04

ESTRATEGIA

DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DOMINICANOS DE CIENCIAS SOCIALES

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ISSN: 2631-2662

ESTRATEGIA

DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DOMINICANOS DE CIENCIAS SOCIALES

PEDAGOGICAL SUPPORT STRATEGY ON THE DEVELOPMENT OF DIGITAL SKILLS IN DOMINICAN SOCIAL SCIENCE TEACHERS

Silvio Peña-Cuevas[1]
E-mail: silvio.pena@utesur.edu.do
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1229-6687
[1] Universidad Tecnológica del Sur. República Dominicana.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Peña-Cuevas, S. (2026). Estrategia de acompañamiento pedagógico sobre desarrollo de competencias digitales en docentes dominicanos de Ciencias Sociales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 9*(6), 37-43.

Fecha de presentación: 13/07/2026 **Fecha de aceptación:** 22/09/2026 **Fecha de publicación:** 01/11/2026

RESUMEN

La integración de tecnologías digitales en educación demanda docentes con competencias digitales sólidas. Sin embargo, persisten vacíos epistémicos en la articulación del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa situada para el desarrollo de estas competencias, en particular en las Ciencias Sociales. Por tal motivo se propuso diseñar y validar una estrategia de acompañamiento pedagógico para el desarrollo de competencias digitales en docentes de Ciencias Sociales del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en República Dominicana. Se trata de un estudio con enfoque mixto, de investigación aplicada con diseño preexperimental. Participaron 20 docentes de tres centros educativos del Distrito 18-01 de Neyba. Se aplicaron encuestas, guías de observación y análisis documental. La estrategia se estructuró en cuatro etapas y fue validada por criterio de expertos. La validación teórica alcanzó un 85 % de valoración “Muy adecuada”. La implementación mostró avances positivos, de manera que el indicador de selección y uso de herramientas digitales pasó de 45 % a 15 % en nivel básico; el diseño de actividades digitales mejoró de 55 % a 20 % en nivel básico; la evaluación digital crítica, aunque con menor progreso, redujo su nivel básico de 65 % a 30 %. De este modo, la estrategia demostró pertinencia y efectividad para fortalecer competencias digitales docentes, confirmando que el acompañamiento situado, colaborativo y sistemático constituye un mecanismo clave para la transformación de la práctica pedagógica en Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Acompañamiento pedagógico, competencias digitales, Ciencias Sociales, formación docente, estrategia educativa.

ABSTRACT

The integration of digital technologies in education requires teachers with strong digital competencies. However, epistemic gaps remain in the articulation of pedagogical support as a situated training strategy for developing these competencies, particularly in Social Studies. For this reason, a pedagogical support strategy was designed and validated to develop digital competencies in Social Studies teachers of the Second Cycle of Secondary Education in the Dominican Republic. This study employed a mixed-methods approach within applied research using a pre-experimental design. Twenty teachers from three schools in District 18-01 of Neyba participated. Surveys, observation guides, and document analysis were applied. The strategy was structured in four stages and validated by expert criteria. The theoretical validation reached an 85% rating of “Very Adequate.” Implementation showed positive progress, with the indicator for selecting and using digital tools decreasing from 45% to 15% at the basic level; the design of digital activities improved from 55% to 20% at the basic level; and critical digital evaluation, though with less progress, reduced the basic level from 65% to 30%. Thus, the strategy demonstrated relevance and effectiveness in strengthening teachers’ digital competencies, confirming that situated, collaborative, and systematic support constitutes a key mechanism for transforming pedagogical practice in Social Studies.

Keywords:

Pedagogical support, digital competencies, Social Studies, teacher training, educational strategy.

INTRODUCCIÓN

La irrupción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo ha transformado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, generando nuevas exigencias para el desarrollo profesional docente. En este escenario, Jandette-Castillo & Ruiz-Maturano (2024) destacan las posibilidades que ofrece la articulación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con el aprendizaje automático, particularmente por su capacidad para ampliar las formas de acceso, procesamiento y utilización de la información en los procesos educativos. Esta transformación tecnológica demanda, a su vez, que el profesorado desarrolle conocimientos y habilidades que le permitan incorporar dichos recursos con una finalidad pedagógica y no únicamente instrumental.

