

Impacto de las funciones del coordinador pedagógico en el desarrollo profesional del docente de educación primaria

Impact of the pedagogical coordinator's duties on the professional development of primary school teachers

 **Rosario Forchue Henríquez**

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
2005-1@unad.edu.do

 **Marcos Antonio Taveras Ruiz**

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
2022-0546@unad.edu.do

Cómo citar/How to cite

Forchue-Henríquez, R., & Taveras-Ruiz, M. A. (2026). Impacto de las funciones del coordinador pedagógico en el desarrollo profesional del docente de educación primaria. *UNACIENCIA, Revista de Estudios e Investigaciones*, 19(37), 84-102. <https://doi.org/10.35997/rqtfkm22>

Resumen

El estudio analizó el impacto de las funciones del coordinador pedagógico en el desarrollo profesional de los docentes de educación primaria en el Distrito Educativo 14-04 de Samaná, República Dominicana. El objetivo principal consistió en examinar cómo las funciones, tareas, habilidades y responsabilidades de esta figura influyen en la mejora continua de la práctica docente y en la calidad educativa. La investigación se desarrolló con un diseño descriptivo, enfoque cualitativo y corte transversal. La muestra incluyó 29 escuelas, 29 coordinadores pedagógicos, 29 directores y 29 docentes, seleccionados mediante muestreo intencional. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas



semiestructuradas, grupos focales, observación no participante y análisis documental, y se procesó mediante codificación temática con el software Atlas.ti y sistematización en Excel. Los resultados mostraron que, a pesar de que las funciones del coordinador pedagógico están normativamente definidas, en la práctica tienden a concentrarse en actividades administrativas o de control, lo que limita su incidencia en el desarrollo profesional docente. Se evidenció que las competencias más relevantes son la planificación, el liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo, junto con la realimentación de la práctica pedagógica y la mediación de conflictos. En conclusión, la coordinación pedagógica constituye un recurso estratégico para fortalecer la profesión docente, siempre que sus funciones se ejerzan con un enfoque formativo, reflexivo y contextualizado que contribuya a elevar la calidad educativa en el nivel primario.

Palabras clave: apoyo pedagógico, desarrollo profesional, competencias profesionales, gestión de la educación, liderazgo pedagógico.

Abstract

The study analyzed the impact of the pedagogical coordinator's duties on the professional development of primary school teachers in Educational District 14-04 of Samaná, Dominican Republic. The main objective was to examine how the functions, tasks, skills, and responsibilities of this figure influence the continuous improvement of teaching practice and educational quality. The research followed a descriptive design with a qualitative and cross-sectional approach. The sample included 29 schools, 29 pedagogical coordinators, 29 principals, and 29 teachers, selected through purposive sampling. Data was collected through semi-structured interviews, focus groups, non-participant observation, and document analysis and were processed through thematic coding with Atlas.ti software and systematization in Excel. The results show that although the functions of the pedagogical coordinator are normatively defined, in practice they often focus on administrative or control activities, which limits their impact on teachers' professional development. The most relevant competencies identified were planning, leadership, communication, and teamwork, together with feedback on pedagogical practice and conflict mediation. In conclusion, pedagogical coordination represents a strategic resource to strengthen the teaching profession, provided that its functions are carried out with a formative, reflective, and contextualized approach that contributes to improving educational quality at the primary level.

Keywords: pedagogical support, professional development, professional skills, educational management, pedagogical leadership.



1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de los desafíos educativos contemporáneos, donde se demanda una mejora continua en la calidad de la enseñanza, una formación docente más pertinente y una mayor articulación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, la figura del coordinador pedagógico cobra mayor relevancia como agente determinante en la dinamización de los procesos escolares.

Así mismo, Merejo-Medrano (2024) subraya que la función del coordinador docente es esencial para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y que sus principales responsabilidades incluyen la supervisión del profesorado, la gestión curricular y la promoción de prácticas innovadoras que potencien la dinámica pedagógica. Sin embargo, en diversos contextos, como el de la República Dominicana, estos profesionales suelen asumir sus funciones sin la formación especializada necesaria para garantizar un desempeño óptimo.

No obstante, para Taveras-Sánchez (2022), el acompañamiento pedagógico en la República Dominicana se concibe como una práctica que trasciende la simple supervisión técnica y busca convertirse en un proceso de orientación y apoyo continuo a los docentes. En esta misma línea, Díaz-Rivadeneira et al. (2023) señalan que el acompañamiento y seguimiento pedagógico deben orientarse al fortalecimiento de la práctica docente, la reflexión pedagógica y la mejora de los logros de aprendizaje y de la calidad educativa. Desde la visión de los coordinadores, esta labor implica acompañar la planificación, observar el desarrollo de las clases y brindar realimentación constructiva, con el propósito de fortalecer las competencias profesionales y generar mejoras sostenibles en los aprendizajes.

