente: Creación propia, 2022.

Se evidencia en los relatos que la población estudiantil mostraba una mayor participación y motivación hacia la lectura. En este sentido, Pianta *et al.* (2008), refieren que la población docente que proporciona actividades interesantes y diversificadas contribuye significativamente a la motivación y participación de la población estudiantil en las tareas de aprendizaje. Todas las personas entrevistadas coinciden en que los recursos y las estrategias implementadas en el marco de las ejecutorias del proyecto provocaron mayor participación y motivación de la población estudiantil alrededor de la lectura.

Como se aprecia en los relatos de las personas entrevistadas, hubo avances significativos en lectura en la población estudiantil; refieren que el uso de los libros decodificables y nivelados permitieron estos avances. Castles *et al.*, (2018) sobre los libros decodificables afirman que son un recurso lector que permite a la población estudiantil practicar lo que se le ha enseñado explícitamente en clase, les dan la oportunidad de experimentar el éxito en la lectura de manera independiente desde el inicio de su

alfabetización, y permiten a la población docente estructurar y secuenciar la enseñanza de la lectura.

Los libros nivelados representan una variedad de textos que permite que la población estudiantil continúe perfeccionando sus habilidades lectoras.

En virtud de estas apreciaciones, el insertar en el desarrollo de las clases estrategias y actividades interesantes y diversas, así como disponer de textos que permitan la oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido provoca avances en la adquisición de la lectoescritura de la población estudiantil.

4.2 Discusión de resultados

El propósito de esta investigación era determinar cuál era la relación entre la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento docente y formación del proyecto *USAID Leer* y la enseñanza de la lectura de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana, a través de entrevistas semiestructuradas individuales y de entrevistas colectivas se ha encontrado que, mediante el proyecto *USAID Leer* se dispuso de un modelo de acompañamiento a través del cual se realizó formación, acompañamiento de observación, modelación a docentes y la disposición de materiales de práctica independiente de lectura para la población estudiantil.

Un análisis detallado de los resultados obtenidos revela que el modelo de acompañamiento docente del proyecto *USAID Leer* provocó mejoras en la práctica docente y tuvo una incidencia positiva que generó más confianza, cambios en las actitudes y comportamientos en la población docente. De igual modo, generó cambios en la población estudiantil relacionados con la conducta y la participación. Generó mayor creatividad y

compromiso con su aprendizaje, mayor motivación para leer y avances significativos en la lectura.

En lo referente a las mejoras relacionadas a la práctica docente encontramos una coincidencia con lo señalado por diferentes estudios que aseguran que: el desarrollo profesional que incluye una combinación de apoyo en el servicio y de seguimiento en forma de entrenamiento se ha mostrado prometedor para promover cambios en el comportamiento de los docentes (Garbacz *et al.*, 2015; Jager *et al.*, 2002; Knight, 2009; Kretlow & Bartholomew, 2010; Kretlow *et al.*, 2011; Yoon *et al.*, 2007). Asimismo, cuando la población docente tiene la oportunidad de practicar estrategias y métodos aprendidos con realimentación inmediata en jornadas de entrenamientos, se genera una mayor confianza cuando aplica estas estrategias aprendidas en el aula (Nichols *et al.*, 2006).

Por otro lado, las personas participantes destacaron la importancia de las formaciones en las diversas temáticas desarrolladas por el proyecto *USAID Leer* en especial, las relacionadas a las habilidades de la lectoescritura inicial. Afirman disponer de mayores conocimientos y aprestos para desarrollarlas más apropiadamente y confirman que sus prácticas docentes han mejorado considerablemente. Cabe señalar que algunos participantes refirieron que, algunas personas docentes no fueron tan receptivas a las formaciones y que se debió hacer mayores esfuerzos para motivar su participación. No obstante, las personas acompañantes corroboraron esta información al referir que sí evidenciaron cambios en las maneras en las que las personas docentes desarrollaron las habilidades lectoras y que insertaron en sus prácticas de manera gradual las estrategias y actividades modeladas.

A este respecto, investigaciones han demostrado que la formación docente que incluye apoyo y modelamiento es eficaz para mejorar la fidelidad de la instrucción y poner en práctica las estrategias recién adquiridas. (Kretlow *et al.*, 2011; Tschannen-Moran y McMaster, 2009). La formación docente de alta calidad⁷, junto al modelamiento, la práctica y el entrenamiento aumenta el conocimiento, las habilidades y la aplicación de la población docente (Joyce y Showers, 2002).

Sobre los cambios y avances en lectura de la población estudiantil se muestra una relación robusta con las evidencias relacionadas a la práctica lectora en los primeros grados de primaria desde el inicio de la adquisición de la lectura al disponer de libros que permiten oportunidades inmediatas de aplicar lo aprendido de la lectura (Hatchet, Hulme, y Ellis, 1994, citado en Castles *et al.*, 2018).

Destacar conforme a la evidencia que los libros decodificables tienen gran importancia en las primeras etapas de la enseñanza de la lectura, posteriormente es necesario disponer de otros libros que no han sido escritos específicamente para la práctica lectora. En este sentido se hace necesario señalar que los textos decodificables diseñados por el proyecto disponen de un texto completo, además del texto decodificable, por lo que las oportunidades que brinda para la práctica lectora es mayor.