En esta dirección, Acosta-Servín et al. (2025) sitúan el desarrollo de competencias digitales como un componente relevante de la innovación en la práctica docente y de la formación del profesorado en el contexto de la educación superior. Desde esta perspectiva, la competencia digital implica avanzar hacia una apropiación de las tecnologías vinculada con las necesidades de la enseñanza, el aprendizaje y la transformación de la práctica educativa. En consecuencia, la formación docente en este ámbito requiere superar la incorporación aislada de herramientas tecnológicas y orientarse hacia procesos formativos que articulen las posibilidades de las tecnologías digitales con las competencias necesarias para utilizarlas de manera pertinente en los diferentes escenarios educativos.

En el caso particular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta problemática adquiere matices específicos. Las Ciencias Sociales se caracterizan por una epistemología plural, interpretativa y contextualizada, orientada a la comprensión crítica de los fenómenos sociales, históricos, políticos y culturales. A diferencia de las disciplinas de corte positivista, el conocimiento social no se presenta como definitivo ni neutral, sino como una construcción situada que se elabora a partir del análisis de la realidad, la interpretación de fuentes diversas y el contraste de perspectivas (Taveras & López, 2022).

Esta particularidad epistemológica condiciona directamente la práctica docente y exige formas específicas de acompañamiento pedagógico. El docente de Ciencias Sociales además de transmitir contenidos, actúa como mediador cultural y social, responsable de promover el pensamiento crítico, el análisis contextual y la formación ciudadana. En este marco, el acompañamiento pedagógico debe orientarse a fortalecer la capacidad del docente para problematizar los contenidos, reflexionar sobre su práctica y adaptar sus estrategias didácticas a contextos sociales complejos y cambiantes (Valdez, 2025).

El vacío epistémico que motiva esta investigación radica en la insuficiente articulación teórica y metodológica entre el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de competencias digitales en el ámbito de las Ciencias Sociales. Al respecto, los modelos tradicionales de acompañamiento, sobre todo aquellos centrados en la supervisión técnica o en la capacitación instrumental, presentan limitaciones significativas cuando se aplican a esta área disciplinar. Priorizan el cumplimiento de estándares o la incorporación de herramientas, relegando la reflexión crítica y la contextualización disciplinar.

En la República Dominicana, aunque existen políticas educativas que promueven la integración de las TIC, como el programa República Digital Educación, el acompañamiento pedagógico para el desarrollo de competencias digitales sigue siendo insuficiente y fragmentado. La falta de sistematicidad, la escasa personalización y el enfoque predominantemente técnico de las intervenciones formativas limitan el impacto en la práctica docente (Peña et al., 2026).

Por tanto, la presente investigación se propone diseñar una estrategia de acompañamiento pedagógico para el desarrollo de competencias digitales en docentes de Ciencias Sociales del Segundo Ciclo del Nivel Secundario en República Dominicana. Esta estrategia busca superar los enfoques instrumentales mediante la articulación de la reflexión situada, el aprendizaje colaborativo y la creación de comunidades de práctica, en coherencia con la naturaleza epistemológica de las Ciencias Sociales y las necesidades formativas identificadas en el contexto dominicano.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una investigación aplicada con enfoque mixto, mediante la integración de componentes cuantitativos y cualitativos para analizar el desarrollo de las competencias digitales docentes y valorar los cambios producidos a partir de la estrategia de acompañamiento pedagógico. Se adoptó un diseño preexperimental con mediciones antes y después de la intervención, desarrollado durante el año académico 2025.

