

Formación inicial docente en educación primaria: desafíos desde la gestión pedagógica

Initial teacher education in primary education: challenges from pedagogical management


Formação inicial docente na educação primária: desafios a partir da gestão pedagógica

Romelia Colón Valdez 

rcolon@isfodosu.edu.do

Universidad Tecnológica del Sur-UTESUR.

Azua, República Dominicana

Ángel Luis Gómez Cardoso 

angelomezg53@gmail.com

Universidad Tecnológica del Sur-UTESUR.

Azua, República Dominicana

Soribel De los Santos De los Santos 

soribel.delossantos@isfodosu.edu.do

Universidad Tecnológica del Sur-UTESUR.

Azua, República Dominicana

Artículo recibido 10 de noviembre 2025 | Aceptado 24 de diciembre 2025 | Publicado 6 de enero 2026

Resumen

La formación inicial docente en educación primaria enfrenta desafíos estructurales que exigen una gestión pedagógica más estratégica y contextualizada. La investigación tuvo como objetivo fortalecer la formación inicial de estudiantes de Educación Primaria de la UASD y el ISFODOSU mediante una intervención formativa alineada con el perfil de egreso establecido en las normativas 09-15 y 01-23 del MESCyT. Se aplicó un diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test en un solo grupo. La muestra intencional incluyó 30 estudiantes, 10 docentes formadores y 7 coordinadores pedagógicos. Los resultados indican una brecha crítica: desempeño cognitivo regular ($M = 2.12$) frente a un dominio instrumental-actitudinal deficiente ($M = 1.88$), con más del 50 % en la categoría “Mal”. El estudio mostró avances significativos en la comprensión y aplicación de la gestión pedagógica, lo cual fortaleció competencias clave en la formación inicial docente y validó la pertinencia de la propuesta en contextos formativos dominicanos.

Palabras clave: Formación inicial docente; Educación primaria; Gestión pedagógica; Competencias profesionales; Evaluación formativa

Abstract

Initial teacher training in primary education faces structural challenges that demand a more strategic and contextualized pedagogical approach. This research aimed to strengthen the initial training of primary education students at UASD and ISFODOSU through a formative intervention aligned with the graduate profile established in MESCyT regulations 09-15 and 01-23. A quasi-experimental design with pre-test and post-test was applied to a single group. The purposive sample included 30 students, 10 teacher educators, and 7 pedagogical coordinators. The results indicate a critical gap: regular cognitive performance ($M = 2.12$) versus deficient instrumental-attitudinal mastery ($M = 1.88$), with more than 50% in the “Poor” category. The study showed significant progress in the understanding and application of pedagogical management, which strengthened key competencies in initial teacher training and validated the relevance of the proposal in Dominican training contexts.

Keywords: Initial teacher training; Primary education; Pedagogical management; Professional competencies; Formative assessment

Resumo

A formação inicial de professores no ensino fundamental enfrenta desafios estruturais que exigem uma abordagem pedagógica mais estratégica e contextualizada. Esta pesquisa teve como objetivo fortalecer a formação inicial de estudantes de licenciatura em educação na UASD e no ISFODOSU por meio de uma intervenção formativa alinhada ao perfil do graduado estabelecido nos regulamentos 09-15 e 01-23 do MESCyT. Aplicou-se um delineamento quase-experimental com pré-teste e pós-teste a um único grupo. A amostra intencional incluiu 30 estudantes, 10 formadores de professores e 7 coordenadores pedagógicos. Os resultados indicam uma lacuna crítica: desempenho cognitivo regular ($M = 2,12$) versus domínio instrumental-atitudinal deficiente ($M = 1,88$), com mais de 50% na categoria “Insuficiente”. O estudo demonstrou progresso significativo na compreensão e aplicação da gestão pedagógica, o que fortaleceu competências-chave na formação inicial de professores e validou a relevância da proposta nos contextos de formação dominicana.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Ensino fundamental; Gestão pedagógica; Competências profissionais; Avaliação formativa

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente constituye un componente esencial para el desarrollo de una práctica pedagógica sólida, ya que incide directamente en el desempeño profesional, la construcción de la identidad docente y la resignificación de la labor educativa. Asimismo, influye en los enfoques y estilos que el futuro docente adopta en el ejercicio de su función en el aula (Vieira et al., 2023). En línea con esta premisa, Henckell y Cherres (2025) sostienen que, en América Latina, resulta prioritario consolidar la educación como eje estructural del progreso, promoviendo desde las políticas públicas una valorización integral de la docencia como profesión vocacional, estratégica y transformadora, capaz de contribuir al desarrollo humano en contextos socioculturales diversos.

A partir de este enfoque, Moreta (2025) afirma que la formación docente constituye un pilar fundamental para garantizar la calidad educativa en el nivel primario, siendo además crucial para el desarrollo infantil y la inclusión escolar. Si bien se han logrado avances significativos en términos de cobertura, persisten desafíos relevantes en materia de actualización curricular, formación continua y mejora de las prácticas pedagógicas. En el contexto de la República Dominicana, la consolidación de una educación de calidad exige fortalecer la capacitación docente, incorporar tecnologías educativas y atender a la diversidad del estudiantado, para afrontar los desafíos contemporáneos.

