



## Gestión del acompañamiento pedagógico y el desempeño profesional de los docentes en el nivel primario

Management of pedagogical support and professional performance of primary level teachers

**Carmen Altagracia Reyes Gómez**

Universidad Tecnológica del Sur, República Dominicana

[carmen.reyes@utesur.edu.do](mailto:carmen.reyes@utesur.edu.do), <https://orcid.org/0009-0001-0919-1646>

**Jeffri Mateo Alcántara**

Universidad Tecnológica del Sur, República Dominicana

[jeffri.mateo@utesur.edu.do](mailto:jeffri.mateo@utesur.edu.do), <https://orcid.org/0009-0000-4364-2394>

**Juan José Mariñez Báez**

Universidad Tecnológica del Sur, República Dominicana

[juanjo.marinez@utesur.edu.do](mailto:juanjo.marinez@utesur.edu.do), <https://orcid.org/0000-0001-7908-833X>

### Resumen

La gestión del acompañamiento pedagógico para favorecer el desempeño profesional de los docentes del Nivel Primario, orientado a la formación de conceptos matemáticos es de vital importancia, por lo que el presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática del tema. A partir de las insuficiencias detectadas, como resultado se propone un modelo que articula los procesos de valoración reflexiva sobre la disponibilidad de recursos didáctico-matemáticos para la formación de conceptos matemáticos en el Nivel Primario, lo proyectivo didáctico-matemático orientado a la comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario y la ejecución socializadora de situaciones didáctico-matemáticas sobre el análisis de modelos y patrones matemáticos en el Nivel Primario para lograr la idoneidad didáctica en dicha gestión. Se utilizó la modelación sistémico estructural funcional para la elaboración del modelo propuesto.

**Palabras clave:** educación; formación de conceptos; matemáticas.

### Abstract

The management of pedagogical accompaniment to enhance the professional performance of Primary Level teachers, aimed at the formation of mathematical concepts, is of vital importance. Therefore, this article aims to conduct a systematic review of the topic. Based on the detected deficiencies, a model is proposed that articulates the processes of reflective evaluation on the availability of didactic-mathematical resources for the formation of mathematical concepts at the Primary Level, the didactic-mathematical projection aimed at mathematical communication-argumentation at the Primary Level, and the socializing execution of didactic-mathematical situations on the analysis of mathematical models and patterns at the Primary Level to achieve didactic suitability in this management. The systemic structural functional modeling was used for the development of the proposed model.

**Keywords:** education; formation of concepts; mathematics.

## Introducción

### Problema de investigación

En República Dominicana la Evaluación Diagnóstica Nacional en Primaria evidencia que los estudiantes presentan bajos niveles de conocimientos matemáticos respecto a los que deberían tener (MINERD, 2022). A partir del informe del Ministerio de Educación de la República Dominicana, se observa que un 35 % de los estudiantes obtienen resultados satisfactorios, lo que revela la necesidad de analizar la calidad de la enseñanza en esta rama (González & Pérez, 2020). En ese sentido, se identifican diferencias reveladoras entre las zonas urbanas y rurales. El rendimiento académico en las zonas rurales es inferior en comparación con la zona urbana, lo que sugiere una brecha en el acceso a recursos educativos de calidad (MINERD, 2022). Para abordar estos desafíos, es crucial implementar programas de capacitación docente y mejorar la infraestructura educativa en las zonas más desfavorecidas (López, 2021).

En el orden de mejorar la idoneidad didáctica de los técnicos y docentes de Matemática en diversas instituciones educativas surge el Programa Con Base, el cual se centra en proporcionar formación continua y actualizada a los docentes, con el objetivo de fortalecer sus competencias pedagógicas y su dominio de los contenidos matemáticos. A través de talleres, seminarios y cursos especializados, los docentes tienen la oportunidad de adquirir nuevas estrategias didácticas que les permitan abordar de manera más efectiva los desafíos del aula (González & Pérez, 2020).

