



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Evaluación de la Formación Permanente del
Profesorado en la República Dominicana.
El caso del Infocam.

D^a María Esperanza Ayala de la Cruz
2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA.
Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y
Organización Escolar.

Tesis Doctoral

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN
LA REPÚBLICA DOMINICANA. EL CASO DEL INAFOCAM.

Presentada por:

D^a MARÍA ESPERANZA AYALA DE LA CRUZ.

Dirigida por:

Dr. D. Juan M. Escudero Muñoz.

Dra. D^a. Mónica Porto Currás.

Octubre 2015

Dedicatoria.

A mis padres Pedro e Inés, de sus manos aprendí que la preparación sólida es el mejor camino para aportar y ayudar a otros, sobre todo, a los más necesitados, en el campo fascinante de la Educación Pública.

A mis hermanos y hermanas, sobrinos y sobrinas, por quienes hice este esfuerzo maravilloso, como estímulo para que sigan adelante, sabiendo que siempre se puede ser mejor en lo personal y profesional.

A la Institución Teresiana, de quien aprendí que del estudio hay que enamorarse y en la medida que nos formamos con la seriedad y profundidad que ameritan los tiempos: la Fe, crece, madura, se fortalece y se responde con sentido, a los desafíos del momento histórico que nos toca vivir.

Al colectivo de docentes de la República Dominicana, pensando en ellos elaboré este trabajo, esperando sea un aporte a la reflexión para la mejora de los procesos de formación continua y de la política de formación docente, en ese interés de tejer sueños de esperanzas para el país.

Agradecimientos.

El primer lugar quiero agradecer a Dios, señor de la vida que durante este trayecto me llenó de su sabiduría, salud, fortaleza, optimismo y mucho ánimo para avanzar, aun en medio de las dificultades y a nunca perder la Fe de que llegaría a tiempo.

A mis padres: Pedro e Inés que han sido siempre los inspiradores e impulsores de las acciones que emprendo en la vida. Educarme en valores, respaldarme y estar muy pendiente de mi cada día.

A mi compañera de casa y gran amiga, Melba Ferreira, que estuvo siempre pendiente de cada paso, su ánimo fue acicate para aprovechar el tiempo y llevar a feliz término esta tarea.

A mis compañeros de trabajo, el equipo de la Dirección Nacional de Supervisión Educativa, motivadores cada día para que resultara un buen trabajo, su apoyo fue un componente clave para lograr los propósitos.

A mi profesor y director de tesis: Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz, fuente de inspiración desde el primer momento para trabajar sobre este tema, su apoyo, sabias orientaciones, paciencia, motivación, sentido del orden, empuje para un trabajo con rigor científico y bien elaborado, fueron aspectos muy importantes para alcanzar la meta. Gracias por permitirme aprender de sus sabias manos.

A la profesora y Codirectora de tesis: Dr. Mónica Porto, gracias por sus sabios consejos, profesionalidad y sugerencias útiles para la finalización de esta tarea.

A los docentes dominicanos, y al INAFOCAM por sus aportes, apertura y disponibilidad para ofrecer las informaciones necesarias. Este esfuerzo es para ustedes.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Índice.....	iii
Introducción.....	15
Capítulo I: La formación del profesorado, elemento clave para la mejora del desempeño docente y la calidad de los aprendizajes.....	23
1.1.Formación del profesorado: Aspectos introductorios.....	23
1.2.El contexto del tema objeto de la investigación.....	27
1.3.La formación del profesorado en el contexto latinoamericano.....	39
1.4.Formación del profesorado como desarrollo profesional. Características y principios.....	46
1.5.Las competencias docentes como elemento clave del desarrollo profesional.....	55
1.6.Desarrollo profesional docente: renovación de la práctica pedagógica y el contexto escolar....	62
1.7.Perspectivas del desarrollo profesional y aprendizaje de los docentes: Perspectiva situacional..	66
1.8.Perspectiva de reflexión de la práctica para la reconstrucción social.....	72
1.9.La formación docente como proceso a lo largo de toda la vida: centralidad en el aula y aprendizajes de los estudiantes.....	73
Capítulo II: Evaluación de la formación permanente del profesorado.....	81
2.1.Introducción.....	81
2.2.Principios de la evaluación como práctica de formación y de aprendizaje.....	85
2.3.Diferencias entre evaluar y medir.....	89
2.4.Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado.....	90
2.5.Modelos de evaluación que parten de un concepto general de formación como desarrollo profesional.....	93
2.6.Descripción del modelo de evaluación de la formación permanente de la Universidad de Deusto.....	97
2.7.Dimensiones a evaluar según los modelos de Kirkpatrick y de Guskey en el desarrollo profesional del profesorado.....	100

2.8.Evaluación de la formación permanente del profesorado y su conexión con mejora de la práctica docente.....	110
--	-----

Capítulo III: Caracterización del contexto, cambios educativos y docentes en la República Dominicana..... 117

3.1.Introducción	117
3.2.La Reforma Educativa, Compromiso social y político, Cambios curriculares, estructurales y formación docente en la República Dominicana (RD).....	118
3.3.La revisión y actualización curricular: Un nuevo docente, una escuela renovada.....	124
3.4.Perfil docente en la República Dominicana. ¿Qué se entiende por perfil del profesorado?.....	126
3.4.1. Perfil del docente Dominicano.....	134
3.4.2. Características y competencias del docente dominicano.....	136
3.5.Formación continua y cualificación del desempeño docente. Un compromiso por el cambio y la mejora.....	138
3.6.Formación del profesorado y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.....	148
3.7.Formación docente desde la perspectiva de la vida para el cambio cultural.....	149
3.7.1 Renovación de la práctica de formación docente: un imperativo social.....	152
3.8.Líneas de políticas en marcha en el contexto actual de la República Dominicana.....	158
3.9.Políticas educativas: Génesis de los cambios y mejora educativa en la República Dominicana.....	163
3.10.Políticas educativas y gestión de la calidad: Plan Decenal 2008-2018.....	168
3.11.El contexto político de la formación docente: El Pacto Nacional por la Reforma Educativa. Compromiso social y político.....	176
3.12.Políticas educativas y desarrollo económico: ejecución presupuestaria últimos tres años en la República Dominicana.....	180

Capítulo IV: El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio – INAFOCAM. 189

Antecedentes de la formación permanente en la República Dominicana: La escuela fundada por de Eugenio María de Hostos; Instituciones formadoras: realidad y desafíos que plantea el contexto y las políticas educativas en la República Dominicana.....	187
4.1 La escuela de formación docente fundada por de Eugenio María de Hostos.....	190
4.2 Instituciones formadoras: entre realidad y desafíos.....	196
4.3 Naturaleza, función y filosofía del INAFOCAM.....	208
4.4 Marco de la formación permanente desde una perspectiva articuladora para una escuela de calidad.....	212
4.5 Modalidades formativas y actividades de formación del profesorado que coordina el INAFOCAM.....	212
4.6. Desarrollo de la formación, acompañamiento y seguimiento a los programas que coordina el INAFOCAM.....	225
4.7 Evaluación del diseño de la formación que oferta el INAFOCAM. Énfasis cualitativos.....	228
4.8. Evaluación de la formación y de los aprendizajes en la República Dominicana.....	230
4.9. Práctica de evaluación de la formación desde el INAFOCAM. Contribución al mejoramiento en los aprendizajes.	234
4.10. Algunas consideraciones para la práctica de las evaluaciones del desarrollo profesional en la República Dominicana.....	236
4.11. Evaluación de programas de formación permanente del profesorado: retos para República Dominicana.	242
4.12. Principios del modelo de evaluación.	244
4.13. El gran reto: calidad de la formación del profesorado y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.....	247
Capítulo V: Metodología y Diseño de la investigación.....	252
5.1 Planteamiento y Naturaleza del Problema.	252

5.2 Justificación.....	260
5.3 Objetivos, variables y preguntas de investigación.....	263
5.4 Metodología de la investigación.....	265
5.4.1. Diseño de la investigación.....	267
5.4.2. Población y muestra de la investigación.	271
5.4.3. Triangulación de las fuentes de información:	276
5.5 Diseño y validación de instrumentos, proceso de recogida y análisis de datos.....	280
5.5.1. Diseño y validación de los instrumentos educativos.	280
5.5.2. Proceso de recogida y análisis de información.....	281
5.6.Conclusiones y recomendaciones de la investigación.....	376
5.6.1.Conclusiones relacionadas con describir y valorar la calidad del sistema de formación relacionándolo con la aplicación de las políticas educativas y de formación permanente o continua del profesorado en la República Dominicana.	377
5.6.2. Conclusiones relacionadas con valorar la calidad del proceso de formación permanente del profesorado en la República Dominicana y su conexión con los intereses de los docentes.....	378
5.6.3. Conclusiones relacionadas con conocer la incidencia que tiene la formación permanente del profesorado en el desempeño profesional del docente en el aula.....	382
5.6.4. Conclusiones relacionadas con líneas de acción que permitan al Ministerio de Educación a través del INAFOCAM avanzar hacia un sistema de evaluación de los procesos de formación permanente, para la mejora de las políticas y los programas de formación....	383
5.7. Recomendaciones. e Implicaciones de la Investigación.....	385
5.8. Referencias bibliográficas de la investigación.....	393
Anexos.....	427

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Niveles de evaluación de la formación permanente de docentes y profesionales de la educación.	103
Tabla 2: Los cinco niveles para el modelo de evaluación según Guskey (2000).	106
Tabla 3: Las relaciones y los aprendizajes de los participantes	107
Tabla 4: El apoyo y cambio organizativo	108
Tabla 5: Evolución Presupuestaria Ministerio de Educación 2004-2015.....	182
Tabla 6: Inversión normativa y formulada 2013-2015.....	185
Tabla 7: Estructura programática 2015, por fuente de financiamiento (en millones de RD\$)	186
Tabla 8: Involucrados en programas de formación año 2012-13.....	203
Tabla 9: Comportamiento de la población objeto de estudio según regional de educación.	274
Tabla 10: Composición de la muestra según región para desarrollo grupos de discusión.	275
Tabla 11: Cuadro de operacionalización de las variables.....	278
Tabla 12: Edad de los docentes encuestados	287
Tabla 13: Salarios docentes en aula promedio vs. Salarios promedio de la economía. (Dólares Promedio de la Prima Actual - PPA).....	297
Tabla 14: Evolución Presupuestaria Ministerio de Educación 2004-2015.....	298
Tabla 15: Comparativo de los Principales Productos 2014- 2015	303
Tabla 16 Inversión en Formación Docente 2015	202
Tabla 17: Docentes que han participado en programas formativos. 2013-14.....	205
Tabla 18: Distribución de becarios por regional educativa año escolar 2014-2015.	207
Tabla 19: Programa(s) de formación ofrecidos por INTEC en que participaron los docentes encuestados.	310
Tabla 20: Programa(s) de formación ofrecidos por POVEDA en que participaron los docentes encuestados.	311
Tabla 21: Programa(s) de formación ofrecidos por PUCMM en que participaron los docentes encuestados.	312
Tabla 22: Programa(s) de formación ofrecidos por la Universidad ISA en que participaron los docentes encuestado.	313
Tabla 23: Evaluación por parte de los docentes de las metas y objetivos del curso de formación.	317