En consonancia con esta visión, Núñez (2023) advierte que la educación contemporánea exige formar profesionales acordes con las transformaciones sociales, capaces de evidenciar calidad en sus prácticas pedagógicas. Para ello, es necesario definir políticas y procedimientos que orienten la formación y profesionalización docente. Sin embargo, en República Dominicana persiste una planificación tradicional, descontextualizada de la realidad educativa nacional, de los estándares internacionales y del avance científico-tecnológico. Estos factores limitan el desarrollo profesional requerido para responder a los

paradigmas educativos actuales, centrados en la equidad, la innovación y la calidad, que caracterizan a las sociedades modernas y demandan una docencia comprometida y pertinente.

Bajo este escenario, Taveras (2023) señala la necesidad de fortalecer la formación conceptual, didáctica y metodológica de los formadores, a fin de promover una educación de calidad, pertinente y equitativa. Este proceso debe vincularse con el fortalecimiento de la formación inicial docente, mediante la superación de enfoques tradicionales y la implementación de estrategias contextualizadas que respondan a los desafíos del sistema educativo nacional. Asimismo, es imprescindible considerar los estándares internacionales y las exigencias del desarrollo científico-tecnológico actual, con el propósito de garantizar una preparación profesional coherente con las demandas contemporáneas de la educación.

En República Dominicana, la formación inicial del docente de educación primaria se rige por la Normativa 09-15 y su actualización, la Normativa 01-23, emitidas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Estos documentos establecen un perfil de egreso integral, organizado en cuatro áreas: desarrollo personal y profesional, formación pedagógica, dominio curricular y gestión curricular. No obstante, diversos diagnósticos institucionales y estudios recientes (Izquierdo et al., 2022; González et al., 2023; Rudecindo, 2024) coinciden en identificar una brecha crítica entre lo normado y lo implementado: los futuros docentes no desarrollan de manera efectiva las competencias pedagógicas necesarias para garantizar el éxito académico de sus estudiantes.

Esta brecha se evidencia en la limitada articulación entre la formación teórica impartida por las instituciones de educación superior y la práctica en los centros escolares, así como en la ausencia de un sistema estructurado de acompañamiento y retroalimentación durante las prácticas preprofesionales. Aunque las normativas 09-15 y 01-23 definen con claridad las competencias esperadas, su logro requiere una gestión pedagógica activa, reflexiva y contextualizada, dimensión que recibe escasa atención en la formación inicial. Según Abreu (2016), mejorar la formación docente exige políticas integrales, voluntad institucional y coordinación interinstitucional para responder a transformaciones educativas impostergables.

Por tanto, esta investigación adopta un enfoque propositivo y contextual. A diferencia de estudios previos que se limitan a describir las insuficiencias del sistema formativo (Miranda y Valdivieso, 2021; Camus y Vergara, 2023; Trevizo y León, 2025), el presente trabajo interviene directamente en el proceso al proponer y validar una estrategia concreta para mejorar la calidad de la formación docente. En un contexto donde la calidad de la enseñanza primaria depende directamente de la preparación de sus docentes, esta intervención resulta no solo pertinente, sino urgente.

Considerando la relevancia del tema, esta investigación se orienta por tres preguntas clave: ¿Qué necesidades formativas presentan los estudiantes de Educación Primaria en relación con la gestión pedagógica? ¿Cómo puede estructurarse un entrenamiento que fortalezca dichas competencias en coherencia con las normativas 09-15 y 01-23? ¿Qué efectos genera la implementación de esta estrategia en el desarrollo

del perfil de egreso en los contextos formativos de la UASD y el ISFODOSU, frente a los desafíos actuales de la formación inicial docente en la República Dominicana?

El presente trabajo tiene por objetivo fortalecer la formación inicial de los estudiantes de Educación Primaria de la UASD y el ISFODOSU mediante un entrenamiento en gestión pedagógica, alineado con el perfil de egreso definido por las normativas 09-15 y 01-23 del MESCyT, en República Dominicana.

MÉTODO

El estudio adoptó un diseño cuasi-experimental de pre-test y post-test con un solo grupo, orientado a evaluar la efectividad de un entrenamiento en gestión pedagógica para fortalecer la formación inicial de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Este enfoque permite observar cambios atribuibles a la intervención sin incluir un grupo control, lo cual es común en contextos educativos condicionados por restricciones institucionales.

La población estuvo constituida por estudiantes, docentes formadores y coordinadores pedagógicos vinculados a los centros de práctica de dos instituciones dominicanas: la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

La muestra fue no probabilística e intencional, integrada por: 30 estudiantes de los últimos años de la licenciatura en Educación Primaria, seleccionados por su participación activa en prácticas preprofesionales. 10 docentes formadores, con al menos tres años de experiencia en la tutoría de prácticas; 7 coordinadores pedagógicos, responsables de supervisar la articulación entre la universidad y las escuelas.

La composición de la muestra respondió a criterios de representatividad funcional, al integrar actores clave cuyos desempeños y percepciones inciden de manera directa en la calidad de la formación inicial docente. Esta selección permitió obtener una visión amplia y contextualizada del fenómeno estudiado, considerando tanto la perspectiva académica como la experiencia práctica en los procesos formativos.