La población estuvo conformada por 20 docentes de Ciencias Sociales del Segundo Ciclo del Nivel Secundario, pertenecientes a tres centros educativos del Distrito Educativo 18-01 de Neyba, República Dominicana: Liceo Manuel de Jesús Galván, Liceo Fernando Tavera y Politécnico San Bartolomé Apóstol Fe y Alegría. Debido al reducido tamaño de la población y a la posibilidad de acceder a la totalidad de sus integrantes, se empleó un muestreo censal (n = 20). En consecuencia, participaron todos los docentes que impartían Ciencias Sociales en el ciclo y los centros seleccionados, por lo que no se establecieron criterios de exclusión.

La variable independiente correspondió a la estrategia de acompañamiento pedagógico, estructurada en cuatro etapas interrelacionadas: sensibilización, planificación, implementación y evaluación. La variable dependiente

fue el desarrollo de las competencias digitales docentes, valorado mediante tres criterios de desempeño: selección y uso eficaz de herramientas digitales, diseño e integración de actividades digitales significativas y aplicación de la evaluación digital crítica. Para determinar el nivel alcanzado en cada criterio se establecieron tres categorías de desempeño: básico, intermedio y avanzado.

En el nivel teórico se utilizaron los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo y de modelación sistémica estructural funcional. El método analítico-sintético permitió examinar e integrar los fundamentos teóricos relacionados con el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de competencias digitales docentes. El inductivo-deductivo se empleó para establecer la posición teórica asumida en la investigación y derivar los elementos que sustentaron la elaboración de la estrategia. Por su parte, la modelación sistémica estructural funcional posibilitó organizar sus componentes, etapas y relaciones, atendiendo a la lógica interna de la propuesta de acompañamiento pedagógico.

En el nivel empírico se emplearon el análisis documental, la observación, la encuesta, el criterio de expertos y el preexperimento pedagógico. El análisis documental comprendió la revisión de planes de acompañamiento, documentos normativos y Proyectos Educativos de Centro, con el propósito de identificar orientaciones y prácticas relacionadas con el acompañamiento pedagógico y el empleo educativo de las tecnologías. La observación se desarrolló mediante una guía aplicada durante las clases, dirigida a registrar la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el compromiso de los estudiantes durante las actividades.

La encuesta se aplicó a los 20 docentes mediante un instrumento estructurado que integró ítems cerrados con escala tipo Likert, preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. Su contenido estuvo orientado a obtener información sobre el dominio de herramientas digitales, su integración pedagógica, el grado de autonomía de los docentes y sus percepciones acerca del acompañamiento pedagógico. El criterio de expertos se utilizó para la valoración teórica de la estrategia propuesta, con la participación de tres especialistas en tecnología educativa, acompañamiento pedagógico e innovación educativa. Asimismo, el preexperimento pedagógico permitió implementar la estrategia de acompañamiento y comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención, con el propósito de valorar los cambios producidos en las competencias digitales de los participantes.

Para el procesamiento cuantitativo de la información se emplearon métodos estadístico-matemáticos basados en estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y relativas para organizar, sintetizar y comparar los resultados obtenidos, particularmente los correspondientes a las mediciones realizadas antes y después de la implementación de la estrategia. La información cualitativa procedente de las preguntas abiertas, las observaciones y el análisis documental se utilizó de manera complementaria para interpretar los resultados y contextualizar los cambios identificados durante la intervención.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló bajo los principios de participación voluntaria, consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. Los docentes recibieron información sobre los objetivos del estudio, las características de las actividades y el tratamiento de los datos antes de aceptar su participación. Asimismo, se les comunicó su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. La información obtenida fue utilizada exclusivamente con fines investigativos y presentada de manera que no permitiera la identificación individual de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La validación mediante criterio de expertos evidenció un alto nivel de aceptación de la estrategia, con más del 85 % de los criterios evaluados calificados como “Muy adecuados”. Los expertos destacaron la articulación coherente entre los fundamentos teóricos (enfoque colaborativo, aprendizaje situado, constructivismo) y las acciones propuestas, así como la incorporación de comunidades de práctica y aprendizaje entre pares. Las sugerencias de ajuste se orientaron a explicitar con mayor detalle la relación entre los componentes teóricos y las acciones de cada etapa, así como a fortalecer la precisión en la definición de los instrumentos de evaluación.