De igual modo, se dispuso de libros nivelados, textos dirigidos a la población estudiantil del segundo ciclo, que conforme a los relatos de las personas participantes provocaron gran curiosidad y motivación a la lectura, al estar organizados en una saga en donde cuatro estudiantes resuelven situaciones diversas que se les presentan en su entorno.

⁷ Alta calidad: Dotar a la persona docente de elementos, estrategias necesarias para el desarrollo de su práctica.

Estos libros también continúan la lógica de estar escritos de manera gradual en función de las temáticas y el lenguaje utilizado conforme al grado que están dirigidos.

Dentro de los avances de lectura que señalaron las personas entrevistadas, señalan: el aprendizaje de la lectura en los grados iniciales, la adquisición de la fluidez lectora y el fortalecimiento y desarrollo de la comprensión lectora.

Considerando estas apreciaciones, la comunidad educativa⁸ valora como altamente enriquecedor el acompañamiento docente, en especial el diálogo reflexivo por considerarlo un espacio discreto, idóneo para el intercambio de experiencias y la socialización de aspectos positivos, la identificación de buenas prácticas y las situaciones a mejorar. Sobre esto, Maureira (2015) plantea el acompañamiento docente como un paradigma de trabajo que busca “caminar junto a los actores educativos en un diálogo horizontal y permanente y en un contexto de confianza mutua con la finalidad de enfrentar en conjunto desafíos profesionales y educativos significativos”. (p. 229).

En concordancia con lo anterior diversas investigaciones consideran el acompañamiento docente como una estrategia que permite tanto el intercambio de experiencias como de conocimientos, orientados a perfeccionar la práctica docente y en donde el acompañante por medio de la observación realimenta, modela, sobre la base de una reflexión conjunta y de colaboración (Aziz, 2017; Román, 2015; Terrero *et al.*, 2018; Yana y Adco, 2018).

4.3 Limitaciones

Las opiniones que se presentan son de una reducida selección de la población participante en el proyecto *USAID Leer*, las que se escogieron por conveniencia y por

⁸ Comunidad educativa integrada por equipos de gestión, docentes y acompañantes.

criterios de expertos, no probabilística, ni aleatoria, por lo tanto, los resultados no pueden generalizarse, siendo esta la limitación principal del estudio.

Entre las dificultades enfrentadas en el transcurso de la investigación se identifican las siguientes:

- La disponibilidad de las personas participantes dependía de sus horarios laborales y los compromisos del cierre del año escolar, por lo que su disposición de tiempo era muy limitada.
- Inicialmente, se planteó la realización de grupos focales con los integrantes de los equipos de gestión de las escuelas seleccionadas, pero dada la cantidad de personas que lo conforman esta estrategia de recolectar información no era la apropiada por lo que fue utilizada una entrevista colectiva.
- La conformación del equipo de acompañamiento era muy heterogénea, disponiendo estos por su experiencia y tiempo laboral de informaciones en distintos niveles. Por lo tanto, los resultados obtenidos dependen del tiempo en el que ellos se desempeñaron.⁹ Motivo por el cual se realizó una entrevista colectiva.
- El levantamiento de las informaciones coincidió con la ausencia de algunas de las personas a entrevistar por situaciones de salud, por lo que este proceso requirió más tiempo de lo planeado.
- No todas las escuelas convocadas inicialmente, participaron en la investigación.

Estas limitaciones fueron resueltas mediante:

⁹ Algunos acompañantes se desempeñaron como tal antes, durante y después de la pandemia.

- Comunicación constante con las escuelas a fin de identificar espacios disponibles y tomar la decisión de realizar los levantamientos de manera virtual en los horarios de su conveniencia.
- Coordinación de entrevistas virtuales.
- Realización de entrevistas colectivas, con los equipos de gestión y el equipo de acompañamiento de la zona de impacto escogida para realizar el levantamiento.
- Realizar cambios en las escuelas inicialmente, esto permitió disponer de escuelas ubicadas en la misma área territorial.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones que dan respuesta al objetivo general para analizar cuál es la relación entre la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento docente y formación del proyecto *USAID –Leer* y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana.

Los hallazgos recabados describen una realidad muy particular motivo por el que se siguió un procedimiento riguroso y exhaustivo desde la recolección hasta la interpretación de los relatos para responder a los objetivos planteados.

A continuación, se exponen las principales conclusiones de esta investigación:

El modelo de acompañamiento multinivel ejecutado por el Proyecto *USAID Leer*, que incluye formación docente, acompañamiento – observación y modelamiento docente provoca mejoras en los avances de la lectura de la población estudiantil si se consideran estos tres niveles en su implementación.

En aquellas escuelas en donde se ejecutó plenamente el modelo tenemos que:

- El efecto derivado por las formaciones ofertadas, gestaron cambios graduales en términos personales y profesionales en la población docente. Algunos de estos cambios impactaron aspectos actitudinales y de personalidad. El acceso a estos conocimientos enriqueció su visión profesional en cuanto a maneras de interactuar con sus pares y de enseñar.