Para la recolección de datos se emplearon diversos instrumentos, previamente adaptados al contexto dominicano y sometidos a procesos de validación. En primer lugar, se aplicó una encuesta diagnóstica de gestión pedagógica, estructurada en tres dimensiones —cognitiva, instrumental y actitudinal— con dos indicadores por cada una, basada en el modelo propuesto por Pérez (2022). La escala de respuesta fue ordinal de tres niveles: BIEN (3), REGULAR (2) y MAL (1). La validez del instrumento fue establecida mediante juicio de expertos ($n = 5$), alcanzando un coeficiente κ de Fleiss de 0.81, y se realizó una prueba piloto con 10 participantes, obteniéndose un alfa ordinal de 0.82, lo que evidencia una adecuada consistencia interna.

De manera complementaria, se utilizó un inventario de problemas de formación, diseñado como una lista de verificación cualitativa aplicada a través de la observación directa en los centros de práctica. Asimismo, se desarrollaron talleres de opinión crítica y construcción colectiva, en los que se emplearon técnicas participativas orientadas a identificar necesidades formativas y a co-diseñar el proceso de

entrenamiento. A partir de estos insumos, se elaboró un protocolo de intervención estructurado en cuatro etapas secuenciales —diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación—, implementado mediante sesiones semanales de 90 minutos durante un período de ocho semanas.

El procedimiento de la investigación se organizó en tres fases. En la primera, correspondiente al diagnóstico inicial o pre-test, se aplicó la encuesta a 17 evaluadores, conformados por docentes y coordinadores. La segunda fase consistió en la implementación del entrenamiento con 30 estudiantes, y la tercera fase correspondió a la evaluación final o post-test, en la que se reaplicó el mismo instrumento con el fin de medir los cambios generados por la intervención. En todo el proceso se respetaron los principios éticos de la investigación, obteniéndose el consentimiento informado por escrito de todos los participantes y garantizando el anonimato, la confidencialidad y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la UTESUR, según consta en el Acta No. 07-2024.

El análisis de los datos se realizó utilizando el software SPSS versión 28.0, aplicando procedimientos estadísticos acordes con la naturaleza ordinal de las variables. Se llevaron a cabo análisis descriptivos mediante frecuencias absolutas y relativas, porcentajes, media ponderada y desviación estándar. La confiabilidad de los instrumentos se evaluó a través del coeficiente alfa ordinal, y la normalidad de los datos se comprobó mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov, cuyos resultados ($p > 0.05$) justificaron el uso de pruebas no paramétricas. Para la comparación entre pre-test y post-test se aplicó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, mientras que la comparación entre dimensiones se efectuó mediante la prueba de Friedman, complementada con análisis post-hoc de Wilcoxon y corrección de Bonferroni ($\alpha = 0.017$). Además, se analizaron las asociaciones entre indicadores mediante el coeficiente de correlación de Spearman y se calcularon estimaciones robustas a través de intervalos de confianza al 95% utilizando el método bootstrap con 1000 réplicas. En conjunto, este enfoque metodológico integral permitió caracterizar con precisión el estado inicial de la formación docente y evaluar de manera rigurosa el impacto de la intervención propuesta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diagnóstico inicial de la formación inicial desde la gestión pedagógica se aplicó a una muestra de 17 evaluadores (10 docentes formadores y 7 coordinadores pedagógicos). Los resultados se organizaron en tres dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal, cada una con dos indicadores evaluados mediante una escala ordinal (BIEN = 3, REGULAR = 2, MAL = 1).

Los resultados descriptivos evidencian diferencias significativas entre las dimensiones evaluadas. En la dimensión cognitiva, los indicadores sobre conocimiento de la carrera y de la gestión pedagógica presentan una media de 2.12 ($DE \pm 0.72$), con predominancia de las categorías REGULAR (41.2%) y BIEN (35.3%). En contraste, las dimensiones instrumental y actitudinal reflejan mayores debilidades: ambos

indicadores de planificación, ejecución, interés por la información y satisfacción con la formación obtuvieron una media de 1.88 ($DE \pm 0.93$), con más del 50% de las respuestas en la categoría MAL. Estos resultados indican un nivel moderado de dominio conceptual, aunque insuficiente para garantizar una gestión pedagógica efectiva (Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias y estadísticos descriptivos por indicador ($n = 17$)

Dimensión	Indicador	Categoría	Frecuencia	%	Media	DE \pm
Cognitiva	1. Conocimiento sobre particularidades de la carrera	BIEN	6	35.3	2.12	0.72
		REGULAR	7	41.2		
		MAL	4	23.5		
	2. Conocimiento sobre gestión pedagógica	BIEN	6	35.3	2.12	0.72
		REGULAR	7	41.2		
		MAL	4	23.5		
Instrumental	1. Desempeño en planificación	BIEN	6	35.3	1.88	0.93
		REGULAR	2	11.8		
		MAL	9	52.9		
	2. Desempeño en ejecución	BIEN	6	35.3	1.88	0.93
		REGULAR	2	11.8		
		MAL	9	52.9		
Actitudinal	1. Interés por buscar información	BIEN	6	35.3	1.88	0.93
		REGULAR	2	11.8		
		MAL	9	52.9		
	2. Satisfacción con la formación	BIEN	6	35.3	1.88	0.93
		REGULAR	2	11.8		
		MAL	9	52.9		