En este contexto los proyectos de trabajo para la adecuación curricular del Nivel Primario y la alfabetización matemática buscan mejorar la calidad de los contenidos educativos impartidos. Estos proyectos incorporan metodologías activas y participativas, y el uso de recursos didácticos innovadores. Además, se promueve en los docentes la formación continua para que puedan implementar estrategias efectivas de enseñanza que faciliten la comprensión y el dominio de las matemáticas desde una edad temprana, reduciendo así las brechas de aprendizaje y mejorando los resultados educativos a nivel nacional.

En ese sentido, el acompañamiento pedagógico en Matemática para la adecuación curricular del Nivel Primario es esencial para abordar las dificultades existentes. Según Fullan

(2014), el acompañamiento pedagógico implica la colaboración entre docentes y asesores pedagógicos para desarrollar estrategias de enseñanza que conlleven a la calidad de la educación. Este proceso de acompañamiento fortalece las competencias pedagógicas de los docentes y promueve la cultura de superación continua dentro de las instituciones educativas.

De acuerdo con Darling–Hammond et al. (2017), los docentes que reciben acompañamiento pedagógico tienden a adoptar prácticas de enseñanza más innovadoras y centradas en el estudiante. Estas metodologías fomentan un aprendizaje más significativo y colaborativo. Según Borko (2004), el apoyo continuo y especializado permite a los docentes desarrollar una comprensión más profunda de los contenidos matemáticos y esto es especialmente importante en el nivel primario, donde la alfabetización matemática es fundamental para el éxito académico futuro de los estudiantes (Johnson et al., 2012).

Sin embargo en la enseñanza de la matemática se reconocen debilidades como:

- ❑ Conocimiento insuficiente de las características principales de los conceptos objeto de estudio.
- ❑ Abuso de la memorización de los procedimientos en detrimento de la relación conceptual y la comprensión.
- ❑ No siempre se valora la disponibilidad de recursos didáctico–matemáticos en los acompañantes para interactuar sobre la formación de conceptos matemáticos.
- ❑ Dificultades con el tratamiento didáctico–matemático de la comunicación–argumentación matemática y el análisis de modelos y patrones matemáticos en el Nivel Primario.

A pesar de que se ha perfeccionado la gestión del acompañamiento pedagógico aún existen: insuficientes incentivos para descubrir los supuestos que subyacen en las experiencias didáctico–matemáticas orientadas al trabajo con conceptos matemáticos en numeración, geometría, medición y la estadística; insuficiente atención a la formación conceptual en el desarrollo de las competencias específicas en Matemática; poca investigación referida a la valoración reflexiva–valorativa de situaciones didáctico–matemáticas orientada a la formación conceptual con el uso de la gamificación; poca sistematización teórica sobre la articulación didáctica de modelos y patrones matemáticos en el Nivel Primario e insuficiente flexibilidad y

rigurosidad didáctico–matemática en la proyección del acompañamiento pedagógico para incidir en la formación de conceptos matemáticos (Díaz *et al.*, 2018; Fernández *et al.*, 2024; Ramírez, 2023; Sánchez, 2022; Taveras *et al.*, 2022).

De igual forma se identifican insuficiencias en la concepción de la gestión del acompañamiento pedagógico a docentes del Nivel Primario en el sentido de que se identifican:

- ❑ Limitaciones epistemológicas y praxeológicas que se expresan en el acompañamiento pedagógico en el Nivel Primario y sus especificidades sobre la formación de conceptos matemáticos.
- ❑ La gamificación y el uso de herramientas digitales no favorece a la idoneidad didáctica de los docentes acompañados.
- ❑ Poco aprovechamiento de las experiencias didáctico–matemáticas sobre el trabajo con conceptos para el diagnóstico de necesidades de ayuda a los docentes.
- ❑ Limitado uso de situaciones didáctico–matemáticas orientadas a la comunicación–argumentación matemática, y al análisis de modelos–patrones matemáticos para favorecer la rigurosidad y flexibilidad en la formación de conceptos matemáticos.