Tabla 24: Evaluación por parte de los participantes de las regulaciones y normas del curso de formación.	320
Tabla 25: Opinión respecto a las características de los profesores formadores del curso.....	323
Tabla 26: Valoración por parte de los participantes de algunos componentes de la metodología del curso de formación.....	326
Tabla 27: Valoración por parte de los participantes de las tareas o actividades realizadas en el desarrollo del curso de formación.	328
Tabla 28: Valoración por parte de los participantes del ambiente durante el curso de formación.	329
Tabla 29: Valoración de la calidad de los contenidos que se han abordado en el curso de formación.	331
Tabla 30: Dominio de los contenidos abordados en el curso de formación, por los participantes.	333
Tabla 31: Evaluación de los materiales recibidos en el curso (textos, gráficos, videos, entre otros).	336
Tabla 32: Evaluación de los materiales elaborados por los participantes como parte del curso .	337
Tabla 33: Principales motivaciones de los docentes para participar en programas de formación.	338
Tabla 34: Tipo de información que han recibido los docentes en relación al curso de formación.	342
Tabla 35: Medida en que se ha tenido en cuenta la opinión de los participantes para realizar ajustes y modificación al curso de formación.	343
Tabla 36: Contribución de la formación en la que el docente participó en sus aprendizajes.	345
Tabla 37: Contribución de la formación en la que el docente participó a sus aprendizajes como docentes.	349
Tabla 38: Contribución de la formación en la que el docente participó en la gestión de los aprendizajes.....	354
Tabla 39: Contribución de la formación en la que el docente participó en la mejora de su práctica pedagógica en el aula.....	357
Tabla 40: Contribución de la formación en la que el docente participó en la mejora del clima y cultura organizacional del aula.....	361
Tabla 41: Contribución de la formación en la que el docente participó en el trabajo con los alumnos.....	365
Tabla 42: Contribución de la formación en la que el docente participó a la mejora en la experiencia escolar.	369

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Esquema de la estructura del Sistema Nacional de la Formación Docente Ord. 8`2004.	157
Gráfico 2: Esquema de la estructura legal de la formación docente:	158
Gráfica 3: Evolución de la Inversión en Formación Docente 2015	181
Gráfico 4: Inversión, Formulada en Educación Preuniversitaria	183
Gráfico 5: Estructura y beneficiarios de la Oferta Formativa del INAFOCAM, (2010, 2014). 230	
Gráfico 6: Fases del proceso de investigación.	270
Gráfico 7: Regiones de la República Dominicana involucradas.....	283
Gráfico 8: Género de los docentes encuestados.....	286
Gráfico 9: Años de experiencia profesional de los docentes encuestados.....	288
Gráfico 10: Docentes en República Dominicana, según cargo, 2013.	290
Gráfico 11: Evolución de la Inversión en Formación Docente 2015	292
Gráfico 12: Gráfica: Presupuesto Asignado MINERD 2004-2015.....	300
Gráfico 13: Postulantes, promovidos y declinados en concursos de oposición a cargos docentes del MINERD, 2006-2013.	302
Gráfico 14: Docentes que han participado en programas formativos. 2013-14.....	304
Gráfico 15: Distribución de becarios por regional educativa.	306

Introducción.

La formación y el desarrollo personal y profesional docente constituyen tareas clave para influir de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación.

En tal sentido, la implantación de cualquier propuesta que pretenda una renovación de los centros educativos y de las prácticas pedagógicas, ha de considerar la formación permanente como un aspecto fundamental que puede ser abordado desde diferentes perspectivas, intentado superar la tendencia predominante de capacitación docente y avanzar en una concepción de formación continua (incluyendo el desarrollo profesional y los aprendizajes docentes), focalizada en tres aspectos fundamentales: el centro educativo como lugar por excelencia para la formación, la valorización del saber docente y finalmente la consideración de su ciclo profesional. (Candau, 2009).

La formación como proceso de mediación para la reconstrucción con sentido crítico de lo que el docente hace, posibilita que el cambio llegue hasta el aula, así como facilita el construir de manera compartida itinerarios pedagógicos y curriculares pertinentes, situados, capaces de generar nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional permite al docente la reflexión sobre su propia práctica (Schon, 2002), visualizar y reconocer las mejores innovaciones, sistémicas desarrolladas de forma individual y en equipos para recrearlas, fortalecerlas e institucionalizarlas como acción pedagógica de toda la humanidad. La creación de esas nuevas mediaciones da al docente la oportunidad de organizar espacios y escenarios institucionales de comunicación y de relaciones para hablar de sus inquietudes, sueños, esperanzas, emociones, niveles de desarrollo, en clave de transformación social.

Es importante reconocer que las ocurrencias en las aulas dependen principalmente de las emociones. La realización y la reflexión cognitiva pueden orientar y hasta regular nuestras emociones, pero las energías que impulsan las acciones de enseñar y aprender son emocionales, ambas son además, actividades humanistas y humanizadoras que educan la razón y la pasión. (Casassus, 2009).

El desarrollo profesional docente, proceso mediante el cual los profesores aprenden a enseñar, desarrollan y mejoran su repertorio de competencias profesionales (Timperley & Alton-Lee, 2008) ha sido una preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas, destacando que es complejo el proceso de enseñar y de aprender, se desarrolla a lo largo de toda la vida pero, sobre todo, si se quiere que los sistemas educativos mejoren, hay que contar con docentes de excelente preparación en la labor de enseñar y al mismo tiempo convencidos de que sus estudiantes pueden aprender y conseguir mejores resultados de aprendizajes. (Marcelo & Vaillant, 2009).

De igual manera, uno de los principales desafíos actuales de los sistemas educativos del mundo es evaluar y hacer un buen uso de los resultados obtenidos, convirtiéndolos en herramientas para mejorar los programas de desarrollo profesional, el currículo escolar y la enseñanza y el aprendizaje. Igualmente, reclamar el papel del Estado en el establecimiento de políticas claras para mejorar la preparación de los docentes y la calidad de la enseñanza. En los últimos 15 años en América Latina y el Caribe los sistemas educativos han avanzado en la dirección deseada en relación con la ampliación de la cobertura y la búsqueda de alternativas para mejorar su calidad. En ese sentido se registran esfuerzos por atender y afrontar como es debido el desarrollo profesional de los docentes en el marco de las políticas públicas. Sin embargo, estos avances no han tenido la misma incidencia y magnitud en asumir el compromiso con la calidad, es decir, definir y ejecutar políticas claras y decididas de reclutamiento, retención y formación de los

maestros y maestras, donde cada día se vincula más el logro educativo de los estudiantes con la calidad de preparación de los docentes, (UNESCO, 2008; 2013a).

En el caso de la República Dominicana existe una brecha entre la escuela pública y la privada, a pesar de que se ha mejorado la inversión con la asignación del 4% del PIB y la colocación del tema educativo como una prioridad nacional a través de la firma del Pacto Nacional por una Reforma Educativa, la jornada escolar completa y el fortalecimiento del sistema de concursos de oposición. Las oportunidades de educación de calidad, sin embargo, se distribuyen muy desigualmente entre niños, niñas y jóvenes de los diferentes segmentos socioeconómicos. (Educa, 2014)

Todo esto supone una revisión del enfoque de las políticas educativas, de la lógica formativa de los recursos humanos, y de los procesos que se desarrollan para generar un modelo de formación orientado a la construcción de un sujeto más proactivo y con sentido crítico-ético, democrático y en disponibilidad de participar activamente en la transformación de su contexto social. (Propuesta socioeducativa Centro Poveda, 2002). Al tiempo que plantea como desafío el desarrollo de procesos de formación continuada, orientados hacia la creación de un nuevo liderazgo pedagógico al servicio del bien común.

De igual manera, el nuevo orden mundial, las nuevas realidades de la sociedad del conocimiento y los avances científicos y tecnológicos demandan nuevas formas de organizar la escuela. La rapidez en la producción del conocimiento ha cambiado el paradigma con el cual pensarlo y gestionarlo, poniendo el acento en el desarrollo de competencias. Esta realidad conduce al país a pensar cómo será la educación para los bicentenarios: la Estrategia Nacional de Desarrollo nos coloca en esa visión de horizonte hacia el 2030. (Foro socio educativo, 2014).

En tal contexto, las políticas educativas son impensables si no (esto es una condiciones, no una adversativa, cuidado con la ortografía) existe un marco adecuado de políticas públicas de los países (Escudero, 2014), de manera que las prioridades y las actuaciones educativas ocupen un lugar central en los proyectos de los gobiernos.

Para implementar las políticas y metas educativas, en particular las de formación como desarrollo profesional del docente, el Ministerio de Educación mediante la Ley General de Educación 66'97, en el Art. 129 crea el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, como órgano descentralizado. Su cometido principal es:

coordinar la oferta de formación, capacitación, actualización y el perfeccionamiento del personal de educación en el ámbito nacional; al tiempo que asesorar al MINERD en la formulación, ejecución y evaluación de políticas, carreras, programas y proyectos de formación, mejoramiento del personal que demanda el sistema educativo dominicano en sus diferentes niveles, subsistemas y modalidades (MINERD, 2004, P. 15)

Desde su creación, el INAFOCAM ha facilitado la adquisición de becas para la formación a cientos de directivos, administrativos, docentes y profesores del Sistema Educativo Dominicano. Sin embargo es muy poca la información recogida sobre logros e impacto en la calidad de los aprendizajes como producto de aportar nuevos profesionales, actualizados y con competencias, por participar incluso en programas internacionales.

En tal sentido esta investigación pretende describir y valorar la calidad del sistema de formación, relacionándolo con la aplicación de las políticas educativas y de formación permanente o continua del profesorado en la República Dominicana, así como su conexión con las necesidades e intereses de los docentes, la incidencia de la formación permanente en el desarrollo profesional y el desempeño en el aula y, finalmente, partiendo de los hallazgos, aportar algunas líneas posibles para avanzar hacia un sistema de evaluación de la formación que contribuya a la mejora de las políticas y los programas de formación.