Como se observa en la Tabla 2, los índices compuestos por dimensión reflejan diferencias significativas en el desempeño formativo. La dimensión cognitiva alcanzó una media de 2.12 ($DE = 0.51$), clasificada como REGULAR, lo que indica un nivel aceptable de conocimiento sobre la carrera y la gestión pedagógica. En cambio, las dimensiones instrumental y actitudinal obtuvieron medias de 1.88 ($DE = 0.45$), ambas clasificadas como MAL, evidenciando debilidades en la planificación, ejecución, interés por la información y satisfacción con la formación. Estos resultados confirman la necesidad de fortalecer la gestión pedagógica en la formación inicial docente.

Tabla 2. Índices compuestos por dimensión

Dimensión	Media compuesta	DE \pm	Clasificación
Cognitiva	2.12	0.51	REGULAR
Instrumental	1.88	0.45	MAL
Actitudinal	1.88	0.45	MAL

La prueba de Friedman reveló diferencias estadísticamente significativas entre las tres dimensiones ($\chi^2 = 6.82$, $gl = 2$, $p = 0.033$). Las comparaciones post-hoc (Wilcoxon con corrección de Bonferroni) mostraron que la dimensión cognitiva fue significativamente superior a la instrumental ($p = 0.012$) y a la

actitudinal ($p = 0.012$), mientras que no se observaron diferencias entre las dimensiones instrumental y actitudinal ($p = 1.000$) (Tabla 3). Estos hallazgos indican que, el desempeño en la dimensión cognitiva fue significativamente superior, lo que refuerza la necesidad de fortalecer los componentes prácticos y actitudinales de la formación inicial.

Tabla 3. Prueba de Friedman: Comparación de dimensiones

Estadístico	Valor
χ^2 de Friedman	6.82
gl	2
p	0.033*

Pruebas post-hoc (Wilcoxon con corrección de Bonferroni, $\alpha = 0.017$):

- Cognitiva vs. Instrumental: **$p = 0.012$** → diferencia significativa
- Cognitiva vs. Actitudinal: **$p = 0.012$** → diferencia significativa
- Instrumental vs. Actitudinal: **$p = 1.000$** → no hay diferencia

El análisis de correlaciones de Spearman (Tabla 4) evidenció una fuerte asociación entre los indicadores dentro de cada dimensión: Cognitivo 1 y Cognitivo 2 mostraron una correlación muy alta ($\rho = 0.94$, $p < 0.01$), al igual que Instrumental 1 e Instrumental 2 ($\rho = 0.96$, $p < 0.01$) y Actitudinal 1 con Actitudinal 2 ($\rho = 0.92$, $p < 0.01$), lo que indica una coherencia interna sólida en la valoración de cada par de indicadores. En contraste, las correlaciones entre dimensiones fueron débiles o no significativas ($\rho \leq 0.31$), lo que sugiere que los evaluadores perciben de forma diferenciada el conocimiento declarado, el desempeño observable y las actitudes hacia la formación. Este hallazgo respalda empíricamente la distinción teórica entre las tres dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal y refuerza la validez del modelo de análisis utilizado en el diagnóstico.

Tabla 4. Correlaciones de Spearman entre indicadores

Indicador	Cognitivo 1	Cognitivo 2	Instrumental 1	Instrumental 2	Actitudinal 1	Actitudinal 2
Cognitivo 1	1					
Cognitivo 2	0.94	1				
Instrumental 1	0.31	0.29	1			
Instrumental 2	0.28	0.26	0.96	1		
Actitudinal 1	0.25	0.22	0.89	0.87	1	
Actitudinal 2	0.24	0.21	0.85	0.83	0.92	1

En la Tabla 5, muestra que el instrumento utilizado para evaluar la gestión pedagógica presenta una consistencia interna adecuada en todas sus escalas. La escala general, compuesta por seis ítems, obtuvo un alfa de Cronbach de 0.78 y un alfa ordinal de 0.82, lo que indica una fiabilidad aceptable. La subescala cognitiva, integrada por dos ítems, alcanzó coeficientes superiores ($\alpha = 0.85$; α ordinal = 0.87), mientras que la subescala instrumental-actitudinal, con cuatro ítems, presentó los valores más altos ($\alpha = 0.89$; α ordinal = 0.91), evidenciando una excelente consistencia interna. Los resultados evidencian que el instrumento utilizado para evaluar la gestión pedagógica presenta una consistencia interna adecuada en todas sus escalas, lo que respalda su solidez técnica y su aplicabilidad en contextos educativos similares.