Esta perspectiva coincide con Fernández-García et al. (2024), quienes evidencian que el acompañamiento pedagógico en centros educativos dominicanos puede favorecer la reflexión sobre la práctica, el seguimiento de los procesos de enseñanza y la mejora del desempeño docente.

La figura del coordinador pedagógico en la República, según Taveras-Sánchez (2022), fue instaurada en el año 2009 como una estrategia para fortalecer el acompañamiento docente y la calidad de los aprendizajes. Desde entonces, se le ha asignado la tarea de orientar la práctica pedagógica, promover la innovación y contribuir al desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, diversos estudios han señalado que su impacto no siempre ha respondido a las expectativas iniciales, lo que mantiene abierto el debate sobre la efectividad de este rol en el sistema educativo nacional.

Este gestor no solo acompaña y orienta la labor docente, sino que también debe impactar en los procesos curriculares, promoviendo un desarrollo profesional que actúe como puente entre la gestión educativa y la práctica pedagógica. Partiendo de esta premisa, el objetivo de este estudio fue analizar el impacto de las funciones del coordinador pedagógico en el desarrollo profesional de los profesores de educación primaria en el Distrito Educativo 14-04 durante el período 2022-2025.



La investigación surge a partir de la necesidad de comprender cómo las responsabilidades y las competencias de la coordinación pedagógica impactan de manera positiva en el desarrollo profesional de los docentes a su cargo en el ámbito educativo.

Una necesidad sentida, está relacionada con la naturaleza y la preparación de los coordinadores, así como con las estrategias y habilidades que implementan en el ejercicio de sus funciones. Para responder a las demandas actuales de la educación, deben poseer competencias específicas, como el dominio de las herramientas tecnológicas, la claridad en los enfoques de enseñanza, la capacidad analítica para organizar actividades y la orientación a la comunidad educativa respecto al servicio que ofrecen. Sin embargo, estas competencias no siempre están consolidadas de manera uniforme en los centros escolares (Ministerio de Educación de la República Dominicana - MINERD, 2023b).

Frente a este panorama, esta situación evidencia limitaciones en la formación y en el liderazgo pedagógico, lo que repercute en la eficacia de los procesos de acompañamiento del profesorado y en el trabajo colaborativo dentro de las comunidades educativas (MINERD, 2023c). Por tanto, es necesario profundizar en el estudio del impacto real de la coordinación pedagógica en el desarrollo profesional del profesorado y en la calidad del proceso educativo.

Este estudio busca aportar evidencias científicas sobre la incidencia de la coordinación pedagógica en el desarrollo profesional docente, un aspecto que, si bien ha sido tratado en estudios previos, aún requiere un mayor análisis en contextos específicos como el distrito educativo objeto de estudio. De esta manera, contribuye al campo de la gestión pedagógica y del liderazgo intermedio, generando nuevo conocimiento sobre cómo las competencias y funciones de los coordinadores impactan en la calidad educativa (Álvarez-Novas, 2024; Cedeño-González & Yan-Estivel, 2020).

En términos prácticos, este enfoque analítico permite identificar las fortalezas y limitaciones del rol del coordinador pedagógico en el nivel primario, aportando orientaciones para la mejora de la práctica docente y la gestión escolar.

Según el MINERD (2023d), persisten disparidades en los aprendizajes entre centros educativos, relacionadas con la planificación, el acompañamiento y el seguimiento pedagógico. En este sentido, los resultados de la investigación tienen un valor aplicado, al proporcionar recomendaciones útiles para la toma de decisiones tanto en el marco institucional como en el diseño de las políticas educativas. En esta misma dirección, Reynoso et al. (2024) encontraron que el acompañamiento pedagógico en el nivel primario constituye un mecanismo relevante para fortalecer la práctica docente y favorecer mejores condiciones para el aprendizaje, particularmente cuando incluye observación, diálogo reflexivo y seguimiento sistemático.

De acuerdo con el Informe Nacional de la Oficina de Evaluación del Departamento de Educación del nivel primario en la República Dominicana, los resultados de la evaluación diagnóstica realizada en el año 2023 a los estudiantes de ocho años arrojaron que el 23.7% de los estudiantes de tercer grado de primaria demostraron competencias en matemáticas y el 17.1% en el área de lectoescritura, cifras que ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos de apoyo pedagógico. En este contexto, la coordinación pedagógica se configura como un factor estratégico para elevar el rendimiento académico y promover la



equidad educativa. En síntesis, la investigación se justifica porque, además de enriquecer el conocimiento teórico sobre el rol de la coordinación pedagógica, aporta resultados prácticos y aplicables que contribuyen a la mejora de la calidad educativa en la República Dominicana (MINERD, 2023a).