- El desarrollo profesional de la población docente es evidente al insertar en sus clases estrategias y actividades que conforme a la evidencia son más adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura.
- En cambio, en aquellas escuelas en donde la participación en las formaciones fue limitada, no se generaron grandes cambios en la población docente ni en el aprendizaje de la lectura de la población estudiantil.
- El acompañamiento a docentes, en donde la reflexión sobre la práctica, la modelación de nuevas estrategias y el compromiso de actuación permite que la población docente realice adecuaciones referentes al uso de estrategias y materiales.
- El diálogo reflexivo es el aspecto del acompañamiento considerado como el más relevante y que permite una interacción estrecha y de confianza entre los acompañantes y docentes, lo que se traduce en receptividad y cumplimiento de los compromisos contraídos por parte de la población docente, quien además se muestra más autocrítica de su práctica pedagógica y mayor apertura a incorporar nuevas estrategias.
- En aquellas escuelas en donde la población docente no era acompañada de manera sistemática, ni se modelaban estrategias, no son notorias las mejoras en la práctica áulica.
- Respecto a la adquisición de la lectura de la población estudiantil, en aquellas escuelas en donde se desarrollaron los tres niveles del acompañamiento multinivel del modelo del Proyecto *USAID Leer* se

operaron avances en la lectura relacionados con el desarrollo de las habilidades lectoras precursoras (conciencia fonológica, principio alfabético, conciencia de lo impreso, lenguaje oral, principio alfabético, entre otras) al disponer de materiales de lectura apropiados para la alfabetización inicial en donde pueden practicar más frecuentemente la lectura independiente.

- Se ha generado en la población estudiantil una motivación lectora que le ha permitido fortalecer la decodificación de textos y aumentar su participación en las actividades dentro y fuera de aula; y en las escuelas se ha iniciado una cultura lectora mediante la realización de las denominadas actividades “Leer nos une”.
- Otros cambios operados en la población estudiantil tienen que ver el aumento de la participación, el trabajo colaborativo y cambios actitudinales y de conducta.
- Los equipos de gestión muestran plena receptividad y apertura hacia las ejecutorias del proyecto, insertando algunas de sus iniciativas en sus planes de acción. De igual manera, es manifiesta la apertura hacia el acompañamiento docente, tienen amplio conocimiento sobre el procedimiento de cómo llevarlo a cabo, los instrumentos a utilizar y los tipos de acompañamientos que debe realizarse. No obstante, esta receptividad, en algunas escuelas, se refleja la poca disposición de tiempo para ofertar acompañamientos a docentes de manera sistemática y continua por asumir responsabilidades administrativas y de gestión.

- Los recursos y estrategias promovidos por el proyecto *USAID Leer* son pertinentes y han fortalecido sobremanera el desarrollo de lectoescritura en la comunidad educativa. Respecto a estos recursos destacan los libros decodificables utilizados frecuentemente para la práctica lectora independiente, actividades de movilización lectora y como soporte pedagógico en el desarrollo de clases.

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES

En el presente apartado se muestran una serie de recomendaciones dirigidas principalmente a las personas que tienen injerencia política y a nivel de toma de decisiones para mejorar la calidad educativa.

Al Ministerio de Educación

1. El Ministerio de Educación debe disponer del personal administrativo requerido a fin de que las escuelas dispongan de las personas directoras y sobre todo de las personas coordinadoras pedagógicas para que los asuntos pedagógicos puedan ser abordados oportunamente.
2. Se hace oportuno realizar un consenso nacional a fin de valorar el plan de acompañamiento nacional y considerar los aspectos de mayor impacto del modelo de intervención a docentes¹⁰ del proyecto *USAID Leer* con la finalidad de que se incorpore paulatinamente al sistema desde todas las instancias educativas.
3. Desde el Ministerio de Educación y a través de sus dependencias tales como el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, entre otros, desarrollar un plan de formación dirigido a las personas coordinadoras pedagógicas y docentes basado en la evidencia para el mejoramiento de sus capacidades y disminuir la brecha entre la evidencia de la investigación y la práctica en el aula.

¹⁰ Modelo de acompañamiento a docentes

4. En futuras iniciativas y mediante convenio el Ministerio de Educación y la institución ejecutora de programas en donde se contemplen formación docente se deberá ofertar incentivos tales como certificaciones, becas de postgrado, participación en eventos internacionales, entre otros, para motivar la participación de las personas docentes en los procesos formativos que se contemplen.

A la Universidad Iberoamericana

1. Los libros decodificables han sido los materiales de mayor reconocimiento y uso, no obstante, no se dispone de una guía o manual en donde se explique detalladamente cómo utilizarlos, por lo que disponer de una guía explicativa a este respecto podría repercutir favorablemente en la población docente, sobre todo en las personas docentes de nuevo ingreso que dispondrán de este material, pero por desconocimiento podrían darle el uso indebido.
2. De la misma manera, se debe proveer de manera permanente y periódica de herramientas, estrategias, recursos y materiales al personal que acompaña a la población docente para que pueda realizar oportunamente los modelamientos correspondientes, en sus diálogos reflexivos, clases modelo u otra actividad pertinente de las diversas estrategias que apunten al desarrollo de las habilidades de la lectura.