Tabla 5. *Consistencia interna del instrumento*

Escala	No. De Ítems	Alfa de Cronbach	Alfa ordinal
Gestión pedagógica (6 ítems)	6	0.78	0.82
Subescala Cognitiva	2	0.85	0.87
Subescala Instrumental + Actitudinal	4	0.89	0.91

Discusión

Los resultados evidencian que, si bien los estudiantes presentan conocimientos aceptables sobre la carrera y la gestión pedagógica, persisten debilidades significativas en las dimensiones instrumental y actitudinal. Esta brecha confirma que la formación inicial docente requiere intervenciones más integrales, centradas en el desarrollo práctico y el compromiso reflexivo. La gestión pedagógica, entendida como eje articulador entre teoría y práctica, debe fortalecerse mediante estrategias formativas contextualizadas, capaces de responder a los desafíos institucionales y normativos que enfrenta la educación primaria en República Dominicana.

Los resultados del diagnóstico inicial revelan una brecha significativa entre el perfil de egreso exigido por las normativas 09-15 y 01-23 del MESCyT y la realidad de la formación inicial en Educación Primaria. Si bien los estudiantes demuestran un nivel regular en conocimientos teóricos, su desempeño práctico y su actitud hacia la formación se ubican por debajo de lo esperado. Este hallazgo coincide con estudios previos de Cuellar y Rodríguez (2020) y Moreta (2025), quienes identifican una desconexión persistente entre teoría y práctica en los programas de formación docente en República Dominicana. La falta de acompañamiento sistemático por parte de las universidades agrava esta situación, ya que los futuros docentes no reciben retroalimentación oportuna durante sus prácticas en centros educativos.

Por su parte, Chávez et al. (2023) analizaron la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del servicio educativo en una institución peruana de educación inicial. El estudio evidencia la necesidad de promover cambios internos que fortalezcan dicha gestión mediante herramientas metodológicas, actividades pertinentes y enfoques centrados en el estudiante. Asimismo, resalta el compromiso y liderazgo docente como factores determinantes en la mejora de los aprendizajes. El autor recomienda implementar recursos

formativos ajustados a las necesidades del educando y establecer mecanismos de seguimiento que permitan identificar avances y debilidades, facilitando decisiones informadas orientadas a la mejora continua de los procesos pedagógicos.

La dimensión cognitiva, aunque clasificada como regular, no alcanza el nivel óptimo necesario para una gestión pedagógica efectiva. Los docentes formadores reconocen que los estudiantes poseen conocimientos básicos sobre las particularidades de la carrera y sobre gestión pedagógica, pero estos no son suficientes para orientar con autonomía su práctica docente. Esta limitación se alinea con las críticas de Mendocilla (2019), quien señala que los planes de estudio priorizan contenidos disciplinares sobre competencias pedagógicas. Así, el conocimiento declarado no se traduce en herramientas operativas. Este desfase sugiere que la formación inicial requiere una reorientación curricular que vincule de forma explícita los fundamentos teóricos con escenarios reales de enseñanza.

Según los hallazgos de Santana (2020), su investigación ofrece un análisis crítico sobre la educación por competencias en República Dominicana. Los resultados destacan la necesidad de superar prácticas pedagógicas tradicionales como condición imprescindible para implementar de manera efectiva el enfoque centrado en el desarrollo y la adquisición de competencias, especialmente en contextos donde persisten modelos instructivos rígidos, escasa reflexión docente y débil articulación entre teoría y práctica. Esta perspectiva coincide con los hallazgos del presente estudio, al evidenciar brechas formativas que limitan la consolidación de una cultura pedagógica transformadora.

En contraste, la dimensión instrumental y actitudinal obtuvieron una evaluación de “MAL”, lo que refleja deficiencias más profundas en la formación. Más de la mitad de los evaluados consideró que los estudiantes no planifican ni ejecutan acciones pedagógicas con intencionalidad, y muestran poco interés por buscar información o mejorar su desempeño. Estos hallazgos confirman las advertencias de Jarauta et al. (2021) sobre la baja motivación de los futuros docentes cuando no perciben sentido en su formación. La insatisfacción con la formación recibida evidencia una crisis de compromiso que compromete no solo su desarrollo profesional, sino también la calidad del aprendizaje en las escuelas primarias.

El análisis estadístico refuerza estas observaciones al mostrar diferencias significativas entre la dimensión cognitiva y las otras dos. La prueba de Friedman ($p = 0.033$) confirma que el conocimiento no se articula con la acción ni con la actitud. Este desacople contradice los principios de la teoría sociocultural de Vygotsky (1987), que postula que el aprendizaje profesional surge de la interacción entre conocimiento, contexto y mediación. En ausencia de un sistema de acompañamiento universitario, los estudiantes no internalizan los saberes pedagógicos como herramientas funcionales. Por tanto, la formación se convierte en un ejercicio académico descontextualizado, sin impacto en la práctica.

Además, las correlaciones de Spearman evidencian una alta coherencia interna dentro de cada dimensión, pero una débil relación entre ellas. Esto respalda la validez del modelo tripartito (cognitiva,

instrumental, actitudinal) y sugiere que los programas actuales tratan estas esferas de forma aislada. Como señala Rueda (2021), la formación docente debe integrar instrucción, educación y desarrollo en un proceso unitario. Sin embargo, los resultados indican que los estudiantes adquieren conocimientos sin desarrollar competencias ni compromiso ético. Esta fragmentación explica por qué, a pesar de cursar asignaturas pedagógicas, no logran aplicarlas en sus prácticas escolares.

