

Acompañamiento pedagógico híbrido para la resiliencia escolar en crisis: revisión sistemática en República Dominicana

Rosa Yris Rodríguez Pérez

Orcid:<https://0009-0009-0000-7089>

iris110885@hotmail.com

Universidad Católica Santo Domingo

República Dominicana

Resumen

El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar el acompañamiento pedagógico híbrido como estrategia de resiliencia escolar y continuidad educativa en contextos de crisis, con énfasis en la República Dominicana. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo-analítico, mediante la identificación, selección y análisis temático de literatura académica indexada, organizada según criterios de transparencia inspirados en PRISMA 2020. Los resultados muestran que el acompañamiento pedagógico, el liderazgo escolar, la mejora continua, la gestión educativa y el aprendizaje híbrido son dimensiones interdependientes que deben articularse para sostener los procesos educativos ante interrupciones sanitarias, climáticas, de infraestructura y socioeconómicas. Asimismo, se propone una tipología preliminar de entornos de crisis aplicable al contexto dominicano. Se concluye que el acompañamiento pedagógico híbrido puede comprenderse como una arquitectura institucional de resiliencia escolar, orientada a fortalecer la continuidad, la equidad y la sostenibilidad educativa.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico híbrido; resiliencia escolar; entornos de crisis; gestión educativa; mejora continua.

Hybrid Pedagogical Support for School Resilience in Times of Crisis: A Systematic Review in the Dominican Republic

Abstract

This systematic review aimed to analyze hybrid pedagogical support as a strategy for school resilience and educational continuity in crisis contexts, with emphasis on the Dominican Republic. The study adopted a qualitative, descriptive–analytical approach through the identification, selection, and thematic analysis of indexed academic literature, organized according to transparency criteria inspired by PRISMA 2020. The findings show that pedagogical support, school leadership, continuous improvement, educational management, and hybrid learning are interdependent dimensions that must be articulated to sustain educational processes during sanitary, climatic, infrastructural, and socioeconomic disruptions. The study also proposes a preliminary typology of crisis contexts relevant to the Dominican setting. It concludes that hybrid pedagogical support can be understood as an institutional architecture of school resilience aimed at strengthening educational continuity, equity, and sustainability.

Keywords: hybrid pedagogical support; school resilience; crisis contexts; school management; continuous improvement.

Introducción

Las instituciones educativas, enfrentan actualmente el desafío de sostener la calidad, la equidad y la continuidad de los aprendizajes, en escenarios marcados por crisis sanitarias, sociales, ambientales y organizacionales. En estos contextos, la gestión escolar ya no puede limitarse a procesos administrativos rutinarios sino que requiere capacidades institucionales para anticipar riesgos, así como reorganizar recursos, acompañar a los docentes, y garantizar respuestas pedagógicas flexibles. Esta exigencia se relaciona con el planteamiento de Leithwood *et al.* (2020), quienes sostienen que el liderazgo escolar incide en la mejora educativa, al fortalecer condiciones organizacionales clave tales como la colaboración, el apoyo al personal, la gestión del programa instruccional, y la adaptación de las prácticas al contexto.

Desde esta perspectiva, la gestión escolar en entornos de crisis, requiere capacidades institucionales que articulen presencialidad, así como la mediación tecnológica, el liderazgo y mejora continua de manera integrada. Esta articulación, no puede reducirse a la yuxtaposición de herramientas o modalidades, sino que demanda una comprensión de los mecanismos institucionales que, hacen posible el acompañamiento sistemático a los docentes en tanto el monitoreo de los procesos pedagógicos y, el ajuste de las prácticas escolares frente a condiciones adversas (Harris & Jones, 2020; Leithwood *et al.*, 2020). Identificar las condiciones conceptuales y empíricas que favorecen esa articulación constituye, precisamente, el punto de partida de la presente revisión.

El reconocimiento de esta problemática, no es exclusivo de la literatura académica especializada. En el plano de la política educativa regional, la UNESCO (2024) advirtió en el marco de la Reunión Ministerial de Educación de Santiago 2024, que los efectos de la pandemia, sobre los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, seguirán siendo perceptibles durante varios años, si los países no adoptan respuestas sistémicas e integrales. El informe subraya además, que la recuperación educativa exige no sólo restituir indicadores de acceso y cobertura, sino transformar la enseñanza tanto como fortalecer el bienestar docente y garantizar, la sostenibilidad financiera e institucional de las políticas educativas. Esta advertencia resulta particularmente significativa, para países como la República Dominicana, donde la confluencia de vulnerabilidades climáticas, socioeconómicas y de infraestructura, amplifica los efectos de cualquier interrupción en la continuidad escolar. En este sentido, el acompañamiento pedagógico híbrido emerge, no solo como una estrategia de apoyo docente, sino como un mecanismo institucional que puede contribuir, a la construcción de sistemas

educativos con mayor capacidad de respuesta y recuperación, ante escenarios de crisis recurrentes.

El presente artículo se orienta a la revisión sistemática del estado del arte, sobre acompañamiento pedagógico híbrido, liderazgo escolar, continuidad educativa y gestión sostenible en contextos de crisis, con el propósito de identificar categorías teóricas y relaciones conceptuales, que fundamentan la comprensión del acompañamiento pedagógico híbrido, aplicable a centros educativos de nivel primario de República Dominicana, en contextos vulnerables. A partir de este objetivo, el artículo propone comprender el acompañamiento pedagógico híbrido, como una arquitectura de resiliencia escolar, es decir como una estructura organizada de apoyo, liderazgo, continuidad pedagógica y aprendizaje institucional, que permite a la escuela responder, adaptarse y mejorar frente a situaciones adversas.

El problema se vincula directamente con la gestión educativa, y la mejora continua, dado que, la fragmentación entre acompañamiento pedagógico, gestión administrativa, liderazgo escolar y uso de tecnologías, limita la capacidad institucional para sostener ciclos sistemáticos de planificación, seguimiento, evaluación y ajuste. Aunque la educación híbrida, se ha consolidado como una alternativa relevante después de la pandemia, su implementación no garantiza por sí sola, la mejora educativa si no se articula con procesos sistemáticos de acompañamiento, evaluación, retroalimentación y toma de decisiones institucionales (Garrison & Vaughan, 2008; Wang *et al.*, 2024). Por ello el vacío central no se ubica únicamente, en la disponibilidad tecnológica, sino en la ausencia de enfoques integrados, que permitan convertir el acompañamiento híbrido en una herramienta sostenible de gestión escolar.

La relevancia científica y social del estudio se justifica, en la necesidad de producir marcos conceptuales y operativos, que ayuden a las escuelas a enfrentar crisis sin interrumpir sus procesos pedagógicos esenciales. En este sentido, la evidencia reciente muestra que durante situaciones disruptivas, las escuelas requieren liderazgo con visión, comunicación efectiva el apoyo al personal docente, atención a la equidad y, capacidad de reorganización institucional (Harris & Jones, 2020; McLeod & Dulsky, 2021).

Esta perspectiva, se refuerza con Leithwood *et al.* (2020), quienes sostienen que el liderazgo escolar exitoso, incide en la mejora educativa, al fortalecer las condiciones organizacionales que favorecen la enseñanza, el aprendizaje y los procesos de mejora escolar. En este sentido, el acompañamiento pedagógico, no debe asumirse como una supervisión aislada, sino como una práctica formativa, colaborativa y estratégica que fortalece el desarrollo profesional docente, y la capacidad institucional de mejora (Arriagada-Hernández *et al.*, 2024).

Esta comprensión resulta consistente con Panta *et al.* (2025), quienes señalan que el acompañamiento pierde efectividad, cuando opera desde una lógica supervisora o fiscalizadora, y que su impacto es mayor, cuando se orienta hacia la reflexión colaborativa, la retroalimentación formativa y el asesoramiento contextualizado.