En esta línea, se busca identificar cómo las funciones del coordinador docente impactaron en la actualización del profesorado, en la implementación de planes y programas curriculares y en la mejora de los resultados académicos. En conclusión, el coordinador pedagógico tiene como función central el diseño, implementación y evaluación de los planes de estudio, garantizando su pertinencia frente a las demandas del alumnado (INDEED, 2025; MINERD, 2023a). Su labor implica además la evaluación continua de los programas para introducir mejoras y optimizar el proceso educativo.

De acuerdo con INDEED (2025), este rol exige la supervisión y monitoreo constante de los procedimientos pedagógicos con el fin de asegurar estándares de excelencia en la enseñanza. En la misma línea, el MINERD (2021) resalta que sus responsabilidades incluyen la gestión eficiente del proceso educativo y la articulación de la comunidad escolar.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en 29 escuelas primarias del Distrito Educativo 14-04 de Samaná, República Dominicana, ubicadas en zonas tanto rurales como urbanas. Estos centros, clasificados en las categorías I a IV, según criterios de infraestructura y localización (MINERD, 2023a), fueron de carácter público y cuentan con plantillas docentes entre 8 y 30 maestros. Veinticuatro disponen de primaria completa y cinco incluyen el primer ciclo de secundaria. Si bien algunas instituciones contaban con bibliotecas, laboratorios tecnológicos y pantallas digitales interactivas, persisten desigualdades en los recursos y en la calidad de las edificaciones.

El contexto comunitario se caracteriza por una diversidad socioeconómica y cultural: hogares matriarcales, presencia de violencia doméstica, madres adolescentes y población juvenil vinculada al turismo. Las principales actividades económicas son el turismo, la pesca, la producción agrícola y el comercio informal.

Se adoptó un diseño descriptivo, con enfoque cualitativo y corte transversal, dado que este permite explorar las percepciones y experiencias de los actores educativos en torno a las funciones y habilidades del coordinador pedagógico. La población estuvo conformada por 58 centros, 58 directores, 37 coordinadores y 717 docentes. Se aplicó un muestreo intencional, seleccionando 29 escuelas (50%), 29 directores (50%), 29 coordinadores (78%) y 29 docentes (4%), atendiendo a criterios de representatividad territorial y accesibilidad institucional. La saturación teórica se estableció cuándo la información comenzó a presentar reiteración temática y no emergieron nuevas categorías analíticas relevantes, lo que indicó profundidad y suficiencia interpretativa.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a coordinadores y directores, grupos focales con docentes, observación no participante y análisis documental de planes de gestión. Los instrumentos fueron elaborados a partir del



marco teórico y validados por expertos en pedagogía y gestión educativa, asegurando su pertinencia y claridad. Asimismo, se efectuó una prueba piloto en un centro no incluido en la muestra para afinar las guías.

El procedimiento incluyó entrevistas y grupos focales presenciales entre mayo y agosto de 2024, con grabación de audio y transcripción, previa autorización de los participantes. La observación se aplicó durante actividades de planificación y reuniones pedagógicas, registrando dinámicas de interacción y acompañamiento.

El análisis de datos se realizó haciendo uso del software Atlas.ti, desde una lógica cualitativa utilizando codificación abierta y axial para identificar categorías abiertas iniciales, complementado con Excel para la sistematización de frecuencias. La información fue contrastada con el marco teórico, lo que permitió identificar convergencias y discrepancias en torno al rol del coordinador pedagógico.

En cuanto a las consideraciones éticas, se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, garantizando confidencialidad y anonimato mediante códigos asignados. El rigor del estudio se aseguró mediante triangulación de técnicas, validación de instrumentos por expertos y revisión sistemática del proceso de codificación, fortaleciendo la credibilidad y coherencia interna del análisis cualitativo.

3. RESULTADOS

Los efectos de las funciones, tareas, naturaleza y habilidades del coordinador

Los resultados mostraron que los actores educativos del Distrito 14-04 comprenden de manera diversa las funciones, tareas, naturaleza y habilidades del coordinador pedagógico.

Tabla 1.
Percepción de las funciones del coordinador pedagógico según actores educativos.

Actor educativo	Funciones reconocidas	Limitaciones identificadas	Observaciones clave
Coordinadores pedagógicos	Planificación anual, mensual y de acompañamiento. Organización de cronogramas. Seguimiento a la práctica docente.	Escasa evidencia documental de ejecución. Falta de sistematización de logros	Reconocen sus tareas, pero con debilidad en los registros.
Directores	Acompañamiento, liderazgo, comunicación. Asociación del rol con rasgos personales (empatía, creatividad, afectividad).	Confusión sobre el carácter técnico-pedagógico del cargo.	Perciben el rol desde una perspectiva más personal que institucional.