La estrategia se estructuró en cuatro etapas:

Etapa I. Sensibilización: Jornadas introductorias para generar conciencia sobre la importancia de las competencias digitales y el acompañamiento pedagógico. Se realizaron presentaciones de la estrategia, talleres introductorios y espacios de diálogo reflexivo sobre experiencias previas.

Etapa II. Diagnóstico y planificación: Aplicación de instrumentos diagnósticos (encuesta y observación) para evaluar el nivel de competencias digitales. Identificación de recursos tecnológicos disponibles y barreras institucionales. Elaboración de planes de acompañamiento personalizados según los resultados del diagnóstico.

Etapa III. Implementación y acompañamiento: Desarrollo de talleres presenciales y virtuales sobre herramientas digitales (Google Classroom, Canva, Kahoot, PowerPoint), sesiones de acompañamiento individual y grupal, creación de comunidades de práctica, y promoción de la reflexión crítica sobre la práctica mediante el aprendizaje entre pares. Etapa IV. Evaluación y retroalimentación: Evaluación de avances en competencias digitales mediante encuestas post intervención, observaciones de clase y análisis de portafolios digitales. Análisis de cambios en las prácticas

pedagógicas y retroalimentación final para la sostenibilidad de la estrategia.

En cuanto a los resultados cuantitativos del preexperimento pedagógico, el criterio 1 sobre la selección y uso de herramientas digitales mostró los siguientes datos:

La distribución de los 20 docentes antes de la intervención era: 9 (45 %) en nivel básico, 8 (40 %) en intermedio y 3 (15 %) en avanzado. Después de la intervención: 3 (15 %) en básico, 12 (60 %) en intermedio y 5 (25 %) en avanzado. La moda se desplazó de básico a intermedio, evidenciando una mejora colectiva significativa. Ocho docentes ascendieron de básico a intermedio, 4 de intermedio a avanzado, y 2 de básico a avanzado. En herramientas específicas: Google Classroom pasó de 40 % de uso intermedio y 25 % avanzado a 65 % de docentes con uso planificado. Canva se incrementó de 45 % básico a 65 % de docentes integrándolo en actividades didácticas. Kahoot pasó de 40 % básico y 30 % sin uso a 40 % de docentes aplicándolo de forma gamificada. PowerPoint mantuvo uso universal (100 %), pero 10 docentes (50 %) incorporaron planificación pedagógica estructurada.

El criterio 2, relativo al diseño e integración de actividades digitales se comportó de la siguiente manera:

Antes de la intervención: 11 docentes (55 %) en nivel básico, 7 (35 %) en intermedio y 2 (10 %) en avanzado. Después: 4 (20 %) en básico, 11 (55 %) en intermedio y 5 (25 %) en avanzado. La moda se desplazó de básico a intermedio, con 7 docentes avanzando de básico a intermedio, 3 de intermedio a avanzado, y 3 de básico a avanzado.

Por su parte, el criterio 3, sobre la evaluación digital crítica, se comportó del siguiente modo:

Este criterio presentó el menor desarrollo relativo. Antes: 13 docentes (65 %) en nivel básico, 5 (25 %) en intermedio y 2 (10 %) en avanzado. Después: 6 (30 %) en básico, 10 (50 %) en intermedio y 4 (20 %) en avanzado. La moda se desplazó de básico a intermedio, pero el 30 % aún se mantiene en nivel básico. Ocho docentes (40 %) utilizaron Kahoot para fines de diagnóstico y repaso, y 8 (40 %) integraron la plataforma institucional para gestión de tareas.

Los registros de observación evidenciaron que Google Classroom dejó de operar como repositorio, pasando a utilizarse con fechas de entrega, rúbricas y seguimiento personalizado. Canva se integró en la creación de líneas de tiempo históricas y mapas temáticos, reflejando intencionalidad didáctica. Los docentes comenzaron a plantearse preguntas didácticas antes de seleccionar un recurso. Se observaron avances iniciales en ciudadanía digital responsable, con algunos docentes incluyendo orientaciones sobre uso ético de la información, citación de fuentes y normas de respeto en actividades con Kahoot.