A los equipos de gestión

Delimitar las obligaciones y responsabilidades de la persona coordinadora pedagógica a lo determinado en sus funciones y descargarla de las

responsabilidades administrativas, para que se concentre en los procesos formativos internos, a fin de que el proceso de acompañamiento se desarrolle integralmente.

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS

- Ayala Carabajo, R. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 409–430. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Barbera, N. y Inciarte, A. (2012) *Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas*. Multiciencias, 12 (2),199-205
- Conejeros S., María L. Rojas H., Jorge, & Segure M., Teresa. (2010). *Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena*. Perfiles educativos, 32(129), 30-46. Recuperado en 28 de octubre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300003&lng=es&tlng=es
- Charles L. Wood y Crystalyn I. Goodnight y Keri S. Bethune y Angela I. Preston y Samantha L. Cleaver, *Papel del desarrollo profesional y el entrenamiento multinivel en la promoción de la práctica educativa basada en la evidencia*. Learning Disabilities: A Contemporary Journal. 2016, volumen: 14, páginas159-170
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). *Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert*. Psychological Science in the Public Interest, 19(1), 551. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Argentina: Siglo XXI Editores.

- Defior, S. (2014). *Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas*. Universidad de Granada. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. 2014No. 20, página 25-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013400>
- Freire Paulo, 1970. *Pedagogía del oprimido*. En línea [<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>].
- Flick, U. (2018). *Triangulation in Data Collection In: The SAGE Handbook of Qualitative*. Data Collection. © 2018 SAGE Publications Ltd All Rights Reserved. London.
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-209. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Galán, B. (2017). *Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente*. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 1(1), 18-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gurdián, A. (2017). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-educativa*. Coordinación Educativa Cultural Centroamericana. San José. Print Center.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.)
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP)2021 SICA. *Iniciativas de promoción de lectura en Primera Infancia Desarrolladas en la Región*.
- Informe de Implementación. Proyecto USAID – Leer. Junio 2015- junio 2020. recuperado de: <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/286>.

- Leiva, M. y Vásquez, C. (2019) *Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente*. *Calidad en la Educación*. 51, , pp. 225-251.
- Manual de Acompañamiento de Coordinadores*. Proyecto USAID – Leer. 2019.
- Manual Operativo de Centro Educativo Público*. MINERD. 2015
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Recuperado de <file:///C:/Users/Owner/Downloads/Formacindelprofesoradoparaelcambioeducativo.pdf>.
- Martínez, D. y González, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docentes: sentido y perspectiva*. *Ciencia y Sociedad*. XXXV.
- Miranda Jaña, C., Arancibia H., M., Gysling, J., López Alfaro, P. y Rivera R., P. (2014). *Impacto de la formación permanente de profesores de primaria en Chile. Evidencias para una evaluación pendiente*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141116>
- Montealegre, Rosalía; Forero, Luz Adriana. *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40.
- Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>.
- Obando, M. (2018). *El acompañamiento y la praxis educativa en la educación básica de Venezuela*. *Revista Arbitraria del CIEG – Centro de Investigación y estudios Gerenciales (Barquisimeto- Venezuela)*
- Osto, E. (2006). *Proyecto Formativo*. Guadalajara: Ediciones S.T.J.
- Puerta G. (2016). *El acompañamiento pedagógico educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49. 1-6. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.com/index.php/revistaUCN/article/view/794/1314>

Protocolo e Instrumento para la Supervisión Educativa. MINERD. 2013

Rodríguez, J., Zegarra, J. y Barriga, A. (2016) *El efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*.

Salluca, M. y Valeriano, H. (2018). *Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco – Puno, Perú*. Revista Investigativa Altoandin, 2018; Vol 20, No, 1, p. 137-148.

Soto, M. (2011) *Acompañamiento pedagógico de Fe y Alegría. Un camino para la formación y transformación*. Colección Procesos Educativo. Núm. 28. Maracaibo: Editorial Fe y Alegría.

Utate García, J. (2017). *El Acompañamiento Pedagógico en las Escuelas Primarias de la República Dominicana: Estudio en 16 Distritos Educativos*. Congreso Iberoamericano En Investigación Cualitativa, 1, 122–130.

Vargas, G. e Izarra V. *De la supervisión al acompañamiento pedagógico Investigación y Formación Pedagógica*. Revista del CIEGC. Año 1 N° 2 / Julio – diciembre 2015, pp.104 – 118 Introducción.

Villegas, M., González, S., González, F., Pichardo, G. y Rodríguez, I. (2016) *Conocimientos previos sobre acompañamiento pedagógico: una aproximación a las ideas de los participantes de la 4ta. Ronde de la EAP-INTEC*. Revista Ciencia y Sociedad; Vol 42, No. 1, mayo, 2017, pp. 89-133

Sánchez-Vincitore, L., Mencía-Ripley, A., Veras, C., Molina, S., Cabrera, M., & Ruiz-Matuk, C. (2020). *Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades*

lectoras del alumnado de primaria: Proyecto USAID LEER. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 4(2), 78-95:

<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp78-95>.