Docentes	Acompañamiento pedagógico, observación en aula, asesoría en planificación.	Funciones reducidas a control administrativo y observación técnica.	Visión más cercana a la normativa, pero limitada en la práctica.
----------	--	---	--

Nota. *Elaboración propia.*

La tabla 1 evidencia diferencias significativas en la percepción del rol del coordinador pedagógico según el actor educativo consultado, lo que revela una construcción heterogénea de sus funciones dentro del centro escolar. Mientras los coordinadores destacan responsabilidades vinculadas a la planificación, organización y seguimiento docente, se reconoce una debilidad en la sistematización y documentación de dichas acciones, lo que limita la trazabilidad de los procesos y la rendición de cuentas institucional.

En el caso de los directores, la percepción del cargo se orienta predominantemente hacia rasgos personales: liderazgo, empatía, creatividad y comunicación, más que hacia competencias técnico-pedagógicas. Esta interpretación sugiere una comprensión parcial del rol, donde la dimensión relacional tiende a prevalecer sobre la función estratégica de acompañamiento curricular y mejora académica.

Por su parte, los docentes presentan una visión más alineada con la normativa oficial al reconocer el acompañamiento en aula y la asesoría en planificación. Sin embargo, señalan que en la práctica estas funciones se reducen frecuentemente a observaciones técnicas y control administrativo, evidenciando una brecha entre lo normativamente establecido y su implementación efectiva.

En conjunto, los resultados ponen de manifiesto una desarticulación perceptual entre actores, así como un desfase entre el diseño formal del cargo y su ejecución real. La ausencia de procesos sistemáticos de evaluación, la limitada cultura de documentación y la débil socialización de los planes de gestión contribuyen a que el ejercicio de la coordinación oscile entre lo técnico, lo relacional y lo administrativo, sin consolidarse plenamente como liderazgo pedagógico transformador.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada."



La información recogida en el grupo focal con directores, representada en la figura 1, permite identificar una concepción amplia y multifuncional de la coordinación pedagógica. Las funciones mencionadas: acompañamiento docente, planificación curricular, formación continua, supervisión áulica y seguimiento de estrategias evidencian que los directores perciben al coordinador como eje articulador entre la gestión institucional y la práctica pedagógica.

Asimismo, la inclusión de responsabilidades relacionadas con la gestión de conflictos, el clima escolar y el trabajo colaborativo revela que el rol trasciende la dimensión académica para incorporar una función relacional e institucional. Esto indica que la mejora educativa es concebida no sólo como resultado de estrategias didácticas, sino también de un entorno organizativo favorable.

Por otra parte, la mención de tareas como registros, documentación y apoyo a la dirección refleja la coexistencia de funciones pedagógicas y administrativas, lo que sugiere una posible tensión entre el acompañamiento formativo y las demandas operativas del centro. En conjunto, los hallazgos muestran que la coordinación pedagógica es entendida como una función estratégica, integradora y de alto impacto en la dinámica escolar.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Las entrevistas presentadas en la figura 2 evidencian trayectorias profesionales amplias y diversas, con experiencias que oscilan entre 4 y 29 años dentro del sistema educativo. La mayoría de los coordinadores reportan haber ejercido previamente como docentes, lo que sugiere que su liderazgo se construye sobre una base práctica de conocimiento del aula. Esta transición de docente a coordinador refuerza una comprensión contextualizada de los desafíos pedagógicos y fortalece la legitimidad del acompañamiento que brindan.

Las experiencias relatadas se concentran en la planificación, el seguimiento docente, la capacitación y el apoyo en el aula, lo que confirma que el ejercicio de la coordinación se orienta prioritariamente hacia el mejoramiento de la práctica pedagógica. La recurrencia de estas funciones indica que el rol se percibe como un espacio de mediación entre la política curricular y la implementación concreta en el aula.

Asimismo, la mención de formaciones académicas en diversas áreas revela un esfuerzo por mantener actualización profesional, lo que denota conciencia sobre la necesidad de adaptación a cambios pedagógicos y tecnológicos. Sin embargo, más que un simple indicador de capacitación, esta actualización puede interpretarse como una estrategia de fortalecimiento del liderazgo técnico frente a las crecientes demandas institucionales.

Finalmente, la experiencia en gestión y trabajo en equipo pone de manifiesto que la coordinación pedagógica no opera de manera aislada, sino dentro de dinámicas colaborativas. La insistencia en la colaboración sugiere que el impacto del coordinador depende, en gran medida, de su capacidad para articular esfuerzos colectivos y promover cohesión profesional dentro del centro educativo.

Figura 4.
Competencias que posees para la coordinación.