En entrevistas, los docentes expresaron percepciones positivas sobre el acompañamiento recibido, destacando el apoyo cercano del equipo, la claridad de las orientaciones y la utilidad de los talleres. Manifestaron sentirse “más seguros” para integrar tecnologías en sus clases y haber notado mayor interés y participación de los estudiantes cuando utilizan recursos digitales.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de investigación: la implementación de una estrategia de acompañamiento pedagógico, fundamentada en el aprendizaje colaborativo, la reflexión situada y la creación de comunidades de práctica, contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias digitales en docentes de Ciencias Sociales.

El avance observado en el criterio de selección y uso de herramientas digitales, con el desplazamiento de la moda de básico a intermedio, coincide con los hallazgos de García et al. (2023), quienes destacan que el acompañamiento continuo y estructurado favorece la apropiación tecnológica. La mejora cualitativa en el uso de PowerPoint, pasando de un enfoque instrumental a uno pedagógico, evidencia que el cambio no depende exclusivamente del acceso tecnológico, sino de la comprensión pedagógica que orienta su aplicación, tal como plantea el modelo TPACK de León (2024).

El progreso en el diseño e integración de actividades digitales, con una reducción de 35 puntos porcentuales en el nivel básico, respalda la propuesta de Tondeur et al. (2017) sobre la necesidad de alinear teoría y práctica mediante la reflexión crítica y la colaboración. La incorporación de Canva para líneas de tiempo históricas y mapas temáticos demuestra cómo el acompañamiento situado facilita la integración de tecnologías con sentido disciplinar, aspecto que resulta fundamental para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El menor desarrollo del criterio de evaluación digital crítica (solo 35 puntos porcentuales de mejora frente a 30 en básico) coincide con las advertencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) sobre las dificultades para implementar prácticas evaluativas mediadas por tecnologías. Este hallazgo sugiere que la evaluación digital requiere un fortalecimiento adicional, posiblemente vinculado a la necesidad de mayor formación específica y acompañamiento sostenido en esta dimensión.

La efectividad de la estrategia se explica por su articulación con los principios del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 2012), al desarrollar las actividades en estrecha vinculación con el contexto sociocultural e institucional de los docentes. La creación de comunidades de práctica (Wenger, 1999) facilitó el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de conocimientos, reforzando la identidad profesional docente.

Las percepciones positivas de los docentes sobre el acompañamiento recibido coinciden con los estudios de Taveras & López (2022) en República Dominicana, quienes identificaron la necesidad de procesos de acompañamiento más personalizados y sistemáticos. La demanda de continuidad expresada por los participantes confirma que el desarrollo de competencias digitales requiere procesos sostenidos en el tiempo, no intervenciones puntuales.

Las dificultades encontradas, especialmente las limitaciones de conectividad en algunos centros y la resistencia inicial al cambio, constituyen barreras estructurales que deben ser atendidas mediante políticas institucionales que garanticen infraestructura adecuada y promuevan una cultura de innovación, como señalan Cabero et al. (2023).

El estudio se circunscribe a tres centros educativos del Distrito 18-01 de Neyba, lo que limita la generalización de los resultados. No obstante, la profundidad del análisis y la riqueza de los datos permiten establecer patrones y principios transferibles a contextos similares. La investigación se centra en el desarrollo de competencias digitales vinculadas al uso pedagógico de herramientas tecnológicas, sin abordar en profundidad aspectos de infraestructura o conectividad.

La investigación contribuye a la teoría educativa mediante la definición de dos categorías conceptuales básicas para el acompañamiento pedagógico: la interacción colaborativa entre pares y la reflexión situada sobre la práctica. Asimismo, caracteriza el perfil y el rol del acompañante pedagógico en la formación de competencias digitales, ofreciendo un marco conceptual integrador que articula dimensiones tecnológicas, pedagógicas, contextuales y actitudinales del desarrollo profesional docente.