De acuerdo con la fundamentación teórica de esta investigación, la evaluación ha de estar contemplada en el diseño de los programas, de manera que, luego de terminado el proceso formativo, se pueden recoger y evidenciar resultados sobre niveles de satisfacción, aprovechamiento, su repercusión en la mejora de la práctica del aula y, al mismo tiempo, proporcionar información valiosa para tomar decisiones bien pensadas y responsable sobre los procesos y efectos del desarrollo profesional en los estudiantes (Kirkpatrick, 1999; Guskey, 2000; 2002; 2003; Timperley y Alton Lee, 2008; Guskey y Sparks, 2002; Marcelo y Vaillant, 2009; 2015).

La acción de evaluar la formación ha de ir más allá de las voces y la satisfacción manifestada por los docentes, lo que ciertamente es interesante. Es necesario asimismo su compromiso con el objetivo de incidir en la organización y el funcionamiento de las personas y de las instituciones (Villa Sánchez 1996, citado en Universidad de Deusto, 1996). El acompañamiento y el seguimiento son garantías para la rendición de cuentas y ofrecen la posibilidad de reflexionar y establecer prioridades ante nuevos programas, así como remover el “sentido común docente”, cuestionar el “conocimiento pedagógico vulgar”, reconstruir con equilibrio los esquemas prácticos desarrollados en la escuela y los esquemas teóricos que los sostienen o los cuestionan (Escudero, 2011). De igual manera, la evaluación ha de tener como referente un modelo de formación del profesorado que le considere y valore su dignidad como persona y profesional. (Guskey y Sparks, 2002).

En el primer capítulo de la Tesis se abordan aspectos relacionados con la formación permanente del profesorado, considerada como uno de los componentes clave para promover la mejora en los aprendizajes de los docentes, su incidencia en las aulas y las experiencias escolares y los aprendizajes de los estudiantes. Se presentan algunas consideraciones sobre la formación docente desde el contexto latinoamericano. Se analizan otros factores que, unidos a la formación,

inciden poderosamente en la gestión de los aprendizajes como el clima y ambiente escolar, las actitudes de los participantes, los recursos disponibles, el contexto y la organización del trabajo. Se analizan, asimismo, las características y principios del desarrollo profesional, la necesidad de su centralidad en lo que pasa en las aulas, la renovación del pensamiento pedagógico y del contexto escolar. Finalmente se abordan las perspectivas del desarrollo profesional a partir de la visión situacional, de reconstrucción social y como proceso a lo largo de toda la vida.

En el capítulo segundo se analizan aspectos relacionados con la evaluación de la formación permanente del profesorado, los principios de la evaluación como práctica de la formación continua. Se trata de establecer diferencias entre evaluar y medir, se describen los principales modelos de evaluación a partir de la concepción de la formación como desarrollo profesional y se describe el modelo de evaluación considerado pertinente para generar cambios en la manera de pensar, sentir y actuar de los docentes, así como las dimensiones a evaluar y las conexiones de los procesos de evaluación con la mejora de la práctica docente y de los mismos programas formativos.

El capítulo tercero se centra en la caracterización del contexto, la situación actual del contexto educativo dominicano, se analizan las políticas educativas y de formación permanente del profesorado, la inversión presupuestaria y sus implicaciones para una formación inclusiva y de calidad. Se ofrece una reflexión sobre los cambios educativos que se han venido produciendo en las estructuras organizativas del Ministerio de Educación y que desafían la oferta de formación y la cualificación del desempeño, el enfoque y el desarrollo curricular como un eje vertebrador para la transformación y el cambio en el sistema preuniversitario, así como el perfil del docente en el contexto de la formación, de la calidad y del desarrollo sostenible del país.

El capítulo cuarto está dedicado al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), institución responsable de coordinar la oferta de la formación

permanente del profesorado: misión, visión, naturaleza, funciones, filosofía que orienta su accionar, el marco de la formación permanente, las modalidades formativas, las actividades que realiza. Se recoge y presenta, además, la práctica de evaluación de los programas y, finalmente, (hay que cuidar la puntuación, la separación entre párrafos con ideas diferentes, etc.) algunas consideración, desafíos y retos para la puesta en marcha de un modelo de evaluación de la formación permanente en la República Dominicana.

En el capítulo quinto se describen los aspectos metodológicos y el diseño de la investigación a partir de la problemática planteada y que ha dado origen al desarrollo de la misma. Se alude a la necesidad de contar, en el país, con un sistema y un modelo de evaluación de la formación permanente del profesorado que dé cuenta de los avances, logros y resultados alcanzados en el aprendizaje de los participantes, evidenciados en nuevos conocimientos y habilidades, así como en la organización y cambios en la oferta y los programas, su desarrollo en las aulas, la mejora del contexto escolar, el desempeño y los aprendizaje de los estudiantes. En este capítulo se han formulado los objetivos y las preguntas de la investigación, así como sus relaciones con el conjunto de variables relacionadas con las mismas. De forma más específica se describe la metodología aplicada, las fases del diseño de la investigación, el diseño y validación de los instrumentos, el proceso de recogida y análisis de los datos, las características de la muestra: participantes encuetados en el estudio, los recursos informáticos utilizados para el análisis de los datos y las técnicas empleadas para el tratamiento de la información recabada.

La última parte de la Tesis destaca las conclusiones y recomendaciones de la investigación, agrupándolas en torno a los objetivos y las preguntas que orientaron el estudio. Se establece un proceso de contraste a modo de balance con los planteamientos que le dieron origen, se mencionan las principales limitaciones y finalmente algunas prospectivas para avanzar en este tema y llevar a cabo otras investigaciones futuras.

Las referencias bibliográficas recogen las publicaciones utilizadas en el estudio y, por su parte, en el apartado de Anexos, se presenta una propuesta a modo de aproximación al sistema de evaluación de la formación permanente; los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, la guía para los grupos de discusión en que participaron los directores de centros educativos, la descripción y característica de los programas objeto de esta investigación, la relación de los centros educativos donde laboran los docentes participantes en los programas y Este documento ofrece al Ministerio de Educación y al INAFOCAM un análisis de las políticas de formación y su conexión con las políticas educativas, con los programas y la oferta de la formación permanente y ciertas propuestas de líneas para avanzar hacia la mejora de los programas, de las políticas educativas y la creación de un sistema de evaluación de la formación permanente del profesorado en el país.

Capítulo I: La formación del profesorado, elemento clave para la mejora del desempeño docente y la calidad de los aprendizajes

1.1. Formación del profesorado: Aspectos introductorios

La reforma educativa iniciada en 1992 en la República Dominicana con la elaboración, presentación y aprobación del Plan Decenal de Educación, impulsó una serie de acciones tendentes a mejorar la educación, pero sobre todo y de manera especial, la formación de los maestros y maestras del país (SEE, 2004).

La formación del profesorado no es un tema al margen de las políticas sociales de ningún país del mundo, sino que forma parte de las grandes interrogantes y desafíos de desarrollo de las naciones por ser una de las herramientas más poderosas que vuelve eficaces los procesos de aprendizajes, de cara a garantizar la calidad de la educación (Escudero, 2003; 2011).

En la República Dominicana la formación permanente del profesorado tiene como punto de partida los postulados contemplados en la Ley General de Educación 66'97, donde se establecen las líneas generales. En el año 2004 se constituye, mediante ordenanza, el Sistema Nacional de Formación Docente que contempla los propósitos, el marco conceptual y los principios rectores para la formación permanente del profesorado.

En este sentido, para el diseño y puesta en marcha de la estrategia formativa en el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), se parte de las políticas educativas definidas a partir de la realidad sociocultural y de la definición de prioridades establecidas por el Consejo Nacional de Educación, el Consejo Consultivo del INAFOCAM y principalmente, por las autoridades con responsabilidades de gestión en los mandos medios del sistema educativo preuniversitario: viceministerios, direcciones generales, direcciones regionales, direcciones distritales y de centros educativos.

A partir de la elaboración del plan estratégico del INAFOCAM, de las reflexiones realizadas en los escenarios formativos de los que participa la Institución, y teniendo como referentes el marco conceptual del Sistema Nacional de Formación y el marco para la formación continua desde la perspectiva articulada para una escuela de calidad, surge la necesidad de construir una propuesta formativa para los docentes que fomente la puesta en marcha de un modelo de formación y desarrollo profesional contextualizado, que asuma a la persona como centro y atienda a las necesidades de los docentes, del centro educativo, de los estudiantes y del contexto social.

Para la puesta en marcha de estas acciones de formación a los docentes fueron convocadas instituciones de formación del nivel superior, quienes elaboraron propuestas y proyectos para la formación en las diferentes zonas del país y en las diferentes áreas curriculares.

Luego de haber pasado las etapas de diseño, orientación, organización y desarrollo de los procesos formativos y de los docentes haber participado en los programas, resulta necesario, e interesante a la vez, conocer sobre las mejoras que en sus aprendizajes y práctica de aula han experimentado los docentes que han participado en estos programas de formación permanente; así como las conexiones que han encontrado entre los contenidos de los programas y las estrategias de enseñanza con las necesidades e intereses para su desempeño en las aulas, la mejora del clima escolar, diseño de estrategias y actividades orientadas a la inclusión y atención a la diversidad, entre otros, focalizados todos hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Esto es así porque en la República Dominicana y a partir de la aprobación del 4% del producto interno bruto PIB para la educación, se continúa la oferta de programas de desarrollo profesional, involucrando en la actualidad a más del 70% del colectivo de docentes en servicio (Educa, 2014), invirtiendo sumas considerables de recursos en las políticas de formación que

duplican la inversión de los años anteriores. Por lo tanto, se espera que esta inversión de recursos tenga repercusión significativa en los aprendizajes del profesorado y de los estudiantes.

El sistema educativo preuniversitario de la República Dominicana cuenta en la actualidad con estándares y competencias definidas, consideradas puntos claves para el diseño, organización y oferta de la formación docente (De los Santos, 2013), a fin de desarrollar en el profesorado conocimientos, habilidades, motivaciones y niveles de compromisos.