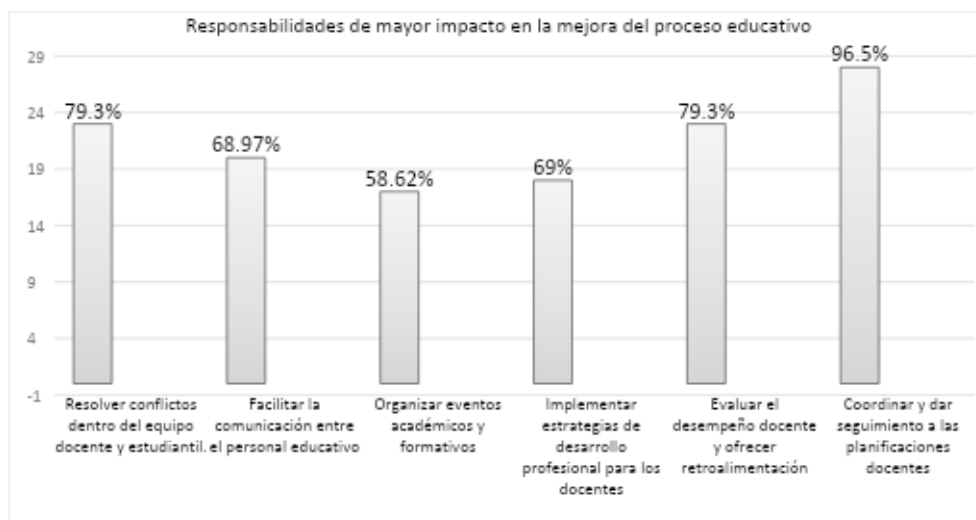
Nota. Elaboración propia.

Las entrevistas a los coordinadores, representadas en la figura 4, revelan una autopercepción profesional basada en un conjunto articulado de competencias técnicas, organizativas y socioemocionales. La alta recurrencia de habilidades como planificación, organización, ejecución de cronogramas y uso de tecnología indica que los coordinadores conciben su rol desde una perspectiva estratégica orientada a la gestión eficiente de los procesos pedagógicos.

Sin embargo, la presencia simultánea de competencias como liderazgo, comunicación, empatía, trabajo en equipo, resolución de problemas y acompañamiento evidencia que la coordinación trasciende la dimensión operativa. Estas habilidades sugieren que el ejercicio del cargo implica una mediación constante entre actores educativos, donde la capacidad de generar confianza y cohesión resulta tan relevante como la planificación técnica.

En este sentido, la figura permite interpretar que el coordinador pedagógico se reconoce no sólo como gestor académico, sino como facilitador del desarrollo profesional docente y dinamizador del clima institucional. La combinación de competencias instrumentales y relacionales refleja una concepción integral del liderazgo pedagógico, en la que la mejora del proceso educativo depende tanto de la organización sistemática como de la calidad de las interacciones humanas.

Figura 5.
Responsabilidades de mayor impacto en la mejora del proceso educativo.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la figura 5, evidencian una jerarquización clara de las funciones del coordinador pedagógico en función de su impacto percibido en la mejora del proceso educativo. La alta frecuencia atribuida a la función “coordinar y dar seguimiento a las planificaciones docentes” (96.5%) confirma que el núcleo del rol se concentra en la gestión pedagógica directa. Este hallazgo sugiere que el acompañamiento sistemático al currículo constituye el principal mecanismo de incidencia en la calidad educativa, posicionando al coordinador como garante de coherencia entre planificación, ejecución y evaluación.

Las funciones de evaluar el desempeño docente y ofrecer retroalimentación y resolver conflictos dentro del equipo docente y estudiantil (79.3% respectivamente) revelan una doble dimensión del liderazgo pedagógico: formativa y relacional. Por un lado, se fortalece el rol del coordinador como mediador del desarrollo profesional; por otro, como agente de regulación del clima institucional. Esta convergencia indica que la mejora educativa no se reduce a procesos técnicos, sino que depende también de la gestión de relaciones y dinámicas interpersonales.

La función de facilitar la comunicación entre el personal educativo (68.9%) refuerza la idea de que el liderazgo pedagógico opera a través de redes de interacción. Sin embargo, su menor frecuencia en comparación con el seguimiento curricular podría reflejar que la comunicación se percibe como soporte y no como eje estructural del impacto pedagógico.

En contraste, las funciones de implementar estrategias de desarrollo profesional (62.1%) y “organizar eventos académicos y formativos” (58.6%) presentan los valores más bajos. Este resultado no implica falta de relevancia, sino que sugiere una posible

fragmentación entre la formación estructurada y el acompañamiento cotidiano. Se evidencia así una tensión entre acciones formales de capacitación y prácticas continuas de supervisión pedagógica, inclinándose la percepción hacia estas últimas como más influyentes.