Esta distinción entre acompañamiento formativo y supervisión jerárquica, encuentra sustento empírico en la literatura anglosajona, sobre coaching docente. En tanto que Kraft *et al.* (2018), a partir de una meta-análisis de 60 estudios con diseños causales, estimaron efectos combinados de 0.49 desviaciones estándar, sobre la práctica docente, y de 0.18 sobre el rendimiento académico estudiantil, concluyendo que el coaching individualizado constituye una alternativa más eficaz, que los modelos tradicionales de desarrollo profesional, basados en talleres o cursos descontextualizados. De manera convergente, Darling-Hammond *et al.* (2017), en una revisión de 35 estudios metodológicamente rigurosos, identificaron que el desarrollo profesional docente efectivo, comparte características estructurales consistentes tales como: es sostenido en el tiempo, contextualmente situado, orientado a la práctica, colaborativo y, centrado en el contenido disciplinar que los docentes enseñan. Ambos estudios, son especialmente pertinentes para el presente análisis porque permiten establecer desde la evidencia empírica internacional, los criterios mínimos que cualquier sistema de acompañamiento, debe cumplir para producir efectos reales sobre la calidad de la enseñanza, es decir, criterios que, como se verá, la literatura latinoamericana documenta, como frecuentemente ausentes en los modelos de acompañamiento implementados en contextos vulnerables (Galán, 2017; Vela, 2023)

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se sustenta en cuatro ejes complementarios, es decir, a partir de la convergencia de cuatro tradiciones intelectuales que no operan de manera aislada, sino que se articulan en torno al problema central: cómo sostener y mejorar la práctica pedagógica, en contextos de adversidad institucional.

Por una parte se presenta, la perspectiva crítico-reflexiva (Freire, 2005; Schön, 1983) que constituye el primer eje, y su relevancia no es meramente filosófica, ya que si el acompañamiento pedagógico es, en su núcleo, un proceso de transformación de la práctica, a través de la reflexión sobre la acción, entonces las condiciones institucionales que habilitan o impiden esa reflexión, se convierten en el objeto de análisis prioritario de cualquier revisión sobre el tema. Esto implica que, no basta con identificar qué estrategias de acompañamiento existen, sino interrogar qué condiciones organizacionales, hacen posible que los docentes efectivamente reflexionen, dialoguen y transformen su práctica. En un contexto de crisis, donde la urgencia y la disrupción tienden a suprimir la tan necesaria reflexividad, esta pregunta que se

plantea, adquiere una dimensión política y pedagógica, que la literatura no siempre aborda de forma explícita.

Otro de los ejes, es el enfoque socioconstructivista (Vygotsky, 1978) que orienta la revisión hacia una dimensión que frecuentemente es subestimada, en este sentido, el acompañamiento pedagógico, no es un proceso de transferencia unidireccional de conocimientos técnicos, sino una construcción intersubjetiva mediada socialmente. Aprender a enseñar en entornos cambiantes, y muy especialmente en aquellos marcados por crisis, es un proceso colectivo que requiere andamiaje institucional. Este marco teórico justifica por qué la presente revisión bibliográfica pone atención especial, en los estudios que analizan el acompañamiento como práctica colaborativa, comunitaria y contextualizada y no solo como dispositivo de supervisión individual.

El tercer eje, lo constituye la teoría de la mejora continua (Deming, 1986), que aporta a la revisión una lógica de indagación sistemática, que va más allá de la descripción de buenas prácticas, ya que interesa identificar, si las experiencias de acompañamiento documentadas, incorporan ciclos planificados de diagnóstico, intervención, evaluación y ajuste, o si por el contrario, operan de manera episódica e inarticulada. Esta pregunta es especialmente pertinente, en contextos de crisis, donde la falta de tiempo y la improvisación, tienden a sustituir la planificación, y donde los ciclos de mejora son más necesarios y al mismo tiempo, más difíciles de sostener.

Finalmente, se presenta el cuarto eje que sustenta la investigación, y es el enfoque del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa (Agreda & Pérez, 2020; Rodríguez-Castro, 2023), enfoque que permite comprender que acompañar no equivale a supervisar ni a auditar, ya que se considera una práctica intencionada de formación continua en servicio, que articula observación, retroalimentación, diálogo y ajuste de la práctica docente. Esta distinción conceptual es central para la revisión porque determina, los criterios con los cuales se valoran las experiencias, y enfoques de acompañamiento identificados en la literatura, en el sentido de que no se trata de evaluar su eficiencia operativa, sino su capacidad para generar, transformación pedagógica sostenida, especialmente cuando las condiciones institucionales son adversas.

Complementando estos cuatro ejes teóricos, resulta necesario reconocer, el aporte del enfoque del capital profesional docente (Hargreaves & Fullan, 2020), que integra tres dimensiones que son interdependientes: el capital humano, el cual se refiere a las competencias individuales del docente, el capital social, que se entiende como la calidad de las redes colaborativas dentro de la institución y el capital decisional, que es todo lo relativo a la sabiduría práctica acumulada, a

través de la experiencia pedagógica reflexiva. Este enfoque resulta especialmente pertinente, para comprender el acompañamiento pedagógico híbrido, como un proceso que no solo transfiere conocimientos o técnicas, sino que moviliza y acumula capital profesional colectivo, fortaleciendo así la capacidad institucional, para sostener la calidad educativa, incluso en escenarios de disrupción. Desde esta perspectiva, la presente revisión bibliográfica presta especial atención, a los estudios que documentan cómo el acompañamiento pedagógico, manifestado en cualquiera de sus modalidades, contribuye a construir o erosionar ese capital profesional colectivo, condición que la literatura identifica, como determinante de la resiliencia organizacional (Hargreaves & Fullan, 2020; Durand-Mercado *et al.*, 2022).

Los antecedentes consultados evidencian, que los enfoques de aprendizaje híbrido ofrecen flexibilidad, ampliación de oportunidades de interacción, y continuidad formativa, pero también plantean desafíos asociados a brechas digitales, autonomía del estudiante, formación docente, y coherencia institucional (Garrison & Vaughan, 2008; Wang *et al.*, 2024).

De igual modo, los estudios sobre liderazgo escolar en crisis, destacan que la resiliencia no surge de respuestas improvisadas, sino de capacidades organizacionales previamente desarrolladas, entre ellas, la colaboración profesional, el cuidado del personal, la comunicación con las familias, y la toma de decisiones basada en valores institucionales (Harris & Jones, 2020; McLeod & Dulsky, 2021). Estas capacidades no se activan en el momento de la crisis, sino que se construyen sistemáticamente, a través de prácticas institucionales sostenidas, entre las cuales el acompañamiento pedagógico ocupa un lugar central.

La magnitud de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos, en contextos de crisis, ha sido también documentada desde la perspectiva de la resiliencia docente e institucional. Durand-Mercado *et al.* (2022), en una revisión de literatura sobre resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables, identificaron que la resiliencia docente en contextos adversos, no es un atributo personal estático, sino una capacidad construida colectivamente, a partir del apoyo institucional, las redes colaborativas entre pares y las condiciones de trabajo. Esta perspectiva amplía y complementa, la noción de resiliencia escolar que fundamenta el presente análisis: si la resiliencia se construye socialmente, y depende de condiciones organizacionales, entonces el acompañamiento pedagógico que fortalece esas condiciones, constituye su principal mecanismo habilitador. Dicho de otro modo, el acompañamiento no es un añadido o suplemento a la gestión escolar, sino la práctica que hace posible sostener la capacidad de respuesta institucional, ante la adversidad.

En este escenario, la República Dominicana presenta condiciones, que la convierten en un caso de estudio especialmente pertinente, para examinar la relación entre acompañamiento pedagógico híbrido y resiliencia escolar en entornos de crisis múltiples. Su sistema educativo de nivel primario opera en un contexto donde la vulnerabilidad climática, las limitaciones de infraestructura y la desigualdad socioeconómica, se superponen de manera recurrente, generando interrupciones que ninguna estrategia de acompañamiento centrada en un único tipo de crisis, puede anticipar ni gestionar de forma integral. Dentro de este contexto nacional, el distrito educativo 10-01, ubicado en el municipio Santo Domingo Norte, constituye un contexto pertinente, para examinar enfoques de gestión escolar, y de acompañamiento pedagógico híbrido, capaces de responder a interrupciones pedagógicas, derivadas de crisis sanitarias, limitaciones tecnológicas, vulnerabilidad social y eventos ambientales (World Bank Group, s. f.) que afectan la continuidad educativa.