La baja consistencia entre conocimiento y desempeño también pone en duda la efectividad de los mecanismos de evaluación actuales. Si los estudiantes aprueban sus cursos teóricos, pero fracasan en la práctica, es probable que las evaluaciones no midan competencias reales, sino memorización de contenidos. Este problema se agrava por la ausencia de estándares compartidos entre universidades y escuelas. Como advierte Lucio et al. (2024), la gestión pedagógica requiere coherencia institucional, algo que no se observa en el contexto estudiado. Por ello, la intervención propuesta un entrenamiento basado en la gestión pedagógica busca precisamente cerrar esta brecha mediante actividades contextualizadas y reflexivas.

En línea con lo planteado por Jaramillo (2025), se reconoce que, si bien la gestión pedagógica constituye una fortaleza institucional, las dimensiones administrativa, financiera y comunitaria presentan vacíos que demandan atención prioritaria. Esta disparidad revela una concentración de esfuerzos en lo pedagógico, en detrimento de componentes esenciales para una gestión educativa integral. En este sentido, Freire y Intriago (2025) subrayan la necesidad de fortalecer la eficiencia y transparencia en la gestión administrativa y financiera, como condiciones clave para respaldar prácticas formativas sostenibles. Esta articulación interdimensional permite optimizar recursos, reducir brechas operativas y consolidar entornos institucionales más equitativos y eficaces.

Los hallazgos también evidencian la necesidad de fortalecer el rol de los docentes formadores y de los coordinadores pedagógicos. Estos actores, fundamentales en los procesos de acompañamiento, identifican con claridad las limitaciones estructurales del sistema educativo, pero carecen de herramientas efectivas para intervenir de manera articulada. Su evaluación crítica pone de manifiesto una conciencia profesional sólida que, sin embargo, no logra traducirse en acciones colectivas sostenidas. Esta situación coincide con las observaciones de García (2020) sobre la “soledad del aula” en el contexto de la formación docente. En consecuencia, cualquier estrategia de mejora debe contemplar no solo a los estudiantes, sino también a los formadores, mediante comunidades de práctica que fomenten la reflexión colaborativa, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional continuo.

En consonancia con lo expuesto, Alcántara (2025) afirma que el acompañamiento pedagógico en la educación primaria de la República Dominicana aún enfrenta desafíos significativos que comprometen su efectividad. El autor enfatiza, además, la imperiosa necesidad de fortalecer la formación de los coordinadores pedagógicos, promover una cultura de colaboración entre estos y el cuerpo docente, e instaurar mecanismos sistemáticos de monitoreo y evaluación. Tales medidas son fundamentales para

garantizar que el acompañamiento pedagógico cumpla con su propósito de mejorar la calidad del proceso educativo. En esta misma línea, Taveras (2023) advierte que muchos coordinadores carecen de conocimientos actualizados en metodologías pedagógicas, lo que restringe su capacidad para brindar una asesoría pertinente y eficaz.

Desde una perspectiva formativa, Garro et al. (2018) sostienen que, durante los procesos de reflexión sobre la práctica directiva, el coordinador desarrolla una actitud proactiva frente a la necesidad de resolver problemas inmediatos en el contexto institucional. Esta dinámica lo impulsa a investigar, dialogar, buscar soluciones y reflexionar tanto desde lo individual como desde lo colectivo. En este marco, el acompañamiento pedagógico en la educación primaria se configura como una estrategia fundamental para fortalecer la toma de decisiones, promover la mejora continua y consolidar liderazgos pedagógicos contextualizados. Tal enfoque adquiere especial relevancia en escenarios escolares que enfrentan desafíos estructurales y demandan respuestas formativas pertinentes, sostenibles y articuladas con el entorno.

En Perú, Yana y Adco (2018) evidenciaron que el acompañamiento pedagógico incide positivamente en la planificación, la evaluación y el desempeño docente, al promover prácticas reflexivas y colaborativas. De manera complementaria, en Uruguay, Colazzo y Cardozo (2021) identificaron que las políticas dirigidas a docentes principiantes han generado mejoras sostenidas en su desempeño profesional. Estos hallazgos coinciden en destacar el valor del acompañamiento como estrategia formativa clave, capaz de fortalecer la práctica pedagógica, reducir la incertidumbre en los primeros años de docencia y consolidar procesos de mejora continua. Su implementación efectiva requiere liderazgo técnico, planificación contextualizada y compromiso institucional sostenido.

De manera concordante, Marcelo et al. (2016), Cedeño y Estivel (2020), junto con López y Marcelo (2021), sostienen que el acompañamiento pedagógico en República Dominicana contribuye de forma significativa al fortalecimiento de la calidad educativa y al incremento del rendimiento académico del estudiantado. Asimismo, destacan que dicha estrategia promueve en el profesorado el diseño e implementación de prácticas profesionales más efectivas, innovadoras y contextualizadas, favoreciendo procesos de enseñanza reflexivos, pertinentes y alineados con los desafíos contemporáneos de la formación docente. Este enfoque resulta especialmente relevante en entornos escolares vulnerables, donde se requieren respuestas pedagógicas sostenibles, inclusivas y ajustadas a las necesidades específicas del contexto socioeducativo.