Por lo que se hace necesario hacer énfasis en el acompañamiento pedagógico orientado a la formación de conceptos matemáticos con el fin de atender a la experiencia didáctico–matemática de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la comunicación–argumentación matemática y la interpretación de modelos y patrones matemáticos, compulsar la articulación reflexiva para favorecer la significatividad de la reflexión valorativa de experiencias didáctico–matemáticas sobre la formación conceptual, atender el análisis didáctico–matemático de situaciones didácticas sobre la formación conceptual para que se realice con rigurosidad crítica y reflexiva y diagnosticar las necesidades de ayuda de los docentes sobre la formación de conceptos matemáticos e incentivar la búsqueda de sus sustentos (Báez, 2018; González & Pérez, 2020).

### **Objetivo(s)**

Analizar las investigaciones recientes sobre la gestión del acompañamiento pedagógico orientado para favorecer el desempeño profesional de los docentes del Nivel Primario, con énfasis en los docentes de matemática.

## Método

### Criterios de selección

Se tuvo como guía el protocolo PRISMA para la revisión sistemática (Sánchez–Serrano *et al.*, 2022; Page, 2022). La exploración se orientó por las siguientes preguntas: ¿Qué insuficiencias evidencian las investigaciones actuales sobre el acompañamiento pedagógico para favorecer el desempeño profesional de los docentes de nivel primario?, ¿Qué modelo pedagógico proponer que contribuya con el tema objeto de estudio? Para responder a las preguntas se consideran como artículos elegibles los del idioma inglés, español o portugués a texto completo que tengan una o varias de las palabras clave sobre el tema y se descartan aquellos que tengan como base la aplicación de encuestas, cuestionarios y/o entrevistas.

Se consideran artículos referenciados de Scopus, Web of Science (WoS) y en Scielo en el mes de noviembre de 2024 con las palabras claves “acompañamiento pedagógico” y “formación de conceptos matemáticos” para extraer artículos publicados entre 2017 y 2024, afines con la educación. Se tienen en cuenta títulos y resúmenes. Luego se someten a la lista de verificación PRISMA 2020, los artículos seleccionados de la revisión que responden a los intereses de la investigación.

### Recopilación de datos

Se utilizó un registro en Excel para la extracción de los datos, elaborado por los autores, donde se acopió la información siguiente: título, año de publicación, tipo de investigación, país de los autores. Los datos que se recolectaron fueron cualitativos. Este registro permitió una organización sistemática y eficiente de la información, facilitando el análisis y la comparación de los diferentes estudios incluidos en la investigación. Además, el uso de Excel como herramienta de gestión de datos permitió a los autores realizar filtros y clasificaciones según diversas categorías, lo que contribuyó a una mejor visualización y comprensión de las directrices en los datos cualitativos recolectados. Esta metodología aseguró que todos los aspectos relevantes de cada estudio fueran considerados y documentados de manera precisa y coherente.

## **Análisis de información**

Un total de 299 artículos fueron encontrados: 65 en Scielo, 57 en la base de Scopus, 177 en Web of Science. Con la aplicación de los filtros se escogieron 34 en Scielo, 25 en Scopus y 24 en Web of Science; con el análisis de los títulos, nivel educativo donde se aplicó la investigación, países de los autores y año se analizaron 37 artículos, los cuales se registraron en una hoja de cálculo en Excel; en los que se tuvo en cuenta los indicadores de la metodología PRISMA, obteniendo 24 artículos a tener presente en la sistematización teórica. Se identificaron 11 investigaciones que abordan el tema objeto de estudio de esta investigación donde los autores proporcionan bases, fundamentos y enfoques en la educación conducentes al acompañamiento pedagógico en la formación de conceptos matemáticos.