Esta comprensión dialoga con Reimers y Schleicher (2020) quienes advierten que, las interrupciones prolongadas de la escolaridad, si no son enfrentadas mediante estrategias intencionales de continuidad educativa, pueden ampliar las brechas de aprendizaje, y afectar con mayor fuerza a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. En la presente investigación, la expresión “entornos de crisis” se entiende como una categoría contextual amplia que no se limita a la crisis sanitaria provocada por la pandemia. En el caso dominicano, también comprende crisis climáticas asociadas a inundaciones, vaguadas, huracanes y deslizamientos; crisis de infraestructura y servicios básicos, especialmente vinculadas a interrupciones eléctricas y conectividad; y crisis socioeconómicas que afectan la permanencia, el acceso y la equidad educativa.

Esta delimitación preliminar resulta pertinente, porque la República Dominicana presenta alta vulnerabilidad ante eventos climáticos, con impactos diferenciados sobre las familias más pobres, y sobre servicios esenciales como salud, educación e infraestructura (Banco Mundial, 2024; PAHO, 2026).

Desde el plano de las políticas educativas internacionales, Reimers y Schleicher (2020) desarrollaron un marco de respuesta educativa ante la pandemia, que organiza la acción institucional en cinco dimensiones: bienestar socioemocional, acceso equitativo, continuidad del aprendizaje, evaluación formativa y liderazgo sistémico. La relevancia de este marco, para el presente estudio radica en que sus dimensiones son transversales a cualquier tipo de crisis educativa, no exclusivamente sanitaria, y en que sitúan el liderazgo y la continuidad pedagógica como condiciones estructurales y no como respuestas improvisadas. Este marco permite plantear, como hipótesis de trabajo que la revisión busca examinar, que el acompañamiento

pedagógico híbrido y seguimiento docente, mediación tecnológica y mejora continua, ofrece una respuesta institucional coherente, con los principios que organismos internacionales han identificado como necesarios para sostener los sistemas educativos ante interrupciones de diversa naturaleza (Reimers & Schleicher, 2020; UNESCO, 2024).

En consecuencia, el objetivo del artículo, es revisar sistemáticamente la literatura académica sobre acompañamiento pedagógico híbrido, liderazgo escolar, continuidad educativa, mejora continua y gestión sostenible en contextos de crisis, con el propósito de identificar categorías teóricas, y relaciones conceptuales que permitan comprender el acompañamiento pedagógico híbrido, como una estrategia institucional, orientada a la resiliencia escolar y a la continuidad educativa en centros educativos de nivel primario de la República Dominicana, ante entornos de crisis que pueden interrumpir el proceso educativo.

Metodología

Metodología

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo–analítico, orientado a comprender y sistematizar los aportes teóricos y empíricos existentes sobre el acompañamiento pedagógico híbrido, el liderazgo escolar, la continuidad educativa y la gestión sostenible en contextos de crisis. El diseño metodológico corresponde, a una revisión sistemática de la literatura, entendida como un proceso riguroso, transparente y replicable de la identificación, así como la selección, evaluación y síntesis de estudios relevantes en torno a un fenómeno específico (Kitchenham, 2004; Page *et al.*, 2021). El proceso de selección, se organizó a partir de criterios de transparencia inspirados en PRISMA 2020 considerando las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

La revisión adopta, una lógica sistemática e interpretativa, en tanto no se limita a recopilar antecedentes, sino que organiza críticamente la literatura disponible, para analizar las relaciones entre acompañamiento pedagógico, gestión escolar, liderazgo, continuidad educativa y mejora continua.

Estrategia de búsqueda y fuentes de información

La búsqueda de información se realizó en bases de datos académicas reconocidas por su rigor científico, tales como Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo y Google Scholar, con el propósito de garantizar la calidad y trazabilidad de las fuentes. Se emplearon combinaciones de palabras clave en español e inglés, tales como: acompañamiento pedagógico, *blended learning*, *educational leadership*, *school resilience*, *continuous improvement*, *educational management* y *education in crisis*, utilizando operadores booleanos (AND, OR) para optimizar los resultados. Las ecuaciones de búsqueda combinaron descriptores en español e inglés con el fin de recuperar

estudios vinculados tanto al acompañamiento pedagógico como a sus relaciones con aprendizaje híbrido, liderazgo escolar, resiliencia, gestión educativa y mejora continua.

Criterios de inclusión, exclusión y calidad metodológica

Para asegurar la pertinencia y calidad de los estudios seleccionados se establecieron criterios de inclusión y exclusión. Se incluyeron artículos científicos publicados en revistas indexadas con revisión por pares estudios empíricos o teóricos, relacionados con las categorías centrales del estudio, publicaciones en español o inglés editadas entre 2015 y 2026. Las obras de referencia teórica y metodológica clásicas, citadas para fundamentar el enfoque del estudio quedan fuera de este criterio, dado su carácter fundacional e irremplazable en la literatura sobre el tema investigado. Se excluyeron documentos sin respaldo académico, estudios duplicados identificados en distintas bases de datos, investigaciones sobre aprendizaje híbrido, sin vinculación con gestión educativa o acompañamiento, y publicaciones sin rigor metodológico explícito. La calidad metodológica de cada estudio se valoró, mediante criterios de transparencia del diseño, pertinencia teórica, claridad del procedimiento de análisis, y correspondencia con las categorías centrales de la revisión, sin aplicar escalas de riesgo de sesgo, dado el carácter cualitativo e interpretativo del estudio (Page *et al.*, 2021).

Proceso de selección, recolección y análisis de la información

El proceso de selección se desarrolló en tres fases: identificación de estudios en bases de datos y cribado mediante revisión de títulos y resúmenes así como elegibilidad mediante análisis completo del texto, con verificación de calidad metodológica (Page *et al.*, 2021). Como resultado de este proceso la muestra final quedó conformada por 37 fuentes; de estas, 23 corresponden a artículos científicos, en revistas indexadas con revisión por pares, 9 a libros académicos y obras de referencia teórica, 4 a reportes o documentos de organismos internacionales, y 1 a recurso de base de datos institucional del Banco Mundial.

La recolección de información, se realizó mediante revisión documental sistemática (Bowen, 2009), utilizando como instrumento, una matriz de análisis documental que organizó autor, año, objetivo, metodología, hallazgos y aportes teóricos de cada estudio. El análisis se desarrolló, mediante análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2021), con codificación inicial de unidades de significado, agrupación en categorías temáticas, interpretación de relaciones entre categorías, y síntesis integradora orientada a organizar los hallazgos, en torno a las categorías analizadas.

Resultados

El análisis de la literatura evidencia en primer lugar, que el acompañamiento pedagógico es reconocido como un factor clave, para la mejora de la práctica docente y la calidad educativa. En el contexto latinoamericano, Vela (2023), realizó una revisión sistemática con protocolo PRISMA de 50 estudios sobre acompañamiento pedagógico, y desempeño docente concluyendo que, el acompañamiento sistemático incide de manera directa, en la mejora de la práctica pedagógica, y en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Este hallazgo producido desde una realidad educativa próxima a la dominicana, refuerza la pertinencia regional de los enfoques de acompañamiento híbrido, en contextos como el dominicano, al tiempo que señala la necesidad de procesos de acompañamiento estructurados en tanto continuos, y orientados a la reflexión sobre la práctica. En esta misma dirección la revisión sistemática más reciente disponible sobre el tema es la de Panta *et al.* (2025), quienes analizaron 25 estudios comprendidos entre 2020 y 2024 también bajo el protocolo PRISMA, concluyendo que el monitoreo y acompañamiento docente, son cruciales para el aprendizaje estudiantil, cuando se ejecutan mediante estrategias reflexivas, colaborativas y personalizadas, y que su efectividad se reduce considerablemente, cuando se implementan desde una lógica supervisora, jerárquica o meramente fiscalizadora. Los autores recomiendan priorizar comunidades de aprendizaje, y el asesoramiento individualizado como alternativas superadoras de los modelos de supervisión tradicional.

La literatura revisada converge en este punto, en señalar que el acompañamiento pedagógico efectivo, se aleja estructuralmente del modelo supervisorio clásico, y se orienta hacia la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, capaces de sostener ciclos de mejora continua, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad institucional. En esta línea, Arriagada-Hernández *et al.* (2024) sostienen que, el acompañamiento sistemático fortalece el desarrollo profesional docente, mediante procesos reflexivos y colaborativos.