De igual manera, son necesarias la *pasión por enseñar* (Day, 2007) y las actitudes que contribuyan a dinamizar los procesos pedagógicos y la práctica del aula; de manera que promuevan una cultura de evaluación, supervisión, acompañamiento, seguimiento y control de dichos procesos, a fin de mejorar los estándares de desempeño de los estudiantes y evidencien mejores resultados en las evaluaciones y en el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Esta es una tarea que implica altos niveles de compromiso social y voluntad política, porque la calidad de los aprendizajes es un tema complejo en el que intervienen múltiples factores y no se resuelve solo con programas, talleres y cursos de capacitación, sino que requiere suma de voluntades. Es una trama que ha de ser socialmente construida (Escudero, 2003).

En ese sentido, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa plantea:

El éxito del sistema educativo depende de la participación y la integración de toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familia) y demás sectores sociales en el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de los planes educativos y compromisos pactados para mejorar la calidad de la educación, incluyendo lo relativo a las inversiones y los procesos de mejora que se desarrollan en los centros educativos (Pacto para la Reforma Educativa, 2014, acápite 1.5).

Es decir, que la sociedad dominicana en su totalidad debe asumir con pasión la tarea del cambio por una educación de calidad para todos y todas, que tiene como principal escenario de transformación la gestión en los centros educativos y el impulso en la formación de los docentes;

siendo este último, un punto focal clave, naturalmente mediado por otros componentes del contexto. Esto es así porque la calidad de un centro educativo nunca estará por encima de la calidad de su equipo de docentes (Valeirón, 2013).

En este sentido, la presente investigación busca responder a cuestiones relacionadas con la caracterización de las políticas y prácticas de la formación permanente del profesorado y la búsqueda de calidad y efectividad desde el Ministerio de Educación, a través del Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). El estudio se pregunta además por la calidad de los factores del contexto de la oferta de formación, los propósitos, los contenidos y los procesos de eficacia que influyen en el desarrollo de aprendizajes de docentes y estudiantes; así como también por los programas y actividades de desarrollo profesional, orientación y objetivos, contenidos, estrategias y articulación de enfoques metodológicos, actividades y materiales para la formación. Además, las condiciones organizativas y los apoyos profesionales externos a la formación e incidencia de la formación en el profesorado:

a) participación de los docentes en determinados programas y actividades formativas, sus perspectivas y valoraciones, en tanto que contribuciones al conocimiento, capacidades, actitudes y vivencias de la profesión;

b) efectos apreciables, o no, más o menos sostenidos y reconstruidos en la planificación de la enseñanza (proyectos, materiales para el aprendizaje, clima, cultura, escolar entre otros), los cambios estructurales y curriculares puestos en marcha en el sistema educativo dominicano, así como los desafíos que estos cambios implican para la formación permanente.

Se presenta además la evaluación de la formación y su relación como proceso democrático y como factor clave para promover la mejora de los programas formativos y avanzar hacia la cultura de rendición de cuentas. Por consiguiente, ha sido necesario, pautar las líneas de

trabajo y establecer la delimitación al problema de investigación en relación con el objeto de estudio y los resultados esperados, a fin de dar concreción a las informaciones, hallazgos y resultados que ayudarán a proponer, motivar e impulsar en lo adelante líneas para avanzar hacia la instalación de una cultura de evaluación de la formación y el desarrollo profesional del docente dominicano. Como decisión de alta política, han de ser liderados, promovidos y financiados por el INAFOCAM como un componente fundamental incorporado a los programas de formación (Guskey, 2000) y hacia la excelencia de programas formativos que generen cambios en la manera de pensar, de sentir y de actuar del profesorado en servicio de la República Dominicana.

A continuación se presentan algunos aspectos considerados antecedentes, el contexto del tema objeto de estudio, el marco teórico que orienta la investigación, así como el planteamiento del problema, la justificación, la delimitación, los objetivos y las preguntas que orientan la investigación.

1.2. El contexto del tema objeto de la investigación

La legítima aspiración de la sociedad dominicana de impulsar un proceso hacia la mejora progresiva y sostenible de la calidad de la formación permanente o continua del profesorado ha quedado planteada en varios documentos normativos, programáticos y de gran consenso nacional (Ley General del Educación 66'97, Reglamento del Estatuto del Docente, Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, Plan Decenal 2008-2018, Metas Educativas 2021, Planes de Gobiernos 2008- 2016 y Pacto Nacional para la Reforma Educativa, 2014).

En ese sentido, esta investigación ha realizado un recorrido por los planteamientos y la trayectoria de formación a fin de analizar las teorías nacionales e internacionales en diálogo con

el desarrollo de la formación permanente o continua del personal docente a lo largo de la última década en la República Dominicana. Los resultados de estos análisis han girado principalmente en relación a: formación docente, programas formativos como desarrollo profesional, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), como institución responsable de diseñar y ejecutar la oferta de la formación del Ministerio de Educación, el modelo de formación que se promueve, así como, las prácticas y los procesos de evaluación a los programas en oferta en los últimos años.

En 1997 como resultado de los procesos de cambios y transformaciones puestos en marcha, se aprueba la ley general de Educación 66'97 en sustitución de la 29'09 que regía desde 1951. Esta ley contempla en el artículo 129 la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) con la función de *coordinar la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación en el ámbito nacional*. (Ley 66'97, art.129, p.49).

La misma ley establece que para el cumplimiento de esta tarea el INAFOCAM coordinará con las instituciones de educación superior acreditadas en el país y otras de carácter internacional las estrategias, programas y acciones de la formación del profesorado en servicio de la República Dominicana. (Ley 66'97, art.131 p.50)

La formación del docente en servicio denominada como *continua* (Ley 66'97 art.129 p.49), *permanente* (Muñoz 2004) o *desarrollo profesoral* (Escudero 1998) ha sido objeto de atención por el Ministerio de Educación en diferentes momentos y con múltiples estrategias en las que se ha involucrado a más del 75% de la plantilla de docentes existente en el país. En cada período gubernamental y de gestión de los ministros al frente de la cartera educativa del país el tema de la formación permanente o continua del profesorado ha sido objeto de debates y discusiones nacionales que ha acaparado la atención del público en general.

En ese sentido existe un amplio consenso nacional en torno al papel fundamental que, entre otros factores, juega la formación permanente del profesorado: la fortaleza moral, el compromiso, la entrega al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para esto se requiere que la formación impacte el pensamiento y la práctica del docente y le habilite para la construcción de conocimientos y la generación de experiencias creativas en la enseñanza de forma individual y con sus pares (Pacto Nacional para la Reforma Educativa, MINERD 2014).

Un desarrollo profesional efectivo debe integrar la teoría y la práctica; esta integración permite que los profesores utilicen sus conocimientos teóricos como base para la toma de decisiones bien sustentadas sobre sus prácticas (Timperley & Alton- Lee, 2008).

En consecuencia, transformar el desarrollo profesional docente en una actividad que impacte los aprendizajes y los centros educativos en su conjunto, requiere de grandes cambios que afecten no solo al profesional, en la forma en que realiza el trabajo, sino también a las políticas educativas, su diseño e implementación (Escudero, 2003)

Según los datos suministrados por el Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), el año lectivo 2013-2014 la inversión en la formación permanente del profesorado fue de RD\$ 605, 061,174.22 y la población docente involucrada fue de 71,505, equivalente al 95% de la matrícula docente actual (Moreno, 2014).

Las acciones formativas del INAFOCAM desde su fundación hasta la fecha se han concentrado en ofrecer becas a través de diferentes instituciones de educación superior nacionales e internacionales dirigidas a docentes y personal administrativo del Ministerio de Educación para cursar talleres, seminarios, diplomados, especialidades, maestrías, doctorados, pasantías, entre otros, cumpliendo con lo establecido en la Ley 66'97 en su artículo 131: *el*

sistema de formación y capacitación permanente ofrecido será gratuita para todo el personal docente (Ley 66'97art.131 p.50).

A partir de la elaboración del Plan Estratégico del INAFOCAM en el año 2009 y de las reflexiones realizadas en los escenarios formativos de los que participa la Institución, surge la necesidad de construir una propuesta formativa para el profesorado que fomente la puesta en marcha de un modelo de formación y capacitación contextualizado, que asuma a la persona como centro y atienda a las necesidades del profesor, del centro educativo, de los/as alumnos/as y del contexto social.

De igual manera ya el Plan Decenal de Educación, en el año 1991 se había propuesto el establecimiento de un sistema de formación y perfeccionamiento del personal docente en metodología y tecnología apropiadas para la implementación y utilización de recursos apropiados y que estimulara la creatividad de los alumnos. Dentro de sus propósitos el Plan decenal de Educación buscaba dar respuesta a problemáticas como:

- Deficiente formación de los docentes y ausencia de programas de Capacitación y acompañamiento para contribuir a su desarrollo y actualización.
- Una práctica de supervisión, seguimiento y acompañamiento por parte de los directivos y equipos de técnicos entendida como no mecanismo de solo de control y presión para los docentes, sino como orientación y como ayuda formativa.
- Acciones educativas centradas en la percepción de que el problema educativo se inicia y termina en el aula. Así como, una planificación no inserta en su marco contextual y que parte de las necesidades del centro, entre otras.

Pasada una década, y a pesar de los ingentes esfuerzos formativos y un considerable incremento en la asignación presupuestal del PIB del país, realizado con el interés de promover cambio y mejora en los resultados de los aprendizajes, persisten en la educación las siguientes debilidades:

- Debilidad en la formación de los docentes, lo que limita el manejo de estrategias que aporten mejora y calidad a los procesos.
- Precariedad en el uso de los recursos que aun estando disponibles en el centro no son usados en las aulas por los docentes.
- Los procesos en el aula presentan evidencias de una gestión centrada en los maestros y no en los aprendizajes de los alumnos.
- Actitud de derrotismo, “ya nada se puede hacer”, “trataremos de hacer lo que se pueda”; se escucha decir a los docentes en la reuniones.
- El acceso a los medios tecnológicos es muy limitado y en algunas realidades está ausente del proceso formativo de los docentes y de la práctica pedagógica en las aulas y los estudiantes aun contando el centro educativo con la existencia de estos recursos.
- Dominio insuficiente de los contenidos y enfoque curricular de las áreas evidenciado en el bajo rendimiento de los estudiantes sobre todo en las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, desarrollo del pensamiento lógico, crítico y reflexivo según los resultados de las pruebas SERCE (2008); UNESCO (2008); TERCE (2012).
- En la práctica pedagógica subyace un enfoque excluyente, individualista, con fuerte énfasis de los contenidos conceptuales y ausencia de propósitos que permiten desarrollar en la resolución de problemas, la elaboración de proyectos, la indagación e investigación que les permitan desarrollar competencias, mediante una programación que establece

situaciones de aprendizajes, tomando en cuenta los procedimientos, las actitudes y la dimensión axiológica en los sujetos.