## **Resultados y Discusiones**

### **Resultados**

Se identifican las investigaciones principales que interesan para la realización del trabajo (Alcántara & Álvarez, 2024; Álvarez & García, 2023; Beltrán-Véliz *et al.*, 2022; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Fernández, 2023; Mejía & Salazar, 2023; Oblitas *et al.*, 2024; Zorrilla & Armas, n.d.), donde se tienen como áreas de impacto el acompañamiento pedagógico y la matemática. Estos estudios han sido realizados en diferentes niveles educativos y se observa la participación de diversos países.

### **Discusiones.**

La gestión del acompañamiento pedagógico incluye la planificación de sesiones de formación continua, la implementación de comunidades de práctica y la provisión de recursos didácticos actualizados (Fernández Cruz, 2023). Una gestión bien estructurada del acompañamiento pedagógico contribuye significativamente al perfeccionamiento de las prácticas docentes.

En la gestión del acompañamiento pedagógico se identifican como rasgos:

- Proyectar, ejecutar y valorar el perfeccionamiento del desempeño del docente a través de un proceso orientador motivacional.

- ❑ La valoración reflexiva como proceso transversal para reconocer necesidades de ayuda en el docente y favorecer la significatividad de las reflexiones valorativas de experiencias didáctico-matemática que se realicen.
- ❑ Las interacciones pedagógicas que abarcan los aspectos de carácter profesional, interpersonal y contextual.
- ❑ Atender la diversidad a través de diferentes formas y niveles de ayuda.
- ❑ Concebir las ayudas como colaboración, cooperación y sistematización.

En ese orden es necesario tener presente la formación de conceptos matemáticos, donde se tenga presente la significatividad, reflexividad, valoración y rigurosidad que se requiere de la comprensión gradual y progresiva de los conceptos objeto de estudio, atendiendo a las características del medio sociocultural, el tránsito de lo social a lo individual y las experiencias del docente, lo que demanda la existencia de la significatividad de la actividad didáctica que realiza el docente.

La significatividad de la actividad didáctica que efectúa el docente está estrechamente relacionada con la idoneidad didáctica para la gestión del acompañamiento pedagógico. Cuando las actividades didácticas son significativas, es decir, relevantes y contextualizadas para los estudiantes, se facilita un aprendizaje más profundo y duradero (Ausubel, 1968). Esta relevancia no solo motiva a los estudiantes, sino que también proporciona un marco claro para que los docentes puedan planificar y ejecutar estrategias pedagógicas efectivas. La idoneidad didáctica, entendida como la capacidad del docente para seleccionar y aplicar métodos y recursos adecuados, es crucial para gestionar el acompañamiento pedagógico de manera eficiente (Shulman, 1987). Un docente con alta idoneidad didáctica puede adaptar sus prácticas a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo y colaborativo. Así, la significatividad de las actividades didácticas y la idoneidad didáctica se complementan, potenciando el impacto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional de los docentes y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Según Shulman, la idoneidad didáctica implica no solo el conocimiento profundo del contenido, sino también la habilidad para transformar ese conocimiento en formas

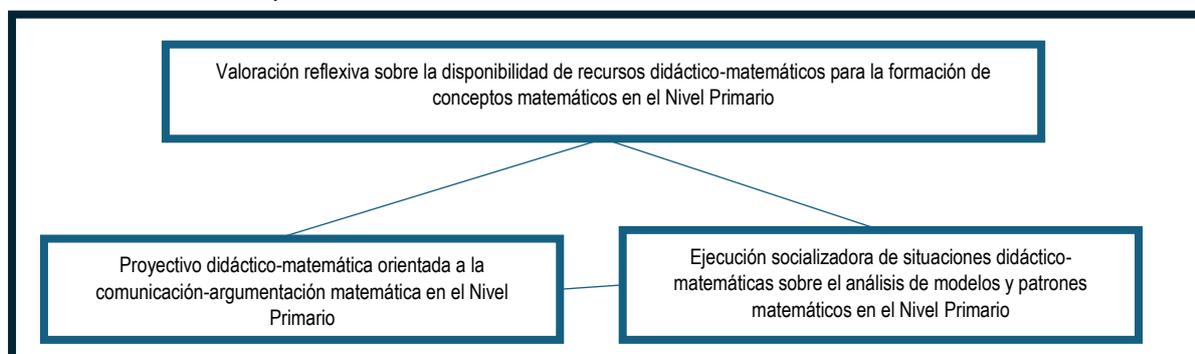
comprensibles y atractivas para los estudiantes y se entiende como la capacidad del docente para seleccionar y aplicar de manera efectiva métodos, estrategias y recursos pedagógicos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Esta cualidad es fundamental para asegurar que la enseñanza sea relevante, accesible y adaptada a las necesidades individuales de los alumnos (Shulman, 1987).