CONCLUSIONES

El acompañamiento pedagógico, cuando se concibe como un proceso sistemático, situado y centrado en las necesidades específicas del docente, incide de manera positiva en la formación de competencias digitales en el área de Ciencias Sociales. En este sentido la estrategia diseñada logró integrar elementos del aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y el uso contextualizado de tecnologías digitales, favoreciendo una transición desde un enfoque predominantemente instrumental hacia una integración pedagógica más consciente y significativa.

La validación teórica mediante criterio de expertos confirmó la solidez conceptual de la estrategia, con un 85 % de valoración “Muy adecuada”. Los resultados de la implementación evidenciaron avances concretos en la apropiación pedagógica de herramientas digitales como Google Classroom, Canva y Kahoot, así como en la mejora de la planificación didáctica con apoyo tecnológico. El criterio de evaluación digital crítica, aunque con menor progreso, muestra la necesidad de fortalecer esta dimensión en futuras intervenciones.

La participación en comunidades de práctica y espacios de aprendizaje entre pares favorece la co-construcción del conocimiento, el intercambio de saberes y el fortalecimiento del sentido de pertenencia profesional. Estos espacios se constituyen en escenarios clave para el desarrollo de una cultura de colaboración, reflexión compartida e innovación educativa, elementos indispensables para la sostenibilidad de los procesos de transformación pedagógica.

La sostenibilidad del cambio requiere acompañamiento a mediano y largo plazo, especialmente para atender la diversidad de niveles de apropiación tecnológica entre los docentes. Se reconoce la necesidad de institucionalizar el acompañamiento pedagógico como una práctica permanente dentro de las políticas educativas, alineada con normativas nacionales.

REFERENCIAS

Acosta-Servín, S., Veytia-Bucheli, M. G., & Cáceres-Mesa, M. L. (2025). ***Innovar en la práctica docente: Desarrollo de competencias digitales en la licenciatura***. Sophia Editions.

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2023). Digital teaching competence according to the DigCompEdu framework: Comparative study in different Latin American universities. ***Journal of New Approaches in Educational Research, 12***(2), 276–291. https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452

García-Pinilla, J. I., Pineda-Miranda, B. A., Rodríguez-Jiménez, O. R., & Nicholls-Rodríguez, D. (2023). Desarrollo de competencias tecnológicas en docentes utilizando un modelo de diseño instruccional. ***Educación y Educadores, 26***(1), e2613. https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.3

Jandette-Castillo, N. M., & Ruiz-Maturano, E. S. (2024). El aprendizaje automático con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. ***Sophia Research Review, 1***(1), 15–19. https://doi.org/10.64092/hxw9g912

Lave, J., & Wenger, E. (2012). ***Situated learning: Legitimate peripheral participation***. Cambridge University Press.

León Naranjo, J. (2024). El modelo Conocimiento Tecnológico Pedagógico y de Contenido (TPACK): Una estrategia para potenciar las competencias digitales de los docentes. ***LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5***(4), 2079–2094. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2395

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). ***Informe GEM 2024/5: Liderazgo en la educación: Liderar para aprender***. Global Education Monitoring Report Team. https://doi.org/10.54676/MFOK4449

Peña Cuevas, S., De León, R., García Ruiz, J., & Bardina Torres, M. I. (2026). Pedagogical support in the development of digital skills for teachers in the Dominican Republic. ***Roca, 22***(4), 59–75. https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/5928

Taveras Sánchez, B. Y., & López Yáñez, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: Perspectivas de docentes y acompañantes. ***Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27***(95), 1193–1224. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401193

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. ***Educational Technology Research and Development, 65***, 555–575. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2

Valdez Reyes, A. (2025). Estrategia para el desarrollo de competencias digitales en los docentes. ***UCE Ciencia. Revista de Postgrado, 13***(3). https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/449

Wenger, E. (1999). ***Communities of practice: Learning, meaning, and identity***. Cambridge University Press.

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Silvio Peña Cuevas: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.