En síntesis, los datos muestran que el impacto del coordinador pedagógico se concentra prioritariamente en funciones de intervención directa sobre la práctica docente, más que en acciones organizativas o eventuales. Esto confirma una concepción del liderazgo pedagógico centrada en el acompañamiento sistemático y la mediación profesional como ejes de mejora escolar.

4. DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que, aunque las funciones del coordinador pedagógico están normativamente definidas, en la práctica tienden a concentrarse en el seguimiento de la planificación y en el cumplimiento de cronogramas, con debilidades en la sistematización y documentación de evidencias. Este hallazgo confirma parcialmente lo planteado por García-Garnica (2012), quien advierte que la planificación y el acompañamiento solo generan impacto cuando se convierten en espacios de reflexión pedagógica y no en trámites administrativos. En el contexto estudiado, la centralidad de la planificación no siempre se traduce en procesos formativos sostenidos, lo que revela una tensión entre la función declarada y su ejecución real.

Desde otra perspectiva, Fullan (2018) sostiene que el liderazgo educativo efectivo radica en la construcción de capacidades colectivas que transformen la enseñanza. Esta perspectiva encuentra respaldo en estudios latinoamericanos recientes. Jiménez-Vivas y Parraguez-Núñez (2024) destacan la relación entre el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional docente, resaltando la importancia del seguimiento, la orientación pedagógica y la generación de condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje profesional.

Sin embargo, los resultados muestran que el acompañamiento, aunque frecuente, no siempre se consolida como proceso de desarrollo profesional estructurado. Esta divergencia sugiere que el liderazgo del coordinador en el Distrito 14-04 aún opera más en clave operativa que transformadora, lo que limita su alcance como agente de cambio institucional.

En relación con la naturaleza del rol, los hallazgos revelaron percepciones fragmentadas entre actores: los directores tienden a asociarlo con cualidades personales (empatía, liderazgo afectivo), mientras que los docentes lo vinculan con funciones técnico-pedagógicas. Esta ambigüedad coincide con lo planteado por Murillo y Martínez-Garrido (2018), quienes señalan que la falta de delimitación clara de roles debilita la cohesión organizativa y diluye la responsabilidad pedagógica.

Esta situación también puede analizarse desde la perspectiva del liderazgo pedagógico intermedio. Moreira-Roberto y Weinstein (2024) señalan la importancia de los roles de liderazgo pedagógico y de los espacios de colaboración profesional para articular las responsabilidades de quienes acompañan y orientan el trabajo docente. Asimismo, la



tendencia a personalizar el cargo contrasta con la visión profesionalizante de Fullan (2018), quien enfatiza que el liderazgo debe sustentarse en competencias técnicas más que en rasgos individuales.

Por otra parte, la identificación de competencias como planificación, liderazgo, comunicación y uso de tecnología coincide con lo señalado por García-Garnica (2012) y por Taveras-Sánchez y López-Yáñez (2022), quienes destacan que el liderazgo intermedio requiere integrar dimensiones técnicas y socioemocionales. En esta misma línea, Carrasco-Perea y López-Ferrero (2023) destacan la importancia de fortalecer las competencias relacionadas con la retroalimentación, particularmente en la formación docente, debido a que no basta con recibir comentarios evaluativos, sino que es necesario desarrollar capacidades para comprenderlos y utilizarlos como recurso para el aprendizaje y la mejora de la práctica. No obstante, el estudio muestra que estas competencias no siempre se traducen en prácticas sistematizadas ni en evidencias de impacto, lo que confirma la advertencia de Murillo y Martínez-Garrido (2018) respecto a que el potencial transformador del liderazgo se reduce cuando no existen condiciones estructurales que lo respalden.

En cuanto a las responsabilidades de mayor impacto, la asesoría en planificación y la realimentación docente emergen como funciones centrales, en coherencia con las directrices del MINERD (2023a) y con los planteamientos de Domingo-Roget (2019), quien destaca la observación y el diálogo pedagógico como mecanismos de reflexión profesional. Asimismo, Burga-Vargas et al. (2023) sostienen que la retroalimentación formativa constituye un elemento pedagógico fundamental para promover la reflexión sobre el desempeño y favorecer procesos de mejora en la práctica docente, mientras que Medina-Zuta y Mollo-Flores (2021) destacan la práctica reflexiva como un eje impulsor de la retroalimentación formativa.

En conjunto, estos planteamientos permiten interpretar que la realimentación adquiere mayor valor pedagógico cuando se desarrolla como un proceso reflexivo orientado a la mejora de la práctica, y no únicamente como una acción de seguimiento o valoración del desempeño. Sin embargo, la menor valoración de la formación continua y de las estrategias estructuradas de desarrollo profesional contrasta tanto con la normativa nacional como con la literatura internacional. Esta contradicción evidencia un desfase entre el discurso institucional que promueve capacitación permanente y una práctica que prioriza acciones inmediatas sobre procesos formativos sostenidos.