En ese sentido, el acompañamiento pedagógico se relaciona con el desempeño docente, la formación y la idoneidad didáctica, para que los educadores puedan actualizar sus conocimientos y mejorar sus prácticas educativas (Borko, 2004). Por lo que se puede afirmar que requiere un equilibrio entre el conocimiento del contenido y las habilidades pedagógicas. Donde se mejore la calidad de la educación y el alcance del máximo potencial académico en los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017).

A partir de la sistematización teórica realizada y la identificación de rasgos y cualidades que conlleva el acompañamiento pedagógico, en la figura 1 se muestra el modelo que se propone de gestión del acompañamiento pedagógico a docentes del nivel primario para la formación de conceptos matemáticos. Donde se observan los subsistemas: 1) Valoración reflexiva sobre la disponibilidad de recursos didáctico-matemáticos para la formación de conceptos matemáticos en el Nivel Primario, 2) Proyectivo didáctico-matemático orientado a la comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario y 3) Ejecución socializadora de situaciones didáctico-matemáticas sobre el análisis de modelos y patrones matemáticos en el Nivel Primario.

Figura 1.

Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico a docentes del nivel primario para la formación de conceptos matemáticos.



Fuente: Elaboración por los autores.

El subsistema de valoración reflexiva sobre la disponibilidad de recursos didáctico-matemáticos para la formación de conceptos matemáticos en el Nivel Primario, incluye como elementos: la caracterización reflexiva de experiencias didáctico-matemáticas sobre el trabajo con conceptos en numeración, geometría, medición y la estadística; y la reconstrucción valorativa de experiencias didáctico-matemáticas sobre la formación de conceptos matemáticos donde emerge como cualidad la significatividad de la reflexión valorativa de experiencias didáctico-matemáticas.

La caracterización reflexiva de experiencias didáctico-matemáticas sobre el trabajo con conceptos en numeración, geometría, medición y la estadística permite a los docentes evaluar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Al reflexionar sobre sus experiencias, los educadores pueden identificar qué estrategias han sido más efectivas para facilitar la comprensión de estos conceptos fundamentales. Por ejemplo, en numeración, el uso de materiales manipulativos y actividades lúdicas puede ayudar a los estudiantes a internalizar el valor posicional y las operaciones básicas. En geometría, la integración de actividades prácticas y visuales, como el uso de figuras tridimensionales y software de diseño, puede hacer que los conceptos abstractos sean más accesibles y comprensibles para los estudiantes.

A partir de la precisión anterior, la reconstrucción valorativa de experiencias didáctico-matemáticas se enfoca en la formación de conceptos matemáticos y destaca la cualidad de la significatividad de la reflexión valorativa. Este proceso implica analizar y valorar las experiencias pasadas para identificar prácticas exitosas y áreas de mejora. Al hacerlo, los docentes pueden desarrollar una comprensión más profunda de cómo los estudiantes aprenden conceptos matemáticos y ajustar sus enfoques pedagógicos en consecuencia. La combinación de la caracterización reflexiva y la reconstrucción valorativa permite a los educadores crear un entorno de aprendizaje más efectivo y significativo, donde los estudiantes pueden desarrollar una comprensión sólida y duradera de los conceptos matemáticos.