Sánchez-Vincitore, L. (2018). *Creación de una colección de libros decodificables para la práctica lectora inicial en el idioma español*. Ciencia y Educación, 2(1), 63-72. Doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp63-72>.

Wood, C., Goodnight, C., Bethune, K., Preston, A., & Cleaver, S. (2016). *Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education*. Learning Disabilities - A Contemporary Journal, 14(2), 159-170.

[caminando-junto-guia-para-acompanamiento-pedagogico-web.pdf](#)

https://www.cepal.org/sites/default/files/def_urbana_rural.pdf

<https://red-lei.org/Ensenalees/>

<http://leer.edu.do/>

<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/servicios/docentes/sistema-de-informacion-para-la-gestion-escolar-de-la-rd-sigerd>

<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/listado-de-centros-educativos/listados>

<https://web.one.gob.do/media/bddb2uqn/investigaci%C3%B3nperilsociodemogr%C3%A1ficomunicipalmoca2011.pdf>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16900>

[https://www.sismap.gob.do/Municipal/uploads/evidencias/637469152022964771-5\)--PMD-2020-2024--Municipio-Moca-Documento-Tecnico-Final.pdf](https://www.sismap.gob.do/Municipal/uploads/evidencias/637469152022964771-5)--PMD-2020-2024--Municipio-Moca-Documento-Tecnico-Final.pdf).

CAPÍTULO VIII. ANEXOS

ANEXO 1. CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Preguntas de investigación	Categorías de análisis	Definición operacional
¿Cuál es la relación entre la variabilidad en la implementación del componente de acompañamiento docente y formación del proyecto USAID –Leer y la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto en Moca, República Dominicana	Lectura	Proceso que permite la comprensión de textos
	Habilidades lectoras	Destrezas que la persona debe ejercer para desarrollar su proceso lector (conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez, comprensión y producción oral y lectora)
	Nivel primario	Período escolar que comprende los grados de primero a sexto grado, distribuidos en dos ciclo: primer ciclo (de primero a tercer grados) y segundo ciclo (de cuarto a sexto grados)
¿Cuál es la relación entre la variabilidad del <i>acompañamiento docente</i> del proyecto USAID Leer__en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto?	Acompañamiento docente	Formación continua, sistemática, contextualizada, entre pares que tiene como propósito el desarrollo colectivo de capacidades y la creación de una comunidad de aprendizaje reflexiva que permita la mejora de la práctica pedagógica
	Acompañante	Profesional que realiza acompañamientos a docentes y coordinadores pedagógicos con la finalidad de reflexionar juntos sobre sus prácticas, identificar aspectos positivos que puedan emularse y situaciones de mejoras a abordar de manera sistemática
	Diálogo reflexivo	Espacio de seguimiento individualizado a la población docente para reflexionar críticamente sobre su práctica, identificar
	Modelamiento docente	Explicar cómo se realiza una estrategia, mostrar cómo hacerla y acompañar cuando se hace y realimentar.
¿Cuál es la relación entre la variabilidad en la formación docente del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto?	Formación docente	Capacitación sistemática y contextualizada que permite fortalecer las capacidades del personal docente en cuanto a conocimiento, uso de estrategias y metodologías apropiadas para la enseñanza de la lectura
	Facilitadores	Persona experta en el área de la lectoescritura responsable de la formación
	Grupos pedagógicos	Espacio de capacitación y socialización entre docentes que se desarrolla de manera mensual alrededor de una temática común.
¿Cuál es la relación entre la variabilidad en los estilos de gestión y la apertura y actitud de los docentes hacia el proyecto USAID en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto?	Estilo de gestión	Forma de accionar al interno de la escuela y que permiten lograr o no la realización de actividades
	Apertura	Rasgo personal que permite la aceptación o no de la realización de una acción.
	Actitud	Comportamiento particular y habitual de la persona ante determinada experiencia o situación
	Libros decodificables	Textos cortos y completos, con estructura narrativa de cuento, organizados por etapas, redactados con dificultad progresiva utilizados para motivar la lectura independiente en estudiantes del primer ciclo del nivel primario.
	Libros nivelados	Textos cortos dirigidos al segundo ciclo del nivel primario. Historias a modo de saga, en donde 4 estudiantes autodenominados "La Liga de la Esperanza" se enfrenta a diversas situaciones y temáticas de su entorno
	Materiales o recursos	Lo componen: los libros decodificables y nivelados, la guía de acompañamiento, guías complementarias, guía Leer nos une, cuadro de etapas, entre otros.

ANEXO 2.

Plan de entrevistas semiestructuradas y colectivas

Generales:

Para la investigación que nos ocupa se realizarán 4 entrevistas semiestructuradas a 4 docentes, a 4 acompañantes (*) y a 4 coordinadores pedagógicos (**), no mayor a una hora de duración. Se llevarán a cabo 4 entrevistas colectivas, una con cada equipo de gestión de 4 centros educativos participantes.