En concordancia con esta perspectiva, Zambrano-Rodríguez et al. (2025) destacan que el liderazgo pedagógico puede contribuir al desarrollo profesional docente mediante procesos de formación continua, colaboración e innovación, elementos que requieren una participación sistemática de los actores responsables del acompañamiento pedagógico.

Asimismo, aunque la mediación de conflictos y la promoción de la comunicación institucional fueron identificadas como funciones de impacto, su reconocimiento no siempre se articula con una estrategia institucional clara de construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, como sugieren Taveras-Sánchez y López-Yáñez (2022). Esto indica que el liderazgo relacional existe, pero aún carece de una consolidación estructural que garantice continuidad y sistematicidad.



Estos resultados son consistentes con planteamientos recientes sobre liderazgo pedagógico en el contexto latinoamericano, donde se reconoce que la transformación escolar requiere superar una concepción administrativa del liderazgo y avanzar hacia prácticas de acompañamiento, colaboración y mejora continua. Romero-Cabral (2025) destaca precisamente la relevancia del liderazgo pedagógico como componente de los procesos de transformación y mejora de las instituciones educativas.

En síntesis, los hallazgos no solo confirman los planteamientos teóricos sobre liderazgo pedagógico y acompañamiento docente, sino que revelan contradicciones significativas entre normativa, percepción y práctica. El estudio aporta evidencia contextual de que el coordinador pedagógico posee un alto potencial transformador; sin embargo, dicho potencial se ve restringido por prácticas formalistas, ambigüedad en la delimitación del rol y ausencia de mecanismos institucionales de sistematización y evaluación. En consecuencia, la consolidación del coordinador como líder pedagógico estratégico dependerá no sólo de sus competencias individuales, sino de condiciones organizativas que permitan trascender la lógica administrativa y fortalecer una cultura de mejora continua.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio permiten concluir que, aunque las funciones del coordinador pedagógico están claramente definidas en el marco normativo, su implementación en los centros educativos del Distrito 14-04 de Samaná presenta un carácter fragmentado y predominantemente operativo. En la práctica, estas funciones tienden a concentrarse en el seguimiento de la planificación y el cumplimiento de cronogramas, sin consolidarse de manera sistemática como procesos formativos orientados al desarrollo profesional docente. Este desfase entre lo normativo y lo práctico limita el impacto transformador de la coordinación pedagógica en la mejora de la enseñanza.

El análisis evidenció una ambigüedad institucional en la comprensión del rol del coordinador pedagógico. Mientras los directores privilegian una interpretación centrada en atributos personales y relacionales, los docentes lo conciben principalmente desde una perspectiva técnico-pedagógica. Esta falta de una visión compartida debilita la coherencia del liderazgo pedagógico, dificulta la delimitación de responsabilidades y reduce la eficacia del acompañamiento docente como estrategia de mejora continua.

Asimismo, se identificó que los coordinadores poseen un conjunto relevante de competencias técnicas y socioemocionales: liderazgo, planificación, comunicación, trabajo colaborativo y uso de la tecnología, que constituyen un capital profesional significativo. Sin embargo, la ausencia de mecanismos institucionales de reconocimiento, evaluación y sistematización de estas competencias restringe su aplicación estratégica y su impacto sostenido en el desarrollo profesional del profesorado.

Las funciones con mayor incidencia en la mejora de la práctica docente fueron el acompañamiento a la planificación, la realimentación pedagógica, la evaluación del desempeño y la mediación de conflictos. No obstante, la menor valoración otorgada a las acciones estructuradas de formación continua evidencia una tendencia a priorizar



intervenciones inmediatas sobre procesos formativos de largo alcance, lo que limita la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje dentro de los centros educativos.

En síntesis, el coordinador pedagógico posee un alto potencial como líder pedagógico intermedio y agente de transformación institucional; sin embargo, dicho potencial se ve condicionado por prácticas formalistas, debilidades en la documentación de evidencias y falta de claridad organizativa sobre su rol estratégico. Para fortalecer su impacto, resulta imprescindible reorientar la coordinación pedagógica hacia un enfoque formativo, reflexivo y contextualizado, acompañado de procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación que permitan trascender la lógica administrativa y contribuir de manera efectiva a la mejora de la calidad educativa en el nivel primario.

CONFLICTO DE INTERESES

En la actualidad, los autores declaran que no existe conflicto de interés, ya sea laboral, institucional, de filiación o de contenido, que pueda haber influido en la realización y publicación de este artículo. Es decir, la interpretación se basó únicamente en la evidencia recogida y la literatura científica.