- En los directores y equipos de gestión, se observan prácticas mecánicas de acompañamiento y supervisión a los docentes en el aula, utilizadas en muchas ocasiones para castigar y fiscalizar en vez de realizarlas como estrategias de formación y de apoyo para la mejora de su desempeño.
- Acciones educativas centradas en la percepción de que el problema educativo se inicia y termina en seno del aula, dejando de lado la importancia e incidencia de otros sectores y factores sociales.
- Persisten viejas estructuras que refuerzan actividades dirigidas al control y represión en los alumnos y maestros, en desmedro de una planificación estratégica que involucre a los actores, generando colaboración, cooperación, innovación, diálogo reflexivo y trabajo en equipo. (SEE 2008)
- Los resultados en las pruebas internacionales SERCE/UNESCO mostraron datos que ubican a la RD en uno de los lugares más bajos de Latinoamérica (el 90% de los estudiantes encuestados en matemáticas y el 78% en lenguaje se ubicaron en el lugar 1 y 0, esta situación implica un gran desafío a la formación permanente del profesorado y al sistema de formación en su conjunto, a la gestión institucional, pero sobre todo al desempeño docente y práctica pedagógica en las aulas (MINERD, 2014).
- En los últimos años la República Dominicana ha involucrado alrededor del 85% de sus docentes en más de un programa de desarrollo profesional, a través de becas otorgadas por el INAFOCAM, esta acción ha incrementado la inversión en la formación permanente del profesorado, pero según los datos de las evaluaciones no se ha logrado el mejoramiento de los aprendizajes esperados, porque los resultados en todas las pruebas

nacionales e internacionales continúan con índices más bajos a los que se esperaba alcanzar.

La formación del profesorado como proceso continuo está dirigida a desarrollar competencias profesionales y personales que les permitan desarrollar un rol protagónico en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. La práctica profesional se concibe como eje ordenador que permite estructurar la propuesta formativa, guiar la necesidad de los conocimientos y el desarrollo de las competencias para aprender a lo largo de toda la vida (González, 2004).

Conforme plantea Escudero (2003), la formación permanente del profesorado permite remover el sentido común docente, cuestionar el conocimiento pedagógico vulgar, recompone el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en la escuela y los esquemas teóricos que los sostienen.

La formación permanente o continua del profesorado es en los momentos actuales el principal foco de atención de los especialistas e investigadores por la influencia que esta ejerce sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Autores como Darling-Hammond (2000), Fullan (2002); Darling-Hammond y Bransford (2005); Escudero (2006); Siemens (2006); Fullan y Hargreaves (2006); Timperley & Alton, Lee (2008); Schemelkes (2013) así lo consideran y coinciden en afirmar que existe consenso sobre la efectividad e incidencia de la formación permanente del profesorado y de la práctica docente efectiva como componentes claves, aunque no únicos, en los resultados y logros de aprendizaje de los estudiantes.

Además, aportaciones tanto nacionales como internacionales subrayan la necesidad de un desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente con atención a los contenidos, los procesos, los factores, las condiciones y los agentes que influyan en la calidad y efectividad de un buen desempeño de la práctica pedagógica en el aula e incidencia positiva en los contenidos, procesos

y resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Wilson y Berne, 1999; Darling-Hammond, 2000; Cochram-Smith, 2001; Guskey, 2002; Borko, 2004; Cochram-Smith, 2005; Ingvarson, 2005; Montero, 2006; Imbernon, 2007. Además, Timperley & Alton, Lee 2008; Marcelo y Vaillant 2009; Escudero 2011a; 2011b, coinciden en subrayar que el techo de calidad de un sistema educativo está directamente relacionado con la calidad formativa de esos docentes y de cómo estos docentes enseñan y aprenden a enseñar.

Esta última década en la República Dominicana y otros países de Latinoamérica se ha caracterizado porque los docentes han empezado a sentir la necesidad de formarse en temáticas diferentes a las que fueron propuestas por las universidades de sus estudios iniciales. Según plantea Flores (2012, p.41),

Posiblemente el grueso de los profesionales esté terminando su educación académica sin pasar por el rigor de una formación que les dé las competencias técnicas para operar profesionalmente y sin las preocupaciones éticas por los resultados de su propio quehacer.

Esto quiere decir que es necesario contemplar el desarrollo profesional del docente a lo largo de toda la vida, a fin de dar respuestas a necesidades e inquietudes que en sus procesos de formación inicial quedaron inconclusas.

Entre las razones que podrían explicar esta realidad que plantea Flores se puede destacar que una gran parte del magisterio nacional egresado en las dos últimas décadas proviene de programas de titulación acelerada, así como de programas regulares con escasos requisitos de ingresos, permanencia y egreso (INAFOCAM, 2014). Esta realidad ha incrementado la oferta de formación continua en el país y demanda de evaluaciones de programas formativos presentados por las instituciones de educación superior que ven en esta realidad una oportunidad para llenar sus aulas de estudiantes sabatinos y, al mismo tiempo, como vía para incrementar sus beneficios económicos, sobre todo, en las instituciones de corte privado.

Los líderes escolares que tienen la responsabilidad de la gestión y administración de las escuelas que evidencian altos rendimientos en otras partes del mundo saben que el centro de mejora de la escuela está cambiando el comportamiento de los profesores con el fin de alterar la forma en que trabajan y desarrollan conocimientos con sus estudiantes (Del Monte, 2013).

Esta realidad plantea grandes retos a la formación permanente en su rol de ofrecer al profesorado la oportunidad de profundizar en sus conocimientos y perfeccionar sus competencias pedagógicas necesarias para enseñar a sus estudiantes, sobre todo a aquellos que no han logrado alcanzar buenos resultados durante el período escolar.

Los educadores han considerado durante mucho tiempo el desarrollo profesional como algo que merecen como sujetos dedicados y esforzados, pero en ese mismo orden la sociedad en general y en particular, los dirigentes políticos y empresariales, han empezado a cuestionar ese derecho, reclamando que la inversión presupuestal en educación debe tener repercusión en los resultados de manera tangible. Es decir, la inversión en la escuela, en el desarrollo de los docentes, ha de ir de la mano de los resultados alcanzados por los estudiantes (Guskey, 2002).

El desarrollo profesional docente es esencial en los esfuerzos por mejorar la calidad de los aprendizajes y la gestión de los centros educativos. Según Borko (2004), en Estados Unidos, Europa y alrededor del mundo, se están estableciendo metas ambiciosas para el aprendizaje del estudiante. Muchos factores contribuyen al logro de estos objetivos; sin embargo, los cambios en las prácticas de aula, exigidos por las visiones de reforma en última instancia, dependen de los docentes, sus competencias, conocimientos y actitudes. Fullan y Miles (1992) afirman que generar cambios de tal magnitud requiere aprendizajes de calidad por parte de los docentes y serán difíciles de realizar sin el apoyo y la orientación de buenos formadores y el desarrollo de buenas prácticas (según afirman Ball y Cohen, 1999; Putnam y Borko, 1997; Wilson y Berna, 1999).

Ayudar a nuestros profesores para tener éxito y permitir a nuestros hijos aprender es una inversión en el potencial humano, que es esencial para garantizar la libertad y la prosperidad futura de los Estados Unidos (Borko, 2004, p.11); subrayando que contar con altos estándares de desempeño del docente en el aula se puede influir mejor en el éxito de aprendizaje de los estudiantes, lo que sería un imperativo igual para la República Dominicana.

En las diferentes fases de los procesos de discusión y análisis de la realidad de la formación inicial y permanente del profesorado en la República Dominicana, como consecuencia de la gran cantidad de programas en que se involucra al profesorado, se hace referencia a la necesidad de instalar una cultura de evaluación. Esto supone aceptar que todo proceso de mejora del desempeño de los actores del sistema puestos en marcha requieren de evaluación, de rendición de cuentas, con la finalidad principal de establecer referentes para decidir sobre las políticas públicas, rediseñar procesos, reasignar recursos, asignar beneficios y reorientar los sistemas de incentivos y consecuencias.

La evaluación de programas y los consensos para instalar esta cultura de evaluación en todo el sistema educativo fueron plateados en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, que de manera explícita expone: *los firmantes pactamos sobre la necesidad de evaluar periódicamente el desarrollo e impacto de los programas de la formación en que participan los docentes particularmente en los aspectos curriculares, a fin de mejorar su efectividad.* (MINERD, 2014).

El Plan Decenal de Educación en su cuarta política y objetivo estratégico No.4 propone: *Lograr el desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño docente, centrado en el logro de aprendizaje de los estudiantes* (MINERD, 2008, p. 71).

La formación permanente se mueve en los momentos actuales en dirección a desarrollar conocimientos y habilidades, sobre una determinada área o temática del currículo, a fin de aportar mejora en los aprendizajes (Escudero, 2003); pero al mismo tiempo hay una sociedad pendiente de los efectos e impactos. Para conocer sobre aportes, resultados, mejoras y rediseños, es necesario evaluar los procesos formativos puestos en marcha, a fin de identificar y buscar evidencias de lo que ha sido funcional o no, porque la finalidad de la formación no solo es la apropiación de los conocimientos, sino, la aplicación de esos conocimientos, razón por la cual, la que la evaluación no debe ser limitada a emitir un juicio de valor; ha de ir encaminada hacia la identificación de influencia sobre la realidad con intención transformadora y sentido innovador. Una buena evaluación debe extenderse más allá del juicio de la calidad de la experiencia formativa y descubrir sus efectos en los participantes, individual y colectivamente, en términos de los cambios en las concepciones (lo que piensan) y las prácticas (lo que hacen) (García, 2002).

Tradicionalmente los sistemas educativos no han prestado atención a la evaluación de sus esfuerzos sobre el desarrollo profesional en que participan los docentes. La consideran un proceso costoso, que en ocasiones desvía la atención de actividades más relevantes como la planificación, la ejecución y el seguimiento; sin embargo, una buena evaluación no ha de ser complicada, solo requiere una cuidadosa planificación, hacer buenas preguntas y comprensión para encontrar respuestas válidas (Guskey, 2000). Uno de los medios más poderosos para lograr compromiso por parte de los docentes es conducirlos a demostrar las mejoras en el progreso de los estudiantes, mediante mediciones objetivas y donde los directivos deben encontrar la manera de demostrar tales progresos (Timperley & Alton- Lee, 2008).

En ese sentido, resulta fundamental contar con un modelo de evaluación de la formación permanente o continua del profesorado que permita a las autoridades responsables reorientar procesos y acciones formativas cuando los resultados de las demostraciones de progreso no

resultan en consonancia con la política de inversión o finalidades establecidas, para ir adecuando su desarrollo a las necesidades y requerimientos del contexto en una sociedad en permanente cambios, globalizada y mundializada (Villamán, 2014).