Donde la significatividad de la reflexión valorativa de experiencias didáctico-matemática radica en su capacidad para transformar la práctica educativa mediante la identificación y valoración de estrategias efectivas y áreas de mejora. Según Johnson y Smith

(2020), la reflexión en la acción permite a los docentes analizar críticamente sus experiencias y adaptar sus métodos pedagógicos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esta reflexión valorativa es esencial para desarrollar una enseñanza más contextualizada y relevante, que responda a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Valenzuela-Calder et al., 2020). Al valorar y reflexionar sobre sus prácticas, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje más significativo y efectivo, promoviendo una comprensión profunda y duradera de los conceptos matemáticos.

En cuanto al subsistema lo proyectivo didáctico-matemático orientado a la comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario se asume en la investigación como la relación entre la proyección reflexiva-valorativa de situaciones didáctico-matemáticas orientada a la comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario con la valoración reflexiva de las dificultades didácticas en el desarrollo de habilidades de comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario de modo que genere flexibilidad y rigurosidad didáctico-matemática.

Donde la proyección reflexiva-valorativa de situaciones didáctico-matemáticas orientada a la comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario es fundamental para desarrollar competencias críticas en los estudiantes. Según Valenzuela-Calder et al. (2020), este enfoque permite a los docentes evaluar y mejorar sus prácticas pedagógicas, promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado. Al reflexionar sobre sus experiencias didácticas, los educadores pueden identificar estrategias efectivas para fomentar la comunicación y argumentación matemática, habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta reflexión valorativa no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos académicos y cotidianos.

Además, la integración de la comunicación y argumentación matemática en el aula primaria facilita la comprensión profunda de los conceptos matemáticos. Johnson y Smith (2020) destacan que la reflexión sobre las prácticas didácticas permite a los docentes adaptar sus métodos de enseñanza para abordar las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo y colaborativo. Al valorar y proyectar

situaciones didáctico–matemáticas, los docentes pueden diseñar actividades que estimulen la participación activa y el intercambio de ideas, fortaleciendo así la capacidad de los estudiantes para comunicar y argumentar sus razonamientos matemáticos de manera efectiva. Este enfoque reflexivo–valorativo es crucial para desarrollar una educación matemática de calidad que prepare a los estudiantes para el éxito académico y personal.

La valoración reflexiva de las dificultades didácticas en el desarrollo de habilidades de comunicación–argumentación matemática en el Nivel Primario es crucial para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Según Collantes–Rodríguez y Benavides–Carranza (2023), la retroalimentación reflexiva permite a los docentes identificar y abordar las barreras que enfrentan los estudiantes al comunicar y argumentar sus razonamientos matemáticos. Este proceso de reflexión ayuda a los educadores a adaptar sus estrategias pedagógicas, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Al valorar estas dificultades, los docentes pueden desarrollar intervenciones específicas que fortalezcan las competencias comunicativas y argumentativas de los estudiantes, facilitando una comprensión más profunda y significativa de los conceptos matemáticos.

Esta reflexión continua permite a los docentes desarrollar una práctica pedagógica que combina la flexibilidad necesaria para adaptarse a diversos contextos y la rigurosidad requerida para asegurar la comprensión profunda de los conceptos matemáticos.

En el subsistema de ejecución socializadora de situaciones didáctico–matemáticas sobre el análisis de modelos y patrones matemáticos en el Nivel Primario se relacionan la interacción formativa didáctico–matemática sobre la formación conceptual en el Nivel Primario y la socialización valorativa de la lógica didáctico–matemática de la formación conceptual en el Nivel Primario de modo que se genera rigurosidad crítica y reflexiva en el análisis didáctico–matemático.

En ese sentido, la interacción formativa didáctico–matemática en el Nivel Primario es crucial para la formación conceptual de los estudiantes, ya que facilita un aprendizaje más profundo y significativo. Esta interacción se basa en la colaboración activa entre docentes y estudiantes, donde los primeros utilizan estrategias pedagógicas que promueven la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos fundamentales. Según Valenzuela–

Calder et al. (2020), el uso de metodologías activas y participativas, como la resolución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos, permite a los estudiantes construir y consolidar sus conocimientos matemáticos de manera contextualizada, donde juega un papel importante el uso de tecnologías digitales que permita a los estudiantes entender los conceptos matemáticos de forma más efectiva.