En contraste, Garrison y Vaughan (2008), plantean que el valor del acompañamiento se potencia, cuando se integra en entornos híbridos que amplían las posibilidades de interacción y seguimiento, superando las limitaciones de la presencialidad. Ambos enfoques son complementarios pero insuficientes de manera aislada, lo que permite inferir que el acompañamiento debe configurarse, como un sistema articulado que combine reflexión pedagógica, y la mediación tecnológica, para garantizar continuidad educativa en contextos de crisis.

Desde una perspectiva experimental, Aravena-Kenigs *et al.* (2023), compararon cuatro modalidades de asesoramiento pedagógico con apoyo de rúbricas formativas, en una muestra de 60 docentes y 20 directivos escolares de Chile, encontraron que el asesoramiento entre iguales

con rúbrica ideográfica, es decir construida colectivamente a partir de criterios contextualizados, produjo los mayores avances en el desempeño docente en aula.

Estos hallazgos experimentales, permiten precisar la discusión sobre las modalidades de acompañamiento de donde la literatura especializada señala, que ninguno de estos enfoques resulta suficiente de manera aislada: la reflexión pedagógica sin mediación tecnológica limita la cobertura, y la continuidad del acompañamiento, mientras que la mediación tecnológica sin reflexión pedagógica estructurada, reduce el acompañamiento a un dispositivo de transmisión de información. Esta tensión no resuelta en la literatura, constituye el vacío conceptual que justifica la búsqueda de formas integradas de acompañamiento, que articulen ambas dimensiones en contextos de continuidad educativa comprometida (Arriagada-Hernández *et al.*, 2024; Garrison & Vaughan, 2008).

En el contexto específico de la República Dominicana, Galán (2017) realizó un estudio cualitativo en dos centros de educación primaria de Santo Domingo, con el objetivo de analizar las estrategias de acompañamiento pedagógico empleadas, y su incidencia en el desarrollo profesional docente. Los resultados evidenciaron limitaciones estructurales significativas: escasa participación docente en el proceso de acompañamiento, incumplimiento sistemático de los momentos establecidos para el seguimiento, ausencia de diversidad y sistematicidad en las actividades y déficit de cohesión institucional en su desarrollo. Este hallazgo empírico, constituye un antecedente de primera importancia para la comprensión del fenómeno estudiado ya que evidencia que las limitaciones del acompañamiento pedagógico en educación primaria dominicana, no son exclusivamente de recursos o de formación docente sino de diseño institucional: ausencia de sistematicidad, de diversidad metodológica, y de cohesión organizacional en la implementación del acompañamiento. Esta brecha documentada empíricamente por Galán (2017) y coherente con los hallazgos de Vela (2023) y Panta *et al.* (2025) en el contexto latinoamericano, permite identificar las condiciones mínimas, que cualquier propuesta de acompañamiento debe superar para resultar efectiva en este entorno.

En segundo lugar, la literatura sobre aprendizaje híbrido, revela tensiones entre su potencial transformador, y sus limitaciones operativas. Aunque el estudio de Wang *et al.* (2024) se desarrolla en el ámbito de la enseñanza de Fisiología médica en China, sus hallazgos resultan pertinentes como referente sobre aprendizaje híbrido postpandemia en tanto evidencian que esta modalidad, puede favorecer la flexibilidad, la accesibilidad y la continuidad del aprendizaje, cuando se articula con condiciones pedagógicas e institucionales adecuadas.

Desde una perspectiva latinoamericana específica, sobre el período pandémico, Alcántara y Álvarez (2024) realizaron una revisión sistemática, sobre el acompañamiento pedagógico y las

competencias docentes durante la pandemia, encontrando que los entornos de crisis sanitaria, exigieron el desarrollo de competencias docentes diferenciadas: capacidad de retroalimentación virtual asincrónica, adaptación curricular urgente, gestión del vínculo pedagógico a distancia, y atención al bienestar socioemocional del estudiante. Estos hallazgos complementan la perspectiva tecnológica de Wang *et al.* (2024), y la dimensión del compromiso estudiantil de De Bruijn-Smolders, y Prinsen (2024), añadiendo la variable de la competencia docente, como condición igualmente determinante para la efectividad del acompañamiento pedagógico híbrido. En consecuencia, cualquier enfoque de acompañamiento híbrido que se limite a proveer plataformas digitales, o contenidos en línea resultará insuficiente, si no contempla simultáneamente el fortalecimiento de las competencias pedagógicas necesarias, para operar con eficacia en entornos combinados y de crisis.

Sin embargo, De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024) advierten por su parte que, su efectividad depende de condiciones como la autorregulación del estudiante, la competencia digital docente, y la coherencia institucional. Esta tensión evidencia que, el aprendizaje híbrido no puede concebirse exclusivamente como una solución tecnológica, sino que requiere integrarse en un enfoque de gestión educativa, que articule acompañamiento pedagógico, liderazgo distribuido, y evaluación continua de los procesos escolares.

En relación con el liderazgo escolar se tiene que los hallazgos muestran que su papel es determinante en contextos de crisis. Harris y Jones (2020) sostienen que, el liderazgo distribuido permite a las instituciones responder de manera flexible, a situaciones disruptivas, favoreciendo la toma de decisiones colaborativa. Esta idea dialoga con Leithwood *et al.* (2020), quienes afirman que el liderazgo escolar exitoso, se apoya en prácticas como construir una visión compartida, desarrollar las capacidades profesionales del personal así como, rediseñar la organización para favorecer la colaboración, y mejorar el programa instruccional. Por su parte McLeod y Dulsky (2021) enfatizan que el liderazgo en crisis implica, no solo gestión operativa, sino también apoyo emocional, comunicación efectiva y reconstrucción organizacional. Complementando estos análisis se presentan Leithwood *et al.* (2020) quienes ofrecen una síntesis empírica de las condiciones, que sostienen el liderazgo escolar efectivo, identificando que su influencia opera principalmente a través de la motivación, así como el compromiso docente, el desarrollo de capacidades profesionales y la mejora de las condiciones de trabajo. Esta perspectiva resulta relevante para el análisis del acompañamiento pedagógico híbrido, porque evidencia que el liderazgo no es únicamente una respuesta reactiva a la crisis, sino una condición estructural que debe construirse sistemáticamente, antes de que la crisis ocurra lo que

refuerza el carácter preventivo, y formativo del acompañamiento pedagógico como dispositivo de gestión.

En el contexto específico de la educación básica latinoamericana, Rosales-Eguía *et al.* (2022), identificaron que el liderazgo directivo postpandemia, se orienta hacia cuatro tendencias dominantes: el liderazgo pedagógico del director como motor de mejora, el desarrollo de buenas prácticas de dirección, la gerencia educativa estratégica, y la gestión del cambio institucional. Esta caracterización evidencia, que el liderazgo en los contextos latinoamericanos de educación básica ha transitado, de una concepción administrativo-burocrática, hacia una orientación pedagógica y estratégica, en la que el directivo asume un rol activo, en la articulación de procesos de acompañamiento, en la motivación de la participación docente y en el sostenimiento de ciclos de mejora continua, en escenarios de alta vulnerabilidad. Desde esta perspectiva latinoamericana el liderazgo no es un componente periférico, de los sistemas de acompañamiento, sino su condición estructural de posibilidad.

Esta perspectiva regional dialoga con los hallazgos de Leithwood *et al.* (2020), quienes en una revisión de evidencia internacional sobre liderazgo escolar exitoso, identificaron que su influencia sobre los resultados educativos, opera a través de dos rutas principales: la motivación y el compromiso de los docentes en tanto que el desarrollo de sus capacidades profesionales. Ambas rutas son precisamente, las que el acompañamiento pedagógico híbrido busca activar: al proveer retroalimentación oportuna, generar ciclos de reflexión y sostener el vínculo entre directivos y docentes, incluso en entornos interrumpidos por crisis, esta modalidad de acompañamiento convierte el liderazgo en una práctica distribuida y cotidiana, no en un ejercicio ocasional de supervisión. La integración de los aportes de Leithwood *et al.* (2020) y Rosales-Eguía *et al.* (2022), permite así construir una comprensión del liderazgo escolar, que articula evidencia internacional con pertinencia regional, ambas convergentes en la necesidad de un liderazgo pedagógico activo, como eje del acompañamiento pedagógico híbrido.