El saber qué y cómo los profesores aprenden durante sus procesos de desarrollo profesional, o sobre los efectos e impacto del cambio docente en los resultados de los estudiantes (Guskey, 2000; García, 2002; Desimone, y otros, 2002; Wei , 2002; Borko, 2004; Ingvarson, 2005, Timperley & Alton- Lee, 2008; Marcelo y Vaillant, 2009; Escudero, 2011b; Del Monte, 2013, es asumir que la calidad docente depende de un abanico de factores y condiciones estructurales dinámicas y diversas, por lo que las actuaciones relativas a su formación, en particular a la permanente, están siendo sustentadas con reiteración en esta literatura especializada.

La tarea y desempeño docentes revisten una gran complejidad; para acometerlas adecuadamente se precisan de ciertas condiciones de trabajo (Escudero, 2011b), la formación por sí sola no resuelve el tema de la calidad. Por eso la evaluación debe ser incorporada en el proceso de desarrollo profesional, con el fin de documentar los cambios en el comportamiento de los formados y formadores, del programa de servicio, de los conocimientos, capacidades y vivencias personales y profesionales de la profesión, de la planificación y desarrollo de los programas, las actividades, la organización, el funcionamiento y, lo más importante, los efectos en el cambio de los propios profesores, resultados en sus estudiantes y el contexto social de actuación.

1.3. La formación del profesorado en el contexto latinoamericano.

Desde hace algunos años en los países de América Latina y del Caribe se pueden identificar proyectos y planes orientados a promover reformas, cambios y mejoras. Es conveniente identificar en qué medida ese proceso promueve mejora en los aprendizajes de los estudiantes, porque no siempre las intenciones de los programas están focalizadas hacia el eje vertebrador y principal: los estudiantes.

Estudios recientes como el realizado en el país por el espacio de reflexión Foro Socioeducativo coinciden en afirmar que es necesario el impulso de estrategias que pongan en primer lugar en la mente y el corazón de los docentes, de los formadores y formadoras, directivos y personal técnico y las comunidades en sentido general, que la razón de ser de la escuela, de los docentes y de la formación es el aprendizaje de los estudiantes (González y Ayala, 2005). El desarrollo profesional docente es esencial en los esfuerzos que se realizan por mejorar los centros educativos (Borko, 2004). El impulso y desarrollo de la formación tiene como escenario el aula, por eso hemos de contemplar al mismo tiempo la calidad y la mejora de la educación. Hablar de calidad de la educación es hacer referencia a valores, principios, currículo, enseñanza-aprendizajes. Cuando se habla de mejora se hace referencia a estructuras, espacios, condiciones organizativas, tiempo, interés, poder, influencias, responsabilidades y compromisos, entre otros.

Hopkins (1996), uno de los autores más activos en este tema, integra en un mapa de conjunto cuatro dimensiones constitutivas de la calidad y la mejora de la educación:

- El Contexto, la mejora de la educación ha de pensarse en relación al contexto histórico social y político.
- Las Estrategias, es decir, establecer prioridades, mecanismos para alcanzar estas prioridades y la evaluación de los resultados educativos.

- Creación de capacidades, la formación y desarrollo profesional del profesorado. Sin preparación y desarrollo no es posible determinar buenas prioridades para la mejora.
- La cultura escolar, dimensión que aporta altas expectativas, creencias, relaciones y compromisos con la mejora de la educación, en cada centro de manera particular y aporta al entorno la asunción de metas, valores y prioridades.

Cualquier intento por mejorar la escuela que no se ocupe de las condiciones organizativas subyacentes (cultura) está condenada a convertirse en un desastre Fullan (1994).

Para perseguir mejora en los aprendizajes de los estudiantes, una condición necesaria es la correspondiente transformación de la cultura de los centros y de los profesores, pero ella no viene sola, se hace necesario contribuir a propiciarla en lo que le corresponda a cada uno de los actores participantes.

La calidad educativa resulta impensable sin iniciativa, liderazgo activo de los administradores y de los poderes públicos; sin responsabilidades, pero sobre todo, sin la creación de condiciones y capacidades que hagan posible la mejora. Políticas claras y decididas, así como, un poco de presión, si procede, son imprescindibles para el inicio y desarrollo de proyectos que capaciten desde dentro por parte de los centros y de los profesores (Fullan 2002).

Ampliando la mirada a lo largo de las últimas décadas, las condiciones de trabajo y de vida de los profesionales de la educación han sufrido impacto negativo. Baja salarial, disminución de beneficios, precaria situación de los ambientes escolares y sobre todo fragmentación de las políticas de formación inicial y continuada. Todo esto ha contribuido a su vez con la baja calidad de la educación que se experimenta en los momentos actuales (Brasilia, 2004).

Al volver la vista de nuevo a la República Dominicana resulta fácil encontrar reflejado este mismo problema latinoamericano, con el agravante de que iniciativas novedosas que habían sido iniciadas, han sufrido grandes retrasos por la injerencia partidaria en los mismos.

Retoman fuerza aquí los planteamientos de Escudero (2003) cuando afirma que para mejorar hay que generar voluntad pública, convertirla en imperativo social y moral. Asumiendo como urgencia la fe en lo que se hace y en el porvenir, capacidad, esfuerzo, cuidado y amor, subrayando la colaboración y entusiasmo de todos los actores para la mejora y calidad de los procesos (Ureña de Henríquez, 1884 en Almanzar 2000).

Investigadores como Cohen y Ball, 1999; Desimone, y otros, 1999; Ball y Cohen, 1999; ; Yoon, 2001; Desimone, Garet, Porter 2002 y Weiss, 2006 citado en Borko, 2004, en varios estudios realizados, consideran que las características de los programas que son eficaces en la mejora de la enseñanza y los aprendizajes han incluido en su diseño el dominio de los contenidos de las asignaturas, las habilidades que deben desarrollarse en los docentes, así como, las metodologías de aprendizajes y la forma en que aprenden los estudiantes. Esta realidad permite a los docentes saber cuál es el programa y cuáles estrategias son más adecuadas para cada grupo de estudiantes, así como los cambios estructurales que deben realizar en su práctica de aula.

En el arte de aprender a enseñar, el cambio de paradigma en un docente y el hacer coherente la teoría con la práctica de aula como consecuencia de programas en los que participa de la formación, no se produce de manera instantánea. Realmente hace falta tiempo y espacio de reflexión para que esto suceda, idas y vueltas en búsqueda de mejores resultados y acomodaciones, hacer lo que se sabe en lugar de lo que se cree. En realidad es una verdadera conquista individual que necesita de apoyos y de buena formación llamada a hacer posible esa coherencia entre lo que se sabe y lo que se hace; no es tarea fácil, pero es uno de los retos del acompañamiento formativo.

A partir de esta realidad surgen preguntas que pueden ayudar a la continuidad del análisis reflexivo. Dos cuestiones claves surgen en este momento: ¿Qué tanto pesa el desarrollo profesional y los programas en el desempeño de los estudiantes y la vida de la escuela? ¿Cuáles son las principales características de los programas que contribuyen a la alta calificación de los estudiantes y al desarrollo de las competencias? Algunos aspectos de estas interrogantes podrían ser contestadas, sin embargo, de la mayor parte, por la complejidad del tema, se presentan algunos supuestos inferidos, porque este es uno de los temas más importante en materia de formación, pero de los más difíciles de comprobar por los múltiples factores que intervienen en una mejora de resultados de los estudiantes.

El docente constituye una pieza clave, figura importante para la mejora de la educación. De ahí la necesidad de preguntarse por el tipo de profesor (perfil), el tipo de formación, sus competencias y habilidades, compromisos para responder a las necesidades del contexto y actuación como mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al tiempo que establece relación entre los aprendizajes de los docentes y de los estudiantes, lo que implica un cambio de mirada y una ampliación del concepto, se desarrolla a partir de múltiples estrategias metodológicas:

- La formación personal.
- Comunidades de aprendizaje en los centros.
- Formación en grupos de trabajos. Redes.
- Formación sobre modelos de buenas prácticas, consideradas también como observación/ evaluación (Imbernón, 1994).
- Cambio de perspectiva. Nuevas competencias docentes. Aprender a desaprender.
- Repensar el papel del profesorado, el medio de aprendizaje y el papel del estudiante.
- Cambio social y del conocimiento. Pérdida del monopolio del saber (Imbernón, 1994).

La formación es un derecho y deber a lo largo de toda la vida profesional, promueve el desarrollo individual y colectivo a partir de la reflexión e investigación sobre la práctica. Pasa de algo básicamente voluntario a ser una acción basada en una ética profesional, en imperativo social y proyecto de conjunto. Además deja de estar centrada solo en cuestiones sobre el cómo hacer y les preocupa además, el por qué lo hace, con qué sentido y al servicio de qué valores y proyecto social desarrolla el trabajo con los estudiantes.

En este sentido Harbison y Haushek (1992) expresan que en la actualidad la calidad de la educación en nuestros países en desarrollo hace referencia a los retornos económicos que tiene cada uno y a los rendimientos expresados en las pruebas, que siempre responden a estándares internacionales, dejando de lado las características de los contextos en los diferentes países latinos. En América latina en los últimos años se han realizado ingentes esfuerzos en la mejora de sus escuelas y del recurso humano, se han implementado medidas de inversión en las políticas públicas que resultan importantes, pero seguimos hablando de cantidad, sin calidad.

Los docentes latinoamericanos según plantea Tenti en UNESCO (2013) se ubican socialmente dentro de la clase media o media baja, siendo importante destacar que hay países como el nuestro que en los dos últimos años los reconocimientos salariales y beneficios colaterales le sitúan en mejor posición social dentro del país.