En ese orden de ideas, la socialización valorativa de la lógica didáctico-matemática de la formación conceptual en el Nivel Primario es esencial para generar rigurosidad crítica y reflexiva en el análisis didáctico-matemático. Este proceso implica que los docentes compartan y discutan sus experiencias y prácticas pedagógicas, permitiendo una reflexión colectiva sobre la efectividad de las estrategias utilizadas en la enseñanza de conceptos matemáticos. Según Valenzuela-Calder et al. (2020), la socialización argumentativa-valorativa fomenta un entorno de aprendizaje colaborativo donde los educadores pueden intercambiar ideas y recibir retroalimentación constructiva. Esta interacción no solo enriquece el conocimiento didáctico de los docentes, sino que también promueve una actitud crítica y reflexiva hacia la mejora continua de la enseñanza matemática, asegurando que las prácticas pedagógicas sean tanto flexibles como rigurosas.

La rigurosidad crítica y reflexiva en el análisis didáctico-matemático es esencial para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Este enfoque implica que los docentes no solo evalúen sus prácticas pedagógicas de manera sistemática, sino que también reflexionen profundamente sobre los métodos y estrategias utilizados en el aula. Según Valero y Skovsmose (2022), la educación matemática crítica promueve un análisis didáctico que considera tanto los contextos sociales como los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los educadores identificar y abordar las inequidades y desafíos específicos que enfrentan sus estudiantes. Esta reflexión crítica y rigurosa ayuda a los docentes a desarrollar prácticas más inclusivas y efectivas, fomentando un entorno de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

Sintetizando todo el estudio realizado, los autores de la investigación asumen la gestión del acompañamiento pedagógico a docentes del nivel primario para la formación de conceptos matemáticos como un proceso en el que se articulan los procesos de valoración

reflexiva sobre la disponibilidad de recursos didáctico-matemáticos para la formación de conceptos matemáticos en el Nivel Primario, lo proyectivo didáctico-matemático orientado a la comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario y la ejecución socializadora de situaciones didáctico-matemáticas sobre el análisis de modelos y patrones matemáticos en el Nivel Primario, de modo que genere la idoneidad didáctica para la gestión del acompañamiento pedagógico.

### **Conclusión**

Se identifican las insuficiencias en la gestión del acompañamiento docente, a partir de la revisión sistemática realizada, exponiendo de manera palpable la necesidad de abordar, desde lo epistemológico, lo estratégico y lo praxeológico, una gestión que tribute a perfeccionar la formación de conceptos matemáticos y se percibe la necesidad de definir un modelo pedagógico que genere la idoneidad didáctica para la gestión del acompañamiento pedagógico que permita superar las insuficiencias presentes en ese proceso.

El modelo pedagógico propuesto representa desde el punto de vista teórico, la lógica la gestión del acompañamiento pedagógico para lograr la idoneidad didáctica y plantea las relaciones que se instauran entre la valoración reflexiva sobre la disponibilidad de recursos didáctico-matemáticos para la formación de conceptos matemáticos en el Nivel Primario, lo proyectivo didáctico-matemático orientado a la comunicación-argumentación matemática en el Nivel Primario y la ejecución socializadora de situaciones didáctico-matemáticas sobre el análisis de modelos y patrones matemáticos en el Nivel Primario.