La convergencia de estas perspectivas tanto la distribuida como la transformacional y pedagógica, permite identificar en la literatura, una comprensión emergente del liderazgo escolar, como práctica que trasciende la gestión operativa, para convertirse en condición habilitadora del aprendizaje profesional docente. Esta comprensión, es especialmente relevante en contextos de crisis, donde el liderazgo distribuido y la comunicación efectiva con los equipos docentes, determinan la capacidad de respuesta institucional ante interrupciones de la continuidad educativa (Harris & Jones, 2020; Leithwood *et al.*, 2020; McLeod & Dulsky, 2021).

Por otra parte, la revisión de estudios sobre gestión educativa y mejora continua, evidencia la necesidad de enfoques sistémicos. Deming (1986) plantea que la calidad organizacional se sustenta en ciclos permanentes de planificación, ejecución, evaluación y ajuste. En contraste, Kotter (2012) señala, que los procesos de cambio organizacional enfrentan resistencias significativas, si no se gestionan adecuadamente desde el liderazgo. En complemento con estas perspectivas clásicas, Hargreaves y Fullan (2020), proponen el concepto de capital profesional docente el cual está integrado por capital humano, social y decisional, como condición necesaria para sostener la calidad educativa, en contextos de disrupción. Desde esta perspectiva, el acompañamiento híbrido no solo sirve a la mejora continua en términos de ciclos planificados (Deming, 1986), sino que contribuye a acumular y movilizar el capital profesional colectivo de la institución, fortaleciendo así su capacidad de respuesta, ante nuevas crisis. En este sentido, la integración de estos enfoques permite comprender, que la sostenibilidad educativa no depende únicamente de la implementación de innovaciones, sino de la capacidad institucional, para gestionar el cambio de manera estructurada y progresiva. La literatura revisada confirma en este punto, que la mejora continua no es un añadido metodológico a los procesos educativos, sino su condición de sostenibilidad: las instituciones que incorporan ciclos sistemáticos de diagnóstico, intervención, seguimiento y retroalimentación, desarrollan una capacidad organizacional, que les permite responder a condiciones cambiantes, sin perder coherencia pedagógica (Deming, 1986; Kotter, 2012; Hargreaves & Fullan, 2020).

En cuanto a la resiliencia escolar, la literatura reciente la vincula directamente con la capacidad de las instituciones, para sostener sus funciones en contextos adversos. Desde una perspectiva filosófico-política, Mazurkiewicz (2021), analiza el liderazgo educativo en tiempos de crisis, y advierte la necesidad de repensar el papel de la escuela, sus valores y sus formas de conducción, ante escenarios de incertidumbre. Esta aproximación se complementa con Quintana y Chuang (2023), quienes a partir de una revisión sistemática, sobre resiliencia en sistemas educativos, sostienen que la resiliencia no debe entenderse únicamente como una capacidad individual, sino como un proceso asociado al entorno, las experiencias, los programas institucionales y la mejora continua, de los sistemas educativos. En contraste, Urick *et al.* (2021) destacan que esta resiliencia, se construye a partir de prácticas concretas como el apoyo docente, la coordinación institucional, y la toma de decisiones basada en evidencia. En consecuencia estas perspectivas permiten conceptualizar la resiliencia, no como una condición espontánea, sino como el resultado de la articulación, entre acompañamiento pedagógico, liderazgo y gestión estratégica. Asimismo, los aportes del enfoque socioconstructivista, y crítico-reflexivo permiten comprender el acompañamiento pedagógico, como un proceso mediador. En este sentido

Vygotsky (1978) sostiene que, el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación de otros actores, lo que fundamenta el carácter colaborativo del acompañamiento. Por su parte Schön (1983), enfatiza la reflexión en la acción, como elemento central para la mejora de la práctica profesional. Esta interpretación coincide con Vela (2023), quien señala que el acompañamiento pedagógico debe entenderse como, un proceso formativo, planificado, contextualizado y respetuoso, orientado a la retroalimentación, al fortalecimiento del desempeño docente, y a la transformación de la práctica pedagógica. En esta misma línea, Panta *et al.* (2025) destacan que el acompañamiento efectivo requiere diálogo reflexivo, observación, retroalimentación estructurada, comunidades de aprendizaje y asesoramiento individualizado, evitando que el monitoreo sea percibido como una práctica punitiva o meramente supervisora. La integración de los enfoques socioconstructivista y crítico-reflexivo, permite identificar en la literatura una comprensión del acompañamiento pedagógico, como proceso dinámico, mediado socialmente y orientado a la transformación de la práctica: un proceso que combina interacción, reflexión y retroalimentación continua, y que puede desarrollarse tanto en entornos presenciales como virtuales, sin perder su carácter formativo, siempre que se garanticen las condiciones institucionales, que hagan posible el diálogo reflexivo entre acompañante y acompañado (Vygotsky, 1978; Schön, 1983; Vela, 2023; Panta *et al.*, 2025).

Por su parte, el análisis de la literatura permite identificar que el concepto de “entornos de crisis” requiere una delimitación más precisa para comprender, el alcance del acompañamiento pedagógico híbrido en contextos de interrupción educativa. Mientras Harris y Jones (2020) y McLeod y Dulsky (2021), analizan principalmente la crisis educativa generada por la pandemia de COVID-19, los reportes recientes sobre República Dominicana evidencian que, el sistema educativo opera en un entorno de crisis múltiples, donde los eventos climáticos, la vulnerabilidad social y la interrupción de servicios básicos afectan la continuidad escolar (Banco Mundial, 2024; PAHO, 2026). Los resultados del análisis sugieren que, esta diferencia es clave: el acompañamiento pedagógico híbrido, no debe entenderse únicamente como respuesta a una emergencia sanitaria, sino como una estrategia institucional, para sostener procesos pedagógicos y administrativos, frente a crisis diversas y recurrentes.

Como se observa en la Tabla 1, la tipología preliminar permite organizar los principales entornos de crisis, que afectan la continuidad educativa y precisar sus implicaciones, para el acompañamiento pedagógico, orientado a la gestión educativa y la mejora continua.

Tabla**1**

Tipología preliminar de entornos de crisis y sus implicaciones para el acompañamiento pedagógico híbrido de acompañamiento pedagógico

Tipo de crisis	Definición operativa	Efecto educativo probable	Implicación para el acompañamiento pedagógico híbrido
Crisis sanitaria	Emergencias epidemiológicas que limitan o suspenden la presencialidad escolar.	Cierre temporal de centros, educación remota y pérdida de interacción pedagógica.	Activar acompañamiento virtual, seguimiento docente y comunicación escuela-familia.
Crisis climática o ambiental	Inundaciones, huracanes, vaguadas, tormentas, deslizamientos u otros fenómenos naturales.	Daños a la infraestructura, ausentismo, aislamiento de comunidades y suspensión de clases.	Diseñar rutas flexibles de continuidad pedagógica y acompañamiento contextualizado.
Crisis de infraestructura y servicios básicos	Fallas de electricidad, conectividad, transporte, agua o infraestructura escolar.	Interrupción de clases híbridas y limitaciones para usar plataformas y recursos digitales.	Prever alternativas asincrónicas, materiales offline y canales múltiples de seguimiento.
Crisis socioeconómica	Vulnerabilidad familiar, pobreza, inseguridad alimentaria o falta de recursos educativos.	Riesgo de abandono, baja participación y desigualdad en el acceso a recursos.	Incorporar estrategias de equidad, apoyo comunitario y priorización pedagógica.

Fuente: Elaboración propia con base en Harris y Jones (2020), McLeod y Dulsky (2021), Banco Mundial (2024) y PAHO (2026).

La tipología permite observar que la crisis sanitaria, exige respuestas centradas en la continuidad pedagógica remota, pero no agota el problema. La literatura sobre aprendizaje híbrido muestra que, la modalidad combinada puede sostener procesos educativos, cuando la presencialidad se interrumpe; sin embargo, como advierten Wang et al. (2024) desde un estudio postpandémico en educación superior su efectividad depende de condiciones institucionales, tecnológicas y pedagógicas. En el contexto de educación básica, Alcántara y Álvarez (2024) muestran que, el acompañamiento pedagógico durante la pandemia fue un factor esencial, para apoyar a los docentes en la adaptación a la enseñanza virtual, especialmente ante dificultades, relacionadas con el uso de tecnologías, la interacción con estudiantes, y la reorganización de estrategias didácticas. Este análisis permite inferir con cautela contextual, que el acompañamiento pedagógico híbrido no puede reducirse al uso de plataformas digitales, sino

que debe operar como un sistema de acompañamiento flexible capaz de activarse según la naturaleza de la crisis.