En sentido general, en la región se perciben como una profesión de bajas remuneraciones, con patrones de consumo cultural precarios, porque se han creado unas instituciones como la cooperativa de maestros en nuestro caso, que antes de solucionarles sus problemas, les genera grandes endeudamientos y por ende el salario real mensual disminuye significativamente. Su trabajo es considerado agobiante y sin el tiempo necesario para planificación, preparación de materiales, evaluación de los estudiantes, superación profesional, trabajo en equipo, atención de

estudiantes y sus familias, sin oportunidad de reflexionar su práctica, porque a su trabajo se agregan otras actividades adicionales a la enseñanza en el aula (Tenti, 2007)

En América Latina y el Caribe existen aproximadamente 6,4 millones de docentes para la educación primaria y secundaria, de los cuales el 45,6% se desempeña en el nivel primario (CINE1), el 31,7% en secundaria inferior (CINE2), y el 22,7% en secundaria superior (CINE3) (UNESCO, 2013a). En cuanto a la formación de los docentes, en 2010 el 78% de quienes ejercían la docencia en primaria y el 70% en secundaria contaban con formación docente certificada, con importantes diferencias entre países, el 68,5% son mujeres, proporción que se eleva al 78% en educación primaria (UNESCO, 2013b P.4)

El estudio TERCE (2015), recién puesto en circulación, esta vez incorporó entre sus componentes analizar algunos aspectos asociados al rendimiento y desempeño de los estudiantes y uno de ellos fue la caracterización del docente latino. Dicho estudio concluyó que el nivel socioeconómico, la disciplina, el subsidio estatal cuando son atendidos generan diferencias en todos los países de hasta 41 puntos en las disciplinas y grados evaluados en resultados individuales.

De igual manera, en relación a las características del docente y la práctica pedagógica y recursos del aula, dicho estudio revela que el docente y las prácticas de aula son una de las principales variables que afectan el rendimiento de los estudiantes, por lo que según afirmara Fullan (2002) la calidad del desempeño docente es factor clave para suscitar aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Ahora bien, en nuestro caso es importante señalar la influencia de factores como el ambiente, el clima de la escuela, la colaboración de las familias y la influencia de los medios de comunicación. En este contexto, el docente aborda problemáticas complejas como ente social en el desempeño de su rol en la institución escolar, realidad que amerita sólida formación. En referencia al docente dominicano es bueno destacar la definición de un grupo de estándares y

competencias claves y esenciales en los docentes, en el interés de que estas contribuyan a dinamizar los procesos pedagógicos, como veremos más adelante.

Volviendo al estudio en cuestión, la formación docente en la región latinoamericana presenta en cada uno de los países características similares, cada país ha establecido requisitos mínimos, por lo que la cantidad de docentes titulados, los niveles educacionales del docente y la duración de los estudios, en cada uno de los países, son generalmente altos en la región. Por otro lado, se subraya que la participación en iniciativas de formación continua es baja en la región, lo que da cuenta de la necesidad de mejorar la preparación de los docentes durante su carrera profesional a través de programas de desarrollo profesional. De igual manera, el estudio señala que es muy poca la participación de los docentes en los países de la región en programas de postgrados, maestrías y doctorados.

Se señala además, la asistencia y puntualidad de los docentes como factor clave, unido naturalmente al uso efectivo del tiempo en la escuela, encaminado a promover mejores aprendizajes; así como el tiempo para el trabajo profesional y personal del docente. La calidad de los aprendizajes mejora cuando mejora la calidad del tiempo en el aula, (Concha, 2015), así como el tiempo para el acompañamiento a la práctica del aula, a los procesos de formación. Otros componentes como los recursos y materiales disponibles para los estudiantes y el clima del aula. En relación al logro de los estudiantes se evidenció que los procesos de aprendizajes se benefician cuando las relaciones entre los actores son cordiales, colaborativas y respetuosas. Concluye el estudio enfatizando la necesidad de:

- ✓ Desarrollar programas que refuercen estrategias y prácticas de aulas.
- ✓ Contar con materiales educativos relevantes, en cantidad suficiente para cada estudiante, dentro del aula de clase.

- ✓ Fortalecer los programas de formación inicial, que en todos los países es casi homogénea, definiendo criterios de calidad que deben cumplir los diferentes programas y al mismo tiempo, la acreditación de los programas como línea de política de formación obligatoria para todas las entidades formadoras. Urge enfocar la formación inicial y continua del profesorado en componentes que potencien prácticas pedagógicas efectivas, basadas en las evidencias y enriquecidas por el juicio pedagógico del docente.

1.4. Formación del profesorado como desarrollo profesional. Características y principios.

Marcelo y Vaillant (2009, p.76) conciben el concepto de desarrollo profesional como *un proceso en el que participan los profesores, puede ser individual o colectivo, se realiza a través de experiencias diversas, sean estas formales o informales, contextualizadas en el centro educativo. La palabra desarrollo hace referencia a evolución, continuidad.* Por lo tanto, existen otros términos que se utilizan para hacer referencia al desarrollo profesional como son: formación permanente o continua, formación en servicio, formación del recurso humano, aprendizaje a lo largo de toda la vida (Vaillant, 2009; Ávalos, 2010).

Otros autores definen como desarrollo profesional *Capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo, con colegas expertos, como apoyo en el análisis de datos* (Redduck, 1991, p.129). Desde esta mirada, el desarrollo profesional hace referencia a la motivación, intereses, actitudes de los docentes para buscar solución a las situaciones problemáticas que se generan en el aula de manera colectiva, a la indagación y búsqueda junto a sus otros compañeros de la mejora en el centro educativo.

Según plantea Fullan (1994, p.3) el desarrollo profesional es cualquier actividad o proceso que intenta mejorar las destrezas, *actitudes, comprensión o actuaciones en roles actuales y futuros.*

Bredeson (2002, p.663) lo define como: *oportunidades de aprendizajes que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar sus prácticas.*

El desarrollo profesional puede influir significativamente en el clima del centro educativo y en las características que contribuyen al eficiente desempeño del docente; así el desarrollo profesional debe ser diseñado, implementado y evaluado para asegurar que este logre satisfacer las necesidades de los profesores particulares en contextos particulares (Guskey, 1995).

Según los planteamientos de Guskey (2003) son características relevantes del desarrollo profesional docente:

- 1) Fijar la atención en los contenidos. Varios estudios demuestran que las habilidades y la comprensión de los profesores están directamente relacionadas con el grado en que las experiencias de desarrollo profesional se centran en el contenido de materia (Desimone, Garet, y Porter, 2002). Al ser los contenidos el foco de atención, también significa considerar a los estudiantes y sus conocimientos relacionándolos con los contenidos; esta estrategia el docentes puede utilizarla para involucrar activamente a los estudiantes en su desarrollo y búsqueda de nuevos conocimientos. Para Marcelo y Vaillant (2009) los contenidos determinan la eficacia, se debe trabajar sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan y sobre las estrategias didácticas que han sido consideradas por las investigaciones como eficaces.
- 2) La extensión del proceso. La extensión de las experiencias de desarrollo profesional, en lugar de las sesiones de una sola vez, permitir una participación más significativa con la materia,

más oportunidades para el aprendizaje activo, y el desarrollo de conexiones coherentes para el trabajo diario de los docentes (Desimone, Garet, & Porter, 2002). En palabras de Hawley y Valli (1998), que sea un proceso continuo y que evoluciona, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes, para que los cambios sean reales y de manera continua a lo largo de su desempeño como docente.

- 3) Colaboración entre colegas. El aprendizaje del profesorado es más efectivo cuando los maestros colaboran con colegas profesionales, tanto dentro como fuera de su escuela, y cuando ganan más experiencia a través de acceso a investigadores profesionales y formadores. Es importante además, la resolución colaborativa de problemas, el trabajo conjunto ayuda a identificar problemas y juntos buscar las soluciones a los mismos. El desarrollo profesional debe contemplar actividades que incluyen la participación colectiva, grupos interdisciplinarios de estudios de investigación-acción (Latorre 2007); es decir, la participación de los profesores de la misma escuela, asignatura o grado y que tienen más probabilidades de ofrecer oportunidades para el aprendizaje activo y tienen mayores posibilidades a ser más coherentes a la hora de compartir con otros sus experiencias (Desimone, Garet y Porter, 2002).
- 4) Hacerlo como parte del trabajo diario. El desarrollo profesional debe ser en gran parte un componente de la planificación de la escuela y que la misma lo considere incorporado en el trabajo del día a día de los maestros. La escuela debe ser tu telón de fondo (Marcelo, 2009), porque los profesores aprenden de su trabajo. Ahora bien, se requiere que ese aprendizaje sea planificado y organizado por la escuela. El desarrollo curricular, los procesos del aula, la toma de decisiones, las evaluaciones, son momentos claves para aprender.
- 5) Concebirlo como cursos de duración más prolongada. Varios estudios indican que el desarrollo profesional debe ser continuo, no esporádico e incluir el seguimiento y apoyo para

aprender más; es decir, los procesos de desarrollo profesional deben ser considerados procesos de cambio y por lo tanto deben ser más amplios, considerar tiempo y oportunidades para la práctica de nuevos métodos, con adecuado financiamiento y apoyo técnico, de manera que se garantice seguimiento sostenido y se puedan re-pensar nuevas formas de lo que no salió bien y necesita mejora (Guskey, 2003).

- 6) **Coherente e Integrado.** El desarrollo profesional debe incorporar las experiencias que son consistentes con los objetivos de los profesores; alineado con los estándares, evaluaciones y otras iniciativas de reforma; e informado con la mejor evidencia de la investigación disponible (Desimone, Garet & Porter, 2002; Yoon, 2002). Resulta también muy importante incluir informaciones sobre los estudiantes, utilizando además portafolios, observaciones, evaluaciones de compañeros, y las propias evaluaciones de los estudiantes (Guskey, 2003).
- 7) **Basado en la indagación:** El desarrollo profesional debe promover la investigación continua y la reflexión a través de aprendizaje activo. Este anima a los maestros para que se involucren en un debate significativo, la planificación y la práctica como parte de la actividad de desarrollo profesional (Desimone, Garet y Porter, 2002; Birman, 2002).
- 8) **Impulsado por los docentes.** El desarrollo profesional debe responder a las necesidades que han sido identificadas por los docentes, por lo que responden a sus intereses, a fin de que apoyen las mejoras individuales y organizacionales. El desarrollo profesional así concebido es más significativo para los profesores porque les ayuda al ejercicio y desarrollo con propiedad de los contenidos y el proceso de desarrollo de ellos mismos. En ese sentido, según consideran Hawley y Valli (1998), que los profesores identifiquen los que necesitan aprender es darle la oportunidad de que participen en el diseño de la formación, esto genera compromiso y altos niveles de responsabilidad con sus propios aprendizajes. Este componente supone un cambio significativo en la manera de concebir y desarrollar la

formación, que tradicionalmente ha sido decidida y organizada por sujetos ajenos al aula, obviando lo que decía Fullan (2002) que el éxito de cualquier programa o proceso de desarrollo profesional radica en su implementación e involucramiento de los sujetos participantes.