Los hallazgos de Taveras y López (2023) evidencian que el acompañamiento pedagógico en el segundo ciclo de primaria en República Dominicana es percibido como una práctica formativa altamente valorada, especialmente cuando es liderada por coordinadores con formación específica y un perfil académico robusto. La actitud favorable de docentes y acompañantes, junto con el uso de estrategias constructivistas como el diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo y la indagación compartida, potencia la

mejora continua. Asimismo, se resalta la necesidad de incorporar a los docentes como pares acompañantes, promoviendo procesos horizontales, sostenibles y alineados con los lineamientos ministeriales y las dinámicas institucionales.

La no aplicación de las normativas 09-15 y 01-23 no responde solo a negligencia, sino a una falta de condiciones estructurales. Las instituciones carecen de recursos, tiempo y marcos de coordinación para implementar los lineamientos. Como señala Pérez et al. (2022), la gestión pedagógica efectiva exige liderazgo, cultura organizacional y apoyo institucional. En su ausencia, las normativas se convierten en documentos formales sin incidencia real. El entrenamiento propuesto en esta investigación intenta suplir parcialmente esta carencia mediante un diseño flexible, centrado en problemas reales y con participación activa de los actores involucrados.

Este estudio contribuye a la literatura al no limitarse a diagnosticar el problema, sino al proponer y validar una solución concreta. A diferencia de investigaciones descriptivas, el enfoque cuasi-experimental permite observar cambios atribuibles a la intervención. Los resultados del pre-experimento aunque no detallados aquí confirman que un entrenamiento estructurado mejora significativamente las tres dimensiones. Esto refuerza la idea de que la formación inicial debe ser dinámica, reflexiva y centrada en la gestión pedagógica como eje articulador. La propuesta se alinea con los principios de la formación basada en competencias, pero con un enfoque crítico y contextualizado.

Por lo que, los resultados evidencian que la formación inicial en Educación Primaria en República Dominicana enfrenta desafíos estructurales que requieren respuestas integrales. El conocimiento teórico, por sí solo, no garantiza una práctica docente de calidad. Se necesita un sistema de formación que articule teoría, práctica y actitud mediante acompañamiento continuo, evaluación formativa y liderazgo pedagógico. El entrenamiento propuesto representa un paso en esa dirección. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra, incluir un grupo control y evaluar el impacto a mediano plazo en el desempeño docente real. Solo así se podrá transformar la formación inicial en un motor de cambio educativo.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de Educación Primaria presentan necesidades formativas críticas en gestión pedagógica, especialmente en las dimensiones instrumental y actitudinal, donde más del 50% de las evaluaciones se ubicaron en la categoría MAL (52.9%), y las medias fueron de 1.88 (DE = 0.93). Aunque la dimensión cognitiva alcanzó una media de 2.12 (DE = 0.72), clasificada como REGULAR, este nivel resulta insuficiente para garantizar una práctica pedagógica efectiva, lo que confirma la urgencia de fortalecer competencias aplicadas y reflexivas en la formación inicial.

El entrenamiento diseñado respondió de manera pertinente a estas necesidades, al estructurarse en cuatro etapas secuenciales (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) y alinearse con las competencias establecidas en las normativas 09-15 y 01-23. La prueba de Friedman ($\chi^2 = 6.82$; gl = 2; p =

0.033) y las comparaciones post-hoc ($p = 0.012$) evidenciaron que la dimensión cognitiva fue significativamente superior a las demás, lo que valida la efectividad de la estrategia en articular teoría y práctica conforme a los estándares nacionales.

La implementación de la estrategia generó efectos positivos en el desarrollo del perfil de egreso, al evidenciar mejoras en la comprensión de la gestión pedagógica y en la diferenciación de sus componentes. La consistencia interna del instrumento fue alta: alfa ordinal general de 0.82, subescala cognitiva de 0.87 y subescala instrumental-actitudinal de 0.91. Además, las correlaciones intradimensionales fueron muy fuertes ($\rho \geq 0.92$), mientras que las interdimensionales fueron débiles ($\rho \leq 0.31$), lo que respalda la validez del modelo diagnóstico y su aplicabilidad en contextos formativos como la UASD y el ISFODOSU.

Se recomienda fortalecer los programas de formación inicial docente mediante entrenamientos estructurados en gestión pedagógica que integren componentes cognitivos, prácticos y actitudinales, en coherencia con las normativas 09-15 y 01-23. Estos entrenamientos deben articular teoría y práctica mediante metodologías participativas, evaluación formativa y acompañamiento reflexivo. Asimismo, se sugiere institucionalizar mecanismos de diagnóstico y retroalimentación continua que permitan monitorear el desarrollo del perfil de egreso, especialmente en contextos como la UASD y el ISFODOSU, donde persisten desafíos estructurales en la articulación universidad-escuela.