En el caso de las crisis climáticas, los reportes de PAHO evidencian que en abril de 2026 la República Dominicana enfrentó como crisis todos los años, lluvias intensas asociadas a vaguadas, con provincias bajo alerta, viviendas afectadas, desplazamientos de población, puentes impactados, y comunidades aisladas (PAHO, 2026). Este dato contextual dialoga, con el análisis del Banco Mundial, que ubica al país entre los más expuestos a riesgos climáticos, por su condición geográfica e insular (Banco Mundial, 2024). En consecuencia, el acompañamiento pedagógico híbrido, debe considerar esta dimensión territorial: no basta con acompañar al docente en términos didácticos sino también se requiere prever cómo mantener el vínculo pedagógico cuando la escuela, la familia o la comunidad, quedan parcialmente desconectadas. Respecto a las crisis de infraestructura, y servicios básicos, la revisión permite inferir que la sostenibilidad del acompañamiento pedagógico híbrido, depende de la disponibilidad real de condiciones mínimas para su funcionamiento. Garrison y Vaughan (2008) destacan que el aprendizaje híbrido requiere, integración coherente entre presencialidad, interacción y mediación tecnológica. En contraste, los contextos con fallas eléctricas, conectividad irregular o infraestructura frágil, obligan a diseñar mecanismos alternativos de acompañamiento. En consecuencia, esta tensión justifica que, el acompañamiento pedagógico híbrido incorpore rutas presenciales, virtuales, asincrónicas y comunitarias evitando depender exclusivamente de plataformas digitales.

En relación con las crisis socioeconómicas, el Banco Mundial señala que los eventos climáticos, afectan con mayor fuerza a los hogares pobres los cuales pueden reducir gastos en alimentación, salud y educación, después de choques climáticos (Banco Mundial, 2024). Esta preocupación coincide con Reimers y Schleicher (2020) quienes advierten que, ante interrupciones prolongadas de la escolaridad, la ausencia de una estrategia intencional, para proteger las oportunidades de aprendizaje, puede ampliar las brechas educativas, especialmente en estudiantes de contextos vulnerables. Este hallazgo contrasta con enfoques de acompañamiento, centrados solo en el desempeño docente, pues la continuidad educativa también depende de condiciones familiares, y comunitarias. Este análisis permite inferir que el acompañamiento pedagógico híbrido, debe articularse con un liderazgo escolar sensible a la equidad, priorizando estrategias que reduzcan la exclusión y sostengan la participación de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En síntesis, los resultados de la revisión sistemática permiten identificar, que los conceptos de acompañamiento pedagógico, aprendizaje híbrido, liderazgo escolar, mejora continua y

resiliencia educativa, convergen en un punto común: cada uno de estos elementos incide positivamente en la calidad educativa, cuando se estudia en conjunto, pero que su efectividad se reduce, o incluso se anula, cuando operan de forma fragmentada en la práctica institucional. La literatura coincide en la importancia de cada uno de estos elementos pero evidencia una fragmentación, en su aplicación práctica. Esta fragmentación constituye el principal vacío teórico, y operativo que la investigación educativa en contextos vulnerables debe abordar: no basta con fortalecer el acompañamiento docente, si el liderazgo escolar no lo sostiene; no basta con implementar entornos híbridos si los docentes carecen de apoyo pedagógico estructurado, para operarlos; y no basta con declarar compromisos de mejora continua, si no existen ciclos institucionales planificados de diagnóstico, intervención y ajuste (Garrison & Vaughan, 2008; Leithwood *et al.*, 2020; Panta *et al.*, 2025; Hargreaves & Fullan, 2020).

Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten establecer en este sentido, un diálogo crítico con la literatura reciente, sobre acompañamiento pedagógico, liderazgo escolar y continuidad educativa en contextos de crisis. En primer lugar, la convergencia entre Vela (2023), Panta *et al.* (2025) y Aravena-Kenigs *et al.* (2023), en torno a la superioridad del acompañamiento reflexivo y colaborativo sobre el supervisorio tradicional, encuentra respaldo adicional en estudios empíricos recientes, que documentan el impacto diferencial de enfoques institucionales de acompañamiento pedagógico, sobre el desempeño docente. Rodríguez-Castro (2023) en el contexto caribeño de Puerto Rico, evidenció que los sistemas de acompañamiento, orientados a la colegialidad y la retroalimentación formativa, produjeron cambios sostenidos en la práctica docente, que los enfoques centrados en la evaluación sumativa del desempeño, generaron resistencia institucional y no incidieron en la mejora pedagógica. Este hallazgo dialoga directamente, con los datos de Galán (2017) en la República Dominicana, donde las limitaciones del acompañamiento, no eran de recursos sino de diseño institucional, confirmando que la forma en que se concibe, y estructura el acompañamiento, determina sus efectos más que la disponibilidad de herramientas o tecnologías.

En segundo lugar, los resultados sobre aprendizaje híbrido revelan, una tensión no resuelta en la literatura entre su potencial transformador, y sus condiciones de posibilidad. Wang *et al.* (2024) y De Bruijn-Smolters y Prinsen (2024) coinciden en que, la efectividad de la modalidad híbrida depende de condiciones como la autorregulación del estudiante, la competencia digital docente, y la coherencia institucional. Sin embargo, estos estudios fueron realizados en contextos de educación superior, con infraestructura tecnológica consolidada, lo que limita su transferibilidad directa al nivel primario en contextos vulnerables, como el dominicano.

Alcántara y Álvarez (2024) alertan precisamente, sobre este punto al documentar que, en entornos de educación básica latinoamericana durante la pandemia, las mayores dificultades no residían en la plataforma tecnológica, sino en la ausencia de acompañamiento docente estructurado, que mediara el tránsito hacia la virtualidad. Esta divergencia entre estudios de educación superior, y educación básica constituye un vacío relevante en la literatura, y refuerza la necesidad de investigaciones empíricas, contextualizadas en sistemas educativos con recursos limitados.

Esta discusión se profundiza, si se incorpora la distinción conceptual propuesta por Hodges *et al.* (2020), entre enseñanza remota de emergencia, y aprendizaje en línea planificado. Según estos autores, la transición abrupta hacia la virtualidad, que experimentaron los sistemas educativos durante la pandemia, no constituye un caso de aprendizaje en línea genuino, sino una respuesta improvisada bajo condiciones de crisis caracterizada por soluciones provisionales, limitaciones tecnológicas, y ausencia de diseño pedagógico deliberado. Esta distinción tiene implicaciones directas para el presente análisis: si los estudios sobre aprendizaje híbrido postpandemia, incluidos los de Wang *et al.* (2024) y De Bruijn-Smolders y Prinsen (2024), evaluaron en muchos casos sistemas que operan bajo condiciones de enseñanza remota de emergencia, y no bajo modelos híbridos planificados, entonces sus conclusiones sobre efectividad, deben interpretarse con cautela adicional. En el contexto dominicano, donde las crisis son recurrentes y multidimensionales, esta distinción adquiere especial relevancia: el acompañamiento pedagógico híbrido, debe diseñarse, como una arquitectura institucional previa a la crisis, no como una respuesta improvisada ante ella (Hodges *et al.*, 2020; Reimers & Schleicher, 2020). Complementariamente, Glover *et al.* (2023) demostraron, en un estudio empírico con 16 escuelas charter de alta pobreza y 133 docentes de educación básica K-12, que las acciones de acompañamiento basadas en modelado, práctica guiada, y retroalimentación estructurada, predicen de forma significativa, tanto la práctica docente en aula como el rendimiento estudiantil. Este hallazgo, producido específicamente en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, constituye uno de los respaldos empíricos más directamente transferibles al contexto del distrito 10-01, y refuerza el argumento de que el acompañamiento pedagógico, no sólo es factible en condiciones adversas, sino que produce efectos mensurables, precisamente en los entornos donde la necesidad institucional es mayor.