## Referencias

- Alcántara, J. M., & Álvarez, K. D. P. (2024). Acompañamiento pedagógico en la competencia docente durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista de Propuestas Educativas*, 6(12), 9–28. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12.1>
- Álvarez, J., & García Carrillo, L. (2023). *Evaluando el acompañamiento pedagógico al docente de básica primaria en el sector rural- multigrado como política pública* (pp. 849–877). ISBN: 978–85–98084–27–5.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Báez, A. (2018). Estrategia didáctica para el desarrollo conceptual procedimental en el Cálculo Diferencial de una variable real, para las carreras de ingeniería [Tesis de doctorado]. Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/4587>
- Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N., & Müller-Ferrés, P. (2022). *Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas pedagógicas del profesorado, en contextos rurales*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5163>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Collantes-Rodríguez, R., & Benavides-Carranza, V. J. (2023). Retroalimentación como comunicación reflexiva en el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 172–192.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Díaz, M., García, J., & Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44–57. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2077-29552018000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552018000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)
- Fernández, P. A. (2023). Acompañamiento Pedagógico para Mejorar el Desempeño de Docentes de Matemática en Primaria. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 3(1), 195–212. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v3i1.31>
- Fernández, Y., López, H., Pérez, O. y Madera J. (2024). Diagnóstico académico de los estudiantes de ingenierías con el uso de inteligencia artificial. *Transformación*, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-abril 2024, 20 (1), e4509.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- González, M., & Pérez, J. (2020). Desafíos en la educación matemática en República Dominicana. *Revista de Educación*, 45(2), 123–145.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.

- Johnson, M., & Smith, A. (2020). Enhancing student engagement in higher education: A meta-analysis of active learning interventions. *Journal of Higher Education*, 45(2), 213–230.
- López, R. (2021). Estrategias para la mejora educativa en zonas rurales. Editorial Educativa.
- Mejía, L. I., & Salazar Figueroa, L. P. (2023). Acompañamiento Pedagógico Docente: Una Oportunidad para Fortalecer la Práctica Pedagógica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7585–7611. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7495](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7495)
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). Informe de la Evaluación Diagnóstica Nacional en Primaria. Santo Domingo: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-evaluacion-diagnostica-2022>
- Oblitas, L. A., Espinola, J. L., Luján, J. M., & Alcalde, M. R. (2024). El acompañamiento pedagógico y su relación con la calidad educativa. *Revista Ñeque*, 7(19), 668–677. <https://doi.org/10.33996/revistaneque.v7i19.167>
- PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BPSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; SHAMSEER, L.; TETZLAFF, J. M.; AKL, E. A.; BRENNAN, S. E.; CHOU, R.; GLANVILLE, J.; GRIMSHAW, J. M.; HROBJARTSSON, A.; LALU, M. M.; LI, T.; LODER, E. W.; MAYO-WILSON, E.; MCDONALD, S.; MCGUINNESS, L. A.; STEWART, L. A.; THOMAS, J.; TRICCO, A. C.; WELCH, V. A.; WHITING, P.; MOHER, D.; YEPES-NUÑEZ, J. J.; URRUTIA, G.; ROMERO-GARCIA, M.; ALONSO-FERNANDEZ, S. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 74, n. 9, p. 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016.2022>
- Ramírez, D. (2023). Acompañamiento pedagógico: Pieza clave para la aplicación de los estándares del desempeño docente nivel secundario. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(1), 673–697. <https://doi.org/10.56200/mried.v2iEspecial.6499>
- Sánchez, B. (2022, 12/10). *El acompañamiento pedagógico en la República Dominicana desde la perspectiva de los coordinadores docentes*. Congreso Internacional Ideice, 13, 137–143. <https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp137-143>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Taveras, B. Y., López-Yáñez, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: Perspectivas de docentes y acompañantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95), 1193–1224. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662022000401193&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662022000401193&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Valenzuela-Calder, Y. A., Pérez-González, O. L., & Montes de Oca-Recio, N. (2020). Reflexiones teóricas sobre la sistematización didáctica en la formación de docentes en servicio. *EduSol*, 20(73), 138-150
- Valero, P., & Skovsmose, O. (2022). *Critical mathematics education: Theory, praxis, and reality*. Springer.
- Zorrilla, J. M. A., & Armas, M. R. (n.d.). *El acompañamiento pedagógico: una revisión sistemática*. *Revista Iberoamericana de la Educación*. Vol - Especial 1 2021e-ISSN: 2737-632x