FINANCIACIÓN

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiación de ninguna institución pública, privada o sin ánimo de lucro. El estudio fue desarrollado con recursos propios.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Todos los apartados presentados en este estudio son autoría de Rosario Forchue Henríquez y Marcos A. Taveras Ruiz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Novas, J. M. (2024). Rol del coordinador pedagógico en la aplicación del currículo educativo en los centros públicos preuniversitarios de la República Dominicana. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(7), 115-131. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7125>
- Burga-Vargas, V. R., Ortega-Cabrejos, M. Y., & Hernández-Fernández, B. (2023). Retroalimentación formativa en el desempeño docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 99-112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>



- Carrasco-Perea, E., & López-Ferrero, C. (2023). Retroalimentación ¿para aprender?: Experiencias de futuros docentes de lenguas. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 234-255. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1419>
- Cedeño-González, I. A., & Yan-Estivel, H. (2020). Incidencia del trabajo del coordinador docente para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 8(2). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/196/186>
- Díaz-Rivadeneira, Y., Gonzales-Soto, V. A., & Temoche-Cavero, T. (2023). Acompañamiento y seguimiento pedagógico en las escuelas del nivel inicial. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 184–195. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.394>
- Domingo-Roget, Á. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28), 15-35. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618>
- Fernández-García, U. J., Báez-de-López, M. C., & Figueroa-Figueroa, R. (2024). Acompañamiento pedagógico: Experiencia de dos centros educativos de la República Dominicana. *Revista educación superior*, (37), 71-90. <https://doi.org/10.56918/es.2024.i37.pp71-90>
- Fullan, M. (2018). Matiz: *Por qué algunos líderes tienen éxito y otros fracasan*. <https://michaelfullan.ca/books/nuance-why-some-leaders-succeed-and-others-fail/#:~:text=No%20es%20una%20receta;%20es,un%20llamado%20a%20la%20acci%C3%B3n.&text=Si%20ha%20estado%20esperando%20que,hace%20posible%20lo%20aparentemente%20imposible.&text=Debo%20decir%20que%20leer%20este,dejado%20con%20ganas%20de%20m%C3%A1s.&text=Entiendo%20lo%20que%20Fullan%20dice,Escolar%20del%20Distrito%20de%20Toronto>
- García-Garnica, M. A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 1–3. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10192/10301>
- INDEED (2025). Qué hace un coordinador académico en una institución educativa. <https://mx.indeed.com/orientacion-profesional/como-encontrar-empleo/que-hace-coordinador-academico>
- Jiménez-Vivas, A., & Parraguez-Núñez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre educación*, (47), 101-123. <https://doi.org/10.15581/004.47.005>
- Medina-Zuta, P., & Mollo-Flores, M. E. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179 - 186. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1884>



Merejo-Medrano, A. (2024). TIC en la formación y superación de los coordinadores pedagógicos. *Revista Finanzas y Negocios*, 4(3), 29-53. <https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/Finanzasynegocios/article/view/401/417>

Ministerio de Educación de la República Dominicana, (2021). Educación de calidad. <https://www.mineduccion.gov.do/1621/article-259478.html#:~:text=Entendemos%20que%20una%20educaci%C3%B3n%20de,ellos%20y%20para%20el%20pa%C3%ADs>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2023a). *Lineamientos para la planificación y gestión educativa*. MINERD.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2023b). Manual de puesto de centros educativos públicos.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2023c). *Diseño curricular del nivel primario*. Adecuación. Santo Domingo.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2023d). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria, 2023*. Informe nacional. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-los-aprendizajes/ZMEx-informe-edn2023-regional-10pdf.pdf>

Moreira-Roberto, A., & Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: un estudio de casos múltiples. *Currículo y formación del profesorado*, 28(1), 217-240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599>

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 181-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100181>

Reynoso, D., Martínez, S., Fernández, M. M., & Arzelay, W. (2024). Acompañamiento pedagógico: estrategia que incide en el rendimiento académico de alumnos del nivel primario. *Ciencia y educación*, 8(1), 23-41. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2971>

Romero-Cabral, J. (2025). Liderazgo Pedagógico en la Transformación Escolar del Nivel Primario: Una Revisión Sistemática en el Contexto de la República Dominicana. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(2), 3646–3667. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.804>

Taveras-Sánchez, B. Y. (2022). 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>



Taveras-Sánchez, L., & López-Yáñez, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: Retos y posibilidades para la mejora educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 45-62. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2>

Zambrano-Rodríguez, D. M., Rivas-Zambrano, D. P., Ordóñez-Pesantez, C. V., & Guerrero-Molina, M. M. (2025). El Rol del Liderazgo Pedagógico en el Desarrollo Profesional Docente. *Polo del conocimiento*, 10(2), 1761-1774. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.8999>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".