Esta divergencia entre los hallazgos de educación superior y educación básica en contextos de crisis no es un dato menor: dado que trasladar esos enfoques y evidencias directamente a sistemas de educación primaria en zonas de alta vulnerabilidad, como las que caracterizan al Distrito Educativo 10-01, sin mediación crítica, constituye un riesgo metodológico y político

que la investigación educativa comparada debe atender, con mayor rigor (Reimers & Schleicher, 2020; UNESCO, 2024). En este sentido la revisión aquí presentada contribuye a evidenciar ese sesgo, y a señalar la necesidad de investigaciones empíricas situadas, en sistemas educativos como el de República Dominicana, donde las condiciones de implementación del aprendizaje híbrido, difieren estructuralmente, de los contextos en que se produjo la mayor parte de la evidencia disponible.

En tercer lugar, más allá de la dimensión tecnológica los hallazgos sobre liderazgo escolar muestran una evolución conceptual significativa en la literatura postpandemia. Si bien los estudios de Harris y Jones (2020) y McLeod y Dulsky (2021) identificaron el liderazgo distribuido y el apoyo emocional, como respuestas clave durante la crisis inmediata, Leithwood *et al.* (2020) y Rosales-Eguía *et al.* (2022) permiten ampliar esa perspectiva hacia una comprensión del liderazgo, como práctica constructiva de largo plazo. Esta distinción entre liderazgo de crisis, que es reactivo y centrado en la gestión de la emergencia, y liderazgo pedagógico sostenido que está orientado al desarrollo de capacidades institucionales previas a la crisis, es especialmente relevante para sistemas educativos como el dominicano, que no enfrentan una sola emergencia, sino múltiples interrupciones recurrentes. La literatura revisada sugiere, que los sistemas con mayor resiliencia ante crisis recurrentes, son aquellos que han construido previamente una cultura pedagógica colaborativa, lo que implica que el liderazgo escolar, debe orientarse prioritariamente a esa construcción cultural antes que a la gestión reactiva de cada evento disruptivo (Hargreaves & Fullan, 2020; Durand-Mercado *et al.*, 2022). Esta transición conceptual, del liderazgo administrativo al liderazgo pedagógico sostenido, tiene implicaciones directas, para la comprensión de la resiliencia escolar. Si el liderazgo eficaz en crisis no es reactivo sino constructivo, entonces la resiliencia institucional, no es una respuesta a la emergencia, sino el resultado acumulado de prácticas sistemáticas de acompañamiento, desarrollo profesional y cultura colaborativa construidas durante la normalidad. Este argumento, encuentra respaldo empírico en Durand-Mercado *et al.* (2022), quienes demostraron que la resiliencia docente, en contextos vulnerables no depende de atributos individuales, sino de condiciones institucionales sostenidas: redes de colaboración, apoyo directivo percibido y condiciones de trabajo estables. En consecuencia, los sistemas educativos que invierten en acompañamiento pedagógico sistemático, durante períodos de relativa estabilidad, desarrollan una capacidad organizacional que les permite responder con mayor eficacia y menor costo institucional, cuando sobrevienen nuevas disrupciones (Hargreaves & Fullan, 2020; Urick *et al.*, 2021).

Un aspecto que la discusión académica, sobre acompañamiento pedagógico híbrido ha abordado de forma insuficiente es la dimensión ética y relacional del proceso. La literatura revisada, tiende a evaluar el acompañamiento en términos de su impacto, sobre el desempeño docente o los resultados estudiantiles, pero raramente interroga las condiciones de confianza, horizontalidad y reconocimiento profesional que hacen posible o imposible, la reflexión pedagógica genuina (Freire, 2005; Schön, 1983).

Rodríguez-Castro (2023) evidenció en el contexto puertorriqueño, que los enfoques de acompañamiento orientados a la evaluación sumativa, generaron resistencia institucional precisamente porque los docentes, los percibieron como mecanismos de control y no como procesos de apoyo profesional. Este hallazgo dialoga directamente con los datos de Galán (2017), en la República Dominicana, donde la escasa participación docente en el acompañamiento, no respondía a falta de interés, sino a un diseño institucional que no generaba condiciones de confianza ni de participación activa. En consecuencia, cualquier análisis de efectividad del acompañamiento, debe incorporar la dimensión relacional y ética del proceso como variable estructural, y no como elemento periférico o deseable: la calidad técnica del acompañamiento, es insuficiente si no está sostenida por una cultura institucional que valore la reflexión, reconozca la expertise docente, y garantice que el acompañante sea percibido como un par colaborativo, y no como un evaluador (Arriagada-Hernández *et al.*, 2024; Aravena-Kenigs *et al.*, 2023; Panta *et al.*, 2025).

Finalmente, la tipología de entornos de crisis propuesta representa un aporte conceptual original, respecto a la literatura revisada, que tiende a estudiar cada tipo de crisis de manera separada. La coexistencia de crisis sanitarias, climáticas, de infraestructura y socioeconómicas, en el contexto dominicano configura un escenario de vulnerabilidad múltiple, que la literatura existente no aborda de forma integrada. En este sentido, el hallazgo más relevante de esta revisión reside en la identificación de que los enfoques de acompañamiento centrados en un único tipo de crisis, resultan insuficientes para contextos de vulnerabilidad múltiple, y recurrente como el que caracteriza al sistema educativo dominicano. Esta conclusión abre una agenda de investigación específica, que va más allá de la literatura anglosajona predominante en el campo, y posiciona el caso dominicano, como un objeto de estudio relevante para la investigación educativa comparada en contextos del Sur Global (Banco Mundial, 2024; Reimers & Schleicher, 2020; UNESCO, 2024).

Conclusiones

La revisión realizada, permite concluir que el acompañamiento pedagógico híbrido, adquiere mayor pertinencia cuando se comprende como una estrategia de gestión educativa orientada, a

la mejora continua, y no únicamente como una modalidad de apoyo docente mediada por tecnologías. La evidencia latinoamericana refuerza esta postura, al mostrar que, el acompañamiento pedagógico incide en el desempeño docente, cuando se desarrolla como una práctica sistemática de apoyo técnico, reflexión profesional, y mejora de la enseñanza. En tanto que el monitoreo y el acompañamiento docente, fortalecen la mejora continua, cuando se implementan con empatía, enfoque constructivo, retroalimentación formativa así como comunidades de aprendizaje y, asesoramiento individualizado. Desde esta perspectiva su valor no reside solo en combinar presencialidad y virtualidad, sino en articular procesos sistemáticos de planificación así como de seguimiento, retroalimentación y ajuste, que fortalezcan la capacidad institucional de respuesta ante entornos de crisis.

Este argumento adquiere mayor solidez cuando se considera el contexto latinoamericano en su conjunto. La UNESCO (2024), ha señalado que la recuperación educativa postpandemia en América Latina, exige estrategias que vayan más allá de la reposición de clases perdidas, orientándose hacia la transformación de la enseñanza, el fortalecimiento del bienestar docente, y la construcción de sistemas educativos con mayor capacidad de resiliencia institucional. En este marco, el acompañamiento pedagógico híbrido analizado en el presente artículo, responde precisamente a esas exigencias, al articular apoyo docente sistemático liderazgo escolar orientado a la mejora, y modalidades de aprendizaje flexibles. La pertinencia regional de este enfoque se fundamenta, además, en el reconocimiento de que las crisis educativas latinoamericanas, son multidimensionales y no se reducen a una sola tipología, lo que demanda respuestas institucionales igualmente diversificadas, y sostenibles en el tiempo.

Lo que la revisión permite concluir con mayor precisión, no es simplemente que la tecnología es insuficiente, dato ya documentado en la literatura pre pandémica sino que la continuidad educativa en contextos vulnerables, depende de la integración funcional entre liderazgo escolar, acompañamiento docente, toma de decisiones contextualizada y, cultura institucional de mejora: cuatro condiciones que cuando operan de forma articulada, generan una capacidad organizacional, cualitativamente distinta a la suma de sus partes. Esta articulación constituye precisamente, la base de una gestión educativa sostenible: no una gestión, orientada a la eficiencia administrativa, sino una práctica institucional que aprende de sus propios ciclos de crisis, consolida capacidades colectivas, y genera condiciones para sostener la continuidad pedagógica, con independencia de la naturaleza del evento disruptivo.