1. Entrevista a docentes

1.1 Requisitos de la población docente a entrevistar:

- Ser docente de español de primaria en una de las escuelas de año 1 cohesionada al proyecto USAID-Leer perteneciente a la Regional 06 y a los Distritos escolares 06 o 09, al menos durante los últimos tres años.
- Completar formulario con datos generales.
- Aprobar y firmar consentimiento para la realización de la entrevista y su grabación.

1.2 Formulario datos generales

Datos generales sobre la escuela

Nombre de la escuela: _____

Código: _____ Regional: _____ Distrito: _____

Datos generales sobre el docente

Nombre completo: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Grado en que imparte clases: _____

Años en que da clases de español en el curso: _____

Área de especialización o grado (licenciatura, maestría) _____

Correo electrónico: _____

Número de teléfono móvil o WhatsApp (para ser contactado si se requiere):

1.3 Entrevista a personas docentes

Objetivos/Aspectos	Tópicos /preguntas
<p>Identificar la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<p>A través del proyecto Leer recibiste acompañamientos: compártenos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se realizaban estos acompañamientos? 2. Menciona tres fortalezas del proceso de acompañamiento. 3. Menciona tres debilidades del proceso de acompañamiento.
<p>Describir la variabilidad en la formación del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<p>Durante el desarrollo del proyecto se realizaron formaciones dirigidas a los docentes: Explícanos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se realizaban estas formaciones? 2. ¿Qué aprendiste en estas formaciones? 3. ¿De qué manera lo que has aprendido te ha ayudado como profesional? 4. ¿Explica cómo ha cambiado tu práctica docente (cuáles elementos incorpora ahora que antes no)? 5. ¿Qué elementos de estas formaciones valoras como positivo y por qué? 6. ¿Cuáles cosas consideras que se deben mejorar? 7. Durante el período de pandemia ¿qué tipo formación recibiste por parte del Proyecto USAID-Leer?
<p>Comprender la variabilidad de la gestión y la apertura y actitud de los docentes hacia proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te sentías cuando eras acompañado y por qué? 2. ¿Qué actitud mostraba el acompañante del proyecto USAID-Leer al momento de acompañar? 3. ¿Qué tipo de seguimiento realizaba tu director luego de que eras acompañado? 4. ¿Qué tipo de seguimiento te daba tu coordinador pedagógico luego de que eras acompañado? 5. ¿Cómo valoras los materiales del proyecto USAID-Leer y por qué?

2. Entrevista a personas coordinadoras pedagógicas

2.1 Requisitos:

- Ser coordinador pedagógico de una de las escuelas de año 1 cohesionada al proyecto USAID Leer perteneciente a la Regional 06 y a los Distritos escolares 06 y 09, al menos durante los últimos tres años.
- Completar formulario con datos generales.
- Aprobar y firmar consentimiento para la realización de la entrevista y su grabación.

2.2. Formulario datos generales

Datos generales sobre la escuela

Nombre de la escuela: _____

Código: _____ Regional: _____ Distrito: _____

Datos generales sobre el coordinador pedagógico

Nombre completo: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Ciclo en el que desempeña su función: Primer ciclo _____ Segundo ciclo: _____

Ambos ciclos: _____

Años en sus funciones como coordinador pedagógico: _____

Área de especialización o grado (licenciatura, maestría) _____

Correo electrónico: _____

Número de teléfono móvil o WhatsApp (para ser contactado si se requiere):

2.3 Entrevista a coordinadores pedagógicos

Objetivos/Aspectos	Tópicos /preguntas
<p>Identificar la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el acompañamiento docente? El proyecto USAID-Leer acompañaba a los docentes explícanos 2. ¿Cómo se realizan estos acompañamientos? 3. ¿Cuáles características del acompañamiento del Proyecto USAID-Leer valoras como positivas y por qué? 4. ¿Qué crees que se deba mejorar de este proceso? 5. ¿Qué tipo de seguimiento realizas a tus docentes una vez finalizado el acompañamiento del Proyecto USAID-Leer? 6. Actualmente, estás recibiendo acompañamiento: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es tu opinión sobre este proceso? • ¿Cómo se realiza? • ¿Cuáles cosas valoras como positivo? • ¿Qué crees se deba mejorar de este proceso?
<p>Describir la variabilidad en la formación del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<p>Durante el desarrollo del proyecto se realizaron formaciones dirigidas a los docentes: Explícanos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se realizaban estas formaciones? 2. ¿Qué aprendiste en estas formaciones? 3. ¿De qué manera lo que has aprendido te ha ayudado como profesional? 4. ¿Explica cómo ha cambiado tu práctica como coordinador pedagógico (cuáles elementos incorpora ahora que antes no)? 5. ¿Qué elementos de estas formaciones valoras como positivo y por qué? 6. ¿Cuáles cosas consideras que se deben mejorar? 7. Durante el período de pandemia por COVID-19 ¿Qué tipo formación recibiste por parte del Proyecto USAID-Leer?
<p>Comprender la variabilidad de la gestión y la apertura y actitud de los docentes hacia proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es tu opinión sobre el acompañamiento docente que se realiza desde el proyecto USAID-Leer? 2. ¿Qué actitud mostraban los docentes al momento de ser acompañados? 3. ¿Qué actitud mostraba el acompañante del proyecto USAID-Leer al momento de acompañar? 4. ¿Cuáles cambios notaste se dieron en ellos luego de ser acompañados? 5. ¿De qué manera te involucrabas en este proceso? 6. ¿Cómo valoras los materiales del proyecto USAID-Leer y por qué?