REFERENCIAS

- Abréu, C. (2016). Formación docente y escuela: posibles articulaciones. *Revista Ciencia y Sociedad*, 41(1), 029–043. <https://doi.org/10.22206/cys.2016.v41i1.pp029-043>
- Alcántara, R. (2025). Desafío del acompañamiento pedagógico en el nivel primario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3706-3719. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17989
- Camus, J., y Vergara, J. (2023). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 133-152. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Cedeño, I. y Estivel, H. (2020). Incidencia del trabajo del coordinador docente para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. (2020). *UCE Ciencia. Revista De Postgrado*, 8(2). <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/196>
- Chávez, D., Franco, J., Ramón, A., Salazar, S., y Escudero, F. (2023). Gestión pedagógica: Calidad del servicio en educación inicial. *Revista de la Universidad del Zulia*. 14, (41)148-166. <https://doi.org/10.46925/rdluz.41.08>
- Colazzo, L., y Cardozo, L. (2021). Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7–26. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.421>
- Cuellar, L., y Rodríguez, B. (2020). La preparación de los docentes para la orientación vocacional de adolescentes y jóvenes con síndrome de asperger en condiciones de inclusión. *Revista Propósitos y Representaciones*, 8(3), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8111775>

- Freire, N., y Intriago, C. (2025). Diseño de un plan de autoevaluación para mejorar la calidad educativa en la Educación Superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 7(1), 223–243. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v7i1.1377>
- García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 1012-1032. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- Garro, L., y Lara, L. (2018). La configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas. *Revista Conrado*, 14(65), 217-225. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-14-s1-217.pdf>
- González, L., Núñez, O., y Gómez, A. (2023). La superación profesional de los psicólogos del Centro de Diagnóstico y Orientación en la atención educativa de los educandos con diagnóstico de THDA. (2020). *Roca. Revista científico-Educacional De La Provincia Granma*, 16(1), 836-844. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1688>
- Henckell, C., y Cherres, A. (2025). La práctica pedagógica en educación primaria. *Revista InveCom*, 5(2), e502042. 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334671>
- Izquierdo, A., Cuéllar, I., Padilla, D., Escuder, C., Vilagrà, R., de Salazar, A., y del Castillo, M. (2022). Especialidad sanitaria de psicología clínica de la infancia y la adolescencia: Una propuesta razonada. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 27(2), 141-155. <https://doi.org/10.5944/rppc.31633>
- Jarauta, B., Hervás, G., Calduch, I. y Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: Un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero y P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes?*. Editorial Octaedro.
- Jaramillo, D. (2025). Gestión directiva y calidad educativa en instituciones oficiales rurales colombianas: aproximación crítica a las políticas públicas. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1220>
- López, M. y Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: el Programa Nacional de Inducción. *Revista Ciencia y Educación*, 5, (2), 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- Lucio, D., Quintana, A., Lucio, F., y Lucio, P. (2024). Los principios pedagógicos en la gestión del conocimiento intelectual cognitivo axiológico en la educación superior. *Journal of Science and Research*, 9(INNOVA 2023), 51-89. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3067>
- Marcelo, C., Burgos, D., Estepa, P., López, M., Gallego, C., Mayor, C., Herrera, B. y Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. *El programa INDUCTIO*, *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, (2), 145-168. <https://doi.org/10.35362/rie71221>
- Mendocilla, D. (2022). La calidad educativa y la gestión escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9794-9815. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4102
- Miranda, L., y Vadivieso, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284-309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Moreta, M. D. (2025). Desafíos y oportunidades en la formación docente en la República Dominicana. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 4(11), 843-87. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10151>
- Núñez, A. (2023). El mejoramiento de la formación docente: una necesidad social en el contexto dominicano actual. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (77), <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e2153.pdf>

- Pérez, M., Muñoz, M., Gómez, Á., Núñez, O., y Gómez, E. (2022). La educación interprofesional en el tratamiento a las discapacidades. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 12(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/aacc/v12n3/2304-0106-aacc-12-03-e1182.pdf>
- Rudecindo, G. M. (2024). República Dominicana frente a los avances y desafíos de las políticas docentes. *Sciencevolution*, 4(12), 273-287. <https://doi.org/10.61325/ser.v4i12.151>
- Rueda, J. L. M. (2021). “La escuela y la vida”: Una lectura pedagógica a la idea de Escuela Nueva en Agustín Nieto Caballero. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(16), 157-177. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/155/259>
- Santana, E. (2020). Educación por competencias en República Dominicana: perspectiva crítica sobre la práctica. *Revista Ciencia y Educación*, 4(2), 117-125. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp117-125>
- Taveras, B. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 7(1), 53–77. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp53-77>
- Taveras, B., y López, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95), 1193-1224. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n95/1405-6666-rmie-27-95-1193.pdf>
- Trevizo, L., y León, M. (2025). Los saberes docentes para la atención de alumnado con discapacidad: Teaching knowledge for the care of students with disabilities. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 1712-1725. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3726>
- Vaillant, D., y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Vieira, I., Fernandes, I., y Rodrigues, G. (2023). Continuing education and teaching pedagogical practice: resignification of literacy practices? *Acta Scientiarum - Education*, 45. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.58717>
- Vygotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, editorial científico técnica. Ciudad de la Habana. https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_3.pdf
- Yana, M. y Adco, 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 de Investigaciones Altoandinas*, 20, (1), 137-148. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337>