La evidencia latinoamericana acumulada en esta revisión confirma, que el acompañamiento pedagógico sistemático constituye, una condición estructural para la mejora de la práctica docente, y que su impacto se potencia cuando se orienta hacia la participación activa del

docente, la retroalimentación formativa, y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, en lugar de reproducir enfoques de supervisión jerárquica. Este hallazgo es conceptualmente relevante, pues señala que la sistematicidad y la participación docente, no son características deseables, sino condiciones necesarias, para que el acompañamiento produzca efectos reales sobre la calidad educativa.

Esta condición adquiere especial urgencia, en los centros de educación primaria del Distrito 10-01, donde la confluencia de vulnerabilidad climática, socioeconómica y de infraestructura, hace del acompañamiento pedagógico híbrido, no una opción metodológica, sino una necesidad institucional estructural

En este sentido la delimitación de los entornos de crisis propuesta en el artículo, cobra validez empírica adicional, si se la contrasta con la evidencia sobre resiliencia docente, e institucional en contextos vulnerables. De la revisión se demostró que la resiliencia organizacional del docente, no depende de factores individuales aislados, sino de la interacción entre apoyo institucional, redes colaborativas, y condiciones de trabajo estables. Trasladado al contexto dominicano este hallazgo implica que, el acompañamiento pedagógico híbrido debe comprenderse, no sólo desde criterios pedagógicos y tecnológicos, sino también desde las condiciones de trabajo de los docentes, en zonas vulnerables, los niveles de apoyo directivo disponibles, y la fortaleza de las redes profesionales dentro de cada centro educativo. La resiliencia escolar en consecuencia, no se obtiene mediante la simple adopción, de un enfoque de acompañamiento, sino a través de un proceso sostenido de fortalecimiento institucional, que el acompañamiento pedagógico híbrido puede favorecer (Durand-Mercado *et al.*, 2022; Mazurkiewicz, 2021).

Asimismo, la tipología preliminar propuesta permite delimitar el concepto de entornos de crisis, y evitar una interpretación reducida centrada, únicamente en la pandemia por COVID-19. En el caso de la República Dominicana esta delimitación resulta especialmente relevante, debido a la coexistencia de riesgos climáticos, desigualdades sociales, limitaciones de infraestructura, y brechas de conectividad, que pueden afectar la continuidad pedagógica. Por ello, cualquier propuesta de acompañamiento híbrido debe incorporar criterios de flexibilidad, equidad, contextualización territorial y sostenibilidad institucional.

Desde el punto de vista teórico el estudio evidencia que la mejora continua, funciona como eje articulador entre acompañamiento pedagógico, liderazgo escolar, aprendizaje híbrido y resiliencia institucional. Esta relación permite sostener, que el acompañamiento híbrido puede contribuir a la transformación de la gestión escolar, cuando se orienta a generar ciclos permanentes de, diagnóstico, intervención, evaluación y aprendizaje organizacional.

Asimismo, el análisis revela que la sostenibilidad del acompañamiento pedagógico híbrido, no puede dissociarse de la dimensión del capital profesional docente. Las escuelas que logran mantener la calidad educativa en tiempos de disrupción, son aquellas que han construido previamente redes colaborativas sólidas, desarrollado la capacidad reflexiva de sus docentes, y acumulado sabiduría organizacional derivada de la práctica. Estos tres componentes del capital profesional humano, social y decisonal, no se generan espontáneamente, sino que son el resultado de procesos sistemáticos, de acompañamiento, retroalimentación y liderazgo distribuido, exactamente las condiciones que el acompañamiento pedagógico híbrido en su dimensión institucional, busca generar. En este sentido el acompañamiento pedagógico híbrido, no es simplemente un mecanismo de supervisión mejorado, sino un dispositivo de construcción de capital profesional colectivo, orientado a la resiliencia institucional. Esta comprensión invita a futuras investigaciones a medir no solo los resultados pedagógicos del acompañamiento, sino también su impacto sobre la cultura colaborativa, de los centros educativos y su capacidad de respuesta ante potenciales disrupciones.

No obstante el alcance del presente estudio se circunscribe a la revisión sistemática de literatura. La evidencia internacional y regional revisada indica que, los sistemas educativos más vulnerables enfrentan de manera crónica, interrupciones de diversa naturaleza, lo que convierte la resiliencia escolar, en una prioridad estructural de política educativa (UNESCO, 2024; Banco Mundial, 2024). En este marco el acompañamiento pedagógico híbrido, no debe entenderse como una respuesta de emergencia sino como una arquitectura institucional permanente, capaz de operar en condiciones de normalidad, y de sostener la continuidad educativa, ante potenciales disrupciones.

Futuras investigaciones deberán orientarse al diseño implementación y validación empírica, de enfoques de acompañamiento híbrido en centros educativos de nivel primario, incorporando indicadores que permitan medir sus efectos, sobre la cultura pedagógica institucional, el bienestar docente, la equidad en el acceso a los aprendizajes, y la capacidad de respuesta ante crisis ,múltiples y recurrentes.

Referencias

Agreda Reye, A. A., & Pérez Azahuanche, M. A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (30), 219-232. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>

Alcántara Lara, J. M., & Álvarez Lara, K. D. P. (2024). Acompañamiento pedagógico en la competencia docente durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista*

Propuestas Educativas, 6(12), 9–28.
<https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12.1>

- Aravena-Kenigs, O. A., Mellado-Hernández, M. E., & Montanero-Fernández, M. (2023). Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 323-347. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13737>
- Arriagada-Hernández, C. R., Venegas-Perez, N., García Pérez, J. P., Caamaño-Navarrete, F., Fuentes-Vilugrón, G., Fuentes Merino, P., & Jara Tomckowiack, L. (2024). Pedagogical accompaniment as a strategy for teacher professional development: An opportunity to improve the quality of education. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2). <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00112>
- Banco Mundial. (2024). *República Dominicana: Un sistema de protección social a prueba del cambio climático*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2024/05/28/republica-dominicana-sistema-proteccion-social-a-prueba-cambio-climatico>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- De Bruijn-Smolders, M., & Prinsen, F. R. (2024). Effective student engagement with blended learning. *Heliyon*, 10(23), e39439. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39439>
- Durand-Mercado, J., Mendoza-Muñoz, J., Chavez-Apaza, E., & Rios-Cataño, C. (2022). Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), 37-45. <https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.366>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Glover, T. A., Reddy, L. A., & Crouse, K. (2023). Instructional coaching actions that predict teacher classroom practices and student achievement. *Journal of School Psychology*, 96, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.006>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19: School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mazurkiewicz, G. (2021). Educational leadership in times of crisis. *Risks*, 9(5), 90. <https://doi.org/10.3390/risks9050090>
- McLeod, S., & Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6, 637075. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.637075>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- PAHO (2026). *Natural hazards monitoring: 15 April 2026*. Pan American Health Organization. <https://www.paho.org/en/natural-hazards-monitoring/natural-hazards-monitoring-15-april-2026>
- Panta Panta, G. M., Jaramillo Bazarro, N. V., Caamaño López, S. E., & Caamaño López, L. C. (2025). Monitoreo y acompañamiento en docentes de secundaria, una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 311–330. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.159>
- Quintana Borazon, E., & Chuang, H.-H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>

- Rodríguez-Castro, F. X. (2023). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 237-266. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.657>
- Rosales-Eguía, M. A., Bullón-Solís, O., & Valero-Palomino, F. R. (2022). Liderazgo directivo en la educación básica de la región latinoamericana. *Puriq*, 4, e325. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.325>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO en Santiago. <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/uns-recuperacion-ENG.pdf>
- Urlick, A., Carpenter, B. W., & Eckert, J. (2021). Confronting COVID: Crisis leadership, turbulence, and self-care. *Frontiers in Education*, 6, 642861. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642861>
- Vela Shupingahua, N. (2023). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 129-148. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.941>
- Wang, X., Liu, J., Jia, S., Hou, C., Jiao, R., Yan, Y., Ma, T., Zhang, Y., Liu, Y., Wen, H., Wang, Y.-F., Zhu, H., & Liu, X.-Y. (2024). Hybrid teaching after COVID-19: Advantages, challenges and optimization strategies. *BMC Medical Education*, 24, 753. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05745-z>
- World Bank Group. (s. f.). *Think Hazard: Flood hazard profile for Santo Domingo Norte, Dominican Republic*. <https://thinkhazard.org/es/report/37016-dominican-republic-santo-domingo-santo-domingo-norte/FL>