2. Entrevista a Acompañantes de Formación y Acompañamiento

3.1 Requisitos

- Haber trabajado o estar trabajando para el proyecto USAID-Leer en las escuelas pertenecientes a la Regional 06 y a los Distritos escolares 06 y 09.
- Completar formulario con datos generales.
- Aprobar y firmar consentimiento para la realización de la entrevista y su grabación.

3.2. Formulario datos generales

Nombre completo: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Años en funciones como acompañante de formación y acompañamiento: _____

Cantidad de escuelas que tuvo o tiene bajo su responsabilidad _____

Cantidad de docentes que acompañó o acompaña: _____

Área de especialización o grado (licenciatura, maestría) _____

Correo electrónico: _____

Número de teléfono móvil o WhatsApp (para ser contactado si se requiere):

3.3 Entrevista a los acompañantes de formación y acompañamiento

Objetivos/Aspectos	Tópicos /preguntas
<p>Identificar la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el acompañamiento docente? 2. ¿Cómo realizas el proceso de acompañamiento a los docentes? 3. ¿Cuáles características del acompañamiento del Proyecto USAID- Leer valoras como positivas y por qué? 4. ¿Qué crees que se deba mejorar de este proceso? 5. Actualmente, acompañas al coordinador pedagógico explícanos ¿cómo es ese proceso? 6. ¿Qué cosas llaman tu atención de este acompañamiento? 7. ¿Qué crees se deba mejorar de este proceso?
<p>Describir la variabilidad en la formación del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<p>Durante el desarrollo del proyecto se realizaron formaciones dirigidas a los docentes, coordinadores, directores y al equipo de acompañantes explícanos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se realizaban estas? 2. Explica ¿cuáles cambios pudiste ver en los docentes y coordinadores pedagógicos a partir de estas formaciones? 3. ¿Qué elementos de estas formaciones valoras como positivo y por qué? 4. ¿Cuáles cosas consideras se deben mejorar? 5. Durante el período de pandemia por COVID-19 ¿Qué tipo de formación por parte del Proyecto USAID-Leer se realizaron?
<p>Comprender la variabilidad de la gestión y la apertura y actitud de los docentes hacia proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es o era la receptividad del equipo de gestión hacia el proyecto USAID-Leer? 2. ¿Qué tipo de apoyo recibías por parte del coordinador pedagógico? 3. ¿Qué tipo de apoyo recibías por parte del director? 4. ¿Qué tipo de apoyo recibías por parte de otro personal de la escuela? 5. ¿Cuál es la actitud del coordinador pedagógico al ser acompañado? 6. ¿Cuál es la actitud del docente al momento de ser acompañado? 7. ¿Cómo valoras los materiales del proyecto USAID-Leer y por qué?

3. El grupo focal

Generales

El grupo focal estará compuesto por los equipos de gestión de las escuelas participantes en la investigación. El equipo de gestión está conformado por 5 o 7 personas que hacen las funciones de director, psicóloga, orientadora, coordinadora pedagógica y dos o tres docentes representantes de cada nivel y/o ciclo que funciona en la escuela. Para esta investigación solo participarán el director, la psicóloga u orientadora, la coordinadora pedagógica y los docentes que pertenecen al nivel primario.

El grupo focal se realizará por espacio de una hora. Se utilizará una metodología ampliamente participativa. Se dispondrá de un

3.1 Requisitos

- Ser miembro activo del equipo de gestión
- Trabajar en las escuelas de año 1 cohesionadas al proyecto USAID Leer pertenecientes a la Regional 06 y a los Distritos escolares 06 y 09.
- Completar formulario con datos generales.
- Aprobar y firmar consentimiento para la realización de la entrevista y su grabación.

3.2 Formulario datos generales

Nombre completo: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Área de especialización o grado (licenciatura, maestría) _____

Correo electrónico: _____

Número de teléfono móvil o WhatsApp (para ser contactado si se requiere):

3.3 Preguntas orientadoras

Objetivos/Aspectos	Tópicos /preguntas
<p>Identificar la variabilidad del acompañamiento docente del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se realizaban los acompañamientos del proyecto USAID-Leer? 2. ¿Cuáles cosas de este acompañamiento valoras como positivas? 3. ¿Qué crees se deba mejorar de este proceso?
<p>Describir la variabilidad en la formación del proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles cambios han podido observar en el personal docente a partir de las formaciones realizadas por el proyecto USAID-Leer? 2. ¿Qué elementos de estas formaciones valoras como positivo y por qué? 3. ¿Cuáles cosas consideras que se deben mejorar?
<p>Comprender la variabilidad de la gestión y la apertura y actitud de los docentes hacia proyecto USAID Leer en Moca, República Dominicana en relación a la enseñanza de la lectura y las habilidades lectoras de la niñez participante en el proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En sentido general ¿qué opinión te merecen las ejecutorias del proyecto USAID-Leer? 2. ¿Cómo te involucras en ellas? 3. ¿De qué manera insertan las acciones del proyecto USAID –Leer en su Plan de Acción o programación regular?

Estimado/a _____

(Nombre de la persona a entrevistar)

Solicitamos su apoyo para la realización de la investigación *El acompañamiento docente del Proyecto USAID-Leer y su relación con la enseñanza de la lectura en Moca, República Dominicana*, que quien suscribe, Ania Yanelby Colón Martínez, realiza en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI) de la Universidad del Valle de Guatemala. **Usted participaría en condición de entrevistado/a, de manera voluntaria y confidencial, teniendo la libertad de abandonar o interrumpir su participación en el momento que considere oportuno sin que esto conlleve ningún perjuicio**, compartiendo sus respuestas sobre el tema en cuestión mediante una entrevista que se realizará vía Zoom y/o presencial, por un espacio aproximado de una hora. En caso de acordar realizar la entrevista de manera presencial, la misma se realizará guardando los protocolos de seguridad correspondientes ante la situación de del COVID-19 (distanciamiento, uso de mascarilla, uso de gel desinfectante)

Las informaciones compartidas serán únicamente utilizadas para la elaboración de una tesis y su posterior publicación. Estas serán grabadas, a fin de registrar las informaciones de manera más apropiada, por lo que se solicita su autorización para grabar la misma. Estas informaciones serán almacenadas por espacio de cinco años por la investigadora y serán borradas una vez finalizado este término. Además, si tuviera alguna consulta, duda o preguntas sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla en tiempo pertinente.

Concluida la investigación, compartiremos oportunamente los resultados con Usted por el medio que considere más idóneo. En caso de tener alguna duda sobre la investigación puede comunicarse mediante los siguientes contactos con mi persona:

- Correo electrónico: anycoma@gmail.com
- WhatsApp: 809-516-5430

Agradezco de antemano el apoyo.

Ania Yanelby Colón Martínez

4.5.1 Consentimiento para participar en entrevista

Yo, _____

He leído y entendido el **Protocolo de conocimiento para entrevista** y doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en la misma.

De igual modo, estoy de acuerdo a que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir No se hará referencia expresa de mi nombre y se utilizará un código de identificación o pseudónimo. Mi condición de persona entrevistada es voluntaria y mantendré la libertad de abandonar o interrumpir mi participación en el momento que considere oportuno sin que esto conlleve ningún perjuicio a mi persona.

Nombre completo del participante:	
Firma	
Fecha	
Correo electrónico/WhatsApp	
Nombre completo de la investigadora	
Firma	
Fecha	

4.6 Consentimiento informado para grupo focal

Estimado/a _____

(Nombre de la persona a entrevistar)

Solicitamos su apoyo para la realización de la investigación *El acompañamiento docente del Proyecto USAID-Leer y su relación con la enseñanza de la lectura en Moca, República Dominicana*, que quien suscribe, Ania Yanelby Colón Martínez, realiza en el marco de la Maestría Académica en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI) de la Universidad del Valle de Guatemala. Usted participaría en condición de participante en grupo focal de manera voluntaria y confidencial, pudiendo interrumpir su participación en el momento que considere oportuno sin que esto conlleve ningún perjuicio, compartiendo sus respuestas sobre el tema en cuestión mediante la realización de un grupo focal que se llevará a cabo de manera presencial guardando los protocolos de seguridad correspondientes ante la situación de del COVID-19 (distanciamiento, uso de mascarilla, uso de gel desinfectante)

Las informaciones compartidas serán únicamente utilizadas para la elaboración de una tesis y su posterior publicación. Se dispondrán de un relator, a fin de registrar las informaciones de manera más apropiada. Estas informaciones serán almacenadas por espacio de cinco años por la investigadora y serán borradas una vez finalizado este término. Además, si tuviera alguna consulta, duda o preguntas sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla en tiempo pertinente.

Concluida la investigación, compartiremos oportunamente los resultados con Usted por el medio que considere más idóneo. En caso de tener alguna duda sobre la investigación puede comunicarse mediante los siguientes contactos con mi persona:

- Correo electrónico: anycoma@gmail.com
- WhatsApp: 809-516-5430

Agradezco de antemano el apoyo.

Ania Yanelby Colón Martínez

4.6.1 Consentimiento para participar en grupo focal

Yo, _____

He leído y entendido el **Protocolo de conocimiento para grupo focal** y doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en la misma.

De igual modo, estoy de acuerdo a que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir No se hará referencia expresa de mi nombre y se utilizará un código de identificación o pseudónimo. Mi condición de persona entrevistada es voluntaria y mantendré la libertad de abandonar o interrumpir mi participación en el momento que considere oportuno sin que esto conlleve ningún perjuicio a mi persona.

Nombre completo del participante:	
Firma	
Fecha	
Correo electrónico/WhatsApp	
Nombre completo de la investigadora	
Firma	
Fecha	