- 9) Orientado por los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Los análisis de los impactos en el desempeño del estudiante deben informar al desarrollo profesional (Guskey, 2003). La rendición de cuentas sobre la enseñanza resulta importante para la supervisión y desarrollo curricular en las aulas. Cuando el desarrollo profesional docente parte del análisis de resultados de los estudiantes se acortan distancias importantes, porque se trabaja en busca del aprendizaje deseado. Para esto resulta muy útil crear centros de datos, emplear indicadores de aprendizajes para la formulación de los objetivos y estrategias de formación.
- 10) Autoevaluación. El desarrollo profesional debe incluir procedimientos para la autoevaluación para guiar al docente en sus esfuerzos de mejora continua. Debe proporcionar al docente la oportunidad además de orientar su conducta, analizar sus creencias, experiencias y hábitos como docente, de reflexionar sobre los saberes teóricos que subyacen en su práctica, de manera que él pueda adaptar sus estrategias de aprendizajes a las circunstancias reales en las que trabaja (Guskey, 2003).

Estos planteamientos de Guskey (2003) coinciden con los aportes de Timperley y Alton-Lee, (2008), quienes además de considerar como válidos estos diez componentes para el aprendizaje y desarrollo profesional del docente, agregan otros elementos considerados ideas claves como producto de sus investigaciones y análisis, tales como las siguientes:

- a) Las experiencias de desarrollo profesional que tienen efectos positivos son aquellas que logran articular actividades de enseñanza con resultados de los estudiantes.

b) Un desarrollo profesional efectivo integra la teoría y la práctica teniendo en cuenta el currículo, la efectividad de la enseñanza y la evaluación. Esta integración permite que los docentes utilicen sus conocimientos teóricos para tomar decisiones bien sustentadas sobre sus prácticas.

En este sentido, cuando se diseñan actividades de formación para los docentes resulta de importante partir de sus saberes, de su preconceptos (Marcelo, 2009), de manera que se trabajen aquellos conocimientos pedagógicos que requieren para ayudar a sus estudiantes a alcanzar los resultados esperados. Es como el punto de partida para asumir nuevos conceptos e informaciones, para comprender hechos, ideas, situaciones, marcos conceptuales. Por lo que surgen preguntas que ya se han realizado en otro momento ¿qué necesitan saber los docentes para promover aprendizajes en sus estudiantes?

c) Un liderazgo activo. Promover oportunidades de aprendizajes para los docentes es una responsabilidad de los directivos del sistema. Los equipos de gestión de los centros tienen el compromiso de organizar y apoyar el desarrollo de programas de desarrollo profesional eficaces, en los que ellos también deben involucrarse de manera que participen junto a sus docentes de la misma experiencia de formación. Lograr cambios en los centros educativos no es tarea fácil de alcanzar.

Para Day (1999) el desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuelas y que contribuyen, a través de ella a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Continúa diciendo que el desarrollo profesional

Es un proceso mediante el cual los profesores solos o con otros, se revisan, renuevan, y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la

planificación y la práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente (Day, 1999, p4; en Marcelo y Vaillant, 2009, p76).

Day (2005, en Serrano, 2013) plantea la necesidad de conocer el contexto y la realidad sobre la que se fundamenta el desarrollo profesional de los docentes, y por consiguiente, llama la atención sobre aspectos considerados claves y necesarios a tener en cuenta al momento de promover procesos de formación como desarrollo profesional:

1. El docente es junto a los estudiantes, el equipo activo más importante de la escuela y sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar su práctica a través de un aprendizaje continuo y evolutivo.
2. Una de las tareas principales del docente es incentivar en los estudiantes la disposición para el aprendizaje durante toda la vida y, en consecuencia, debe mostrar un compromiso respecto a su aprendizaje continuo.
3. El desarrollo profesional a lo largo de toda su vida como profesional es necesario para todos los docentes con el fin de renovar y revisar sus destrezas y conocimientos. Es muy difícil que la formación inicial aporte al docente todas las herramientas necesarias para un buen desempeño en el aula.
4. El contenido importa. Un aprendizaje limitado sólo a la experiencia acaba siendo un desarrollo profesional del docente truncado, insuficiente para promover cambio a la práctica.
5. El pensamiento y la acción de los profesores es el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, la estructura del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos en los que trabajen.
6. En las aulas están matriculados estudiantes con distintas motivaciones, intereses, disposiciones, necesidades y capacidades para el aprendizaje, que proceden de contextos

diversos. Por tanto, la enseñanza es un proceso complejo que amerita respuestas diversas y contextualizadas.

7. El desarrollo profesional del docente va unido a su forma de entender el currículo, en consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden alejarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines sociales, culturales y axiológicos.
8. El docente debe involucrarse de forma activa en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, porque resulta imposible desarrollar nuevos conocimientos de manera pasiva.
9. El pleno desarrollo de la escuela, como se ha señalado más adelante, depende del desarrollo satisfactorio de los docentes.
10. La planificación y el apoyo a la formación docente (inicial y continua) debe ser una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y las autoridades educativas responsables del impulso de la formación.

Hawley y Valli (1998) realizaron una revisión de la literatura de investigación existente con el fin de identificar datos relacionados con la eficacia de los programas de desarrollo profesional en los docentes. En su tarea llegaron a sistematizar nueve principios básicos que Marcelo (2009) sintetiza de la manera siguiente, al tiempo que los considera componente importante cuando se pretende diseñar y desarrollar modelos de planes y programas de formación docente:

- 1) El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia. Esto es que el contenido ha de centrarse en lo que los estudiantes deben aprender. Y sobre las estrategias que tanto las investigaciones como la experiencia han demostrado que son eficaces para que los estudiantes aprendan. Este principio llama la atención a los diseñadores de programas de formación que por años han centrado el interés en los procesos metodológicos y la estructura de actividades muy alejadas de cómo los estudiantes aprenden.

- 2) El eje articulador es el análisis de aprendizaje de los estudiantes. La formación pensada a partir de este eje de articulación ayuda al docente en el acercamiento entre lo que el estudiante sabe y lo que debe saber. Le aporta información sobre lo que los estudiantes deben saber, le suministra indicadores de aprendizajes como herramienta útil para el diseño de la formación docente.
- 3) Los profesores deben identificar lo que deben aprender. La participación del personal docente en el diseño de la capacitación aumenta el sentido de identidad y compromiso con la mejora de sus prácticas. Tradicionalmente otro piensa la formación y el docente solo asiste a los cursos, a las conferencias, talleres, diplomados, pero seguramente no se corresponden con sus intereses y necesidades. Esta realidad dificulta la aplicación en la práctica de lo aprendido, (Fullan, 2002).
- 4) La escuela es el telón de fondo. El trabajo diario del docente debe ser el punto de partida de la formación, los docentes aprenden de sus prácticas si se fomenta la reflexión crítica sobre ella. El desarrollo curricular, la evaluación, el saber del estudiante, son siempre oportunidades para aprender.
- 5) La resolución colaborativa de problemas es un pilar. Organizar el desarrollo profesional en torno a problemáticas que deben ser resueltas de manera colaborativa entre los docentes favorece el cambio en el centro educativo. La práctica docente ha estado caracterizada por soluciones individuales, para que cambie la escuela se debe fomentar el trabajo en equipo, grupos colaborativos, la investigación-acción.
- 6) El desarrollo profesional debe ser continuo y evolutivo. Es decir contemplar tiempo para la aplicación de las nuevas ideas y formas de hacer. El seguimiento asegura cambio real y también mejora de la práctica.

- 7) Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información. En su proceso de diseño conviene incluir su propio proceso de evaluación e incluir el uso de diferentes recursos para tal fin, principalmente las evaluaciones de los mismos estudiantes.
- 8) Es necesario tener en cuenta las creencias. Este proceso debe dar al docente la oportunidad de reflexionar sobre sus propios conocimientos y las habilidades que posee para aprender y al mismo tiempo las condiciones para adaptar sus conocimientos a la realidad en la que trabaja.
- 9) El desarrollo profesional integra un proceso de cambio. Este proceso ha de estar centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y las capacidades de los docentes, incluye además tiempo, financiamiento, apoyo técnico y es muy importante un seguimiento sostenido.

Finalmente, Bredeson (2002) propone tres principios que debe contemplar el desarrollo profesional: *utilitas*, *firmitas* y *venustas*. La primera hace referencia a la función y contempla el diseño, desarrollo y resultados que han de interesar a los docentes y a los estudiantes; la *firmitas* alude a estructura de la formación, esto es los materiales, los procesos los contenidos, es decir aquellos aspectos más concretos y visibles; y, por último la *venustas* o más bien belleza tiene que ver con el uso de materiales y sistemas que crean belleza y ambiente propicio para el trabajo, la ambientación cuidada, los espacios acogedores generan motivación, emociones positivas y sentimientos que fortalecen el desarrollo de los conocimientos, es lo que González (1998) llama *artefactos para los aprendizajes*.

1.5. Las competencias docentes como elemento clave del desarrollo profesional

En la actualidad la formación del docente se visualiza como un proceso continuo y no como simples eventos coyunturales y esporádicos desarticulados de la práctica. Esto es así

porque los procesos de cambio social y educativo se están suscitando muy rápidamente y sin duda alguna está transformando el trabajo de los profesores, su formación y la valoración que la sociedad hace de su tarea (Marcelo, 2015). Por consiguiente, lo que ocurre en los sistemas educativos, lo que el docente sabe y lo que enseña en las aulas repercute de manera significativa en la vida de los individuos y de las futuras generaciones.

En los últimos años el diseño y formulación de políticas educativas y de formación del profesorado tratan de buscar respuestas a cuestiones profundas ligadas a procesos de cambios sociales. En ese sentido, Fullan (2009) habla sobre la necesidad de conceptualizar la forma de cambiar los sistemas de modo específico y profundo; Perrenoud (2004; 2006), Ávalos (2009), Escudero (2011a) y otros se preguntan ¿Qué tipo de conocimiento tiene mayor valor a la hora de enseñar? ¿Qué es enseñar y qué es aprender? ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes? ¿Cuáles competencias debe tener? Estas y otras cuestiones aún no tienen, y por mucho tiempo no tendrán, las respuestas específicas, porque los contextos, las realidades y necesidades son diversos y complejos; el papel del docente se ha transformado y el nivel de exigencias sociales ha aumentado.

Sin embargo, los docentes necesitan recibir formación pedagógica específica, adecuada y relacionada con la práctica de enseñar, de cómo los estudiantes aprenden. Asumiendo que deben poseer el conocimiento del contenido de la propia materia que van a enseñar, además de las destrezas y actitudes que le permitan comprender la situaciones complejas de la enseñanza (Marcelo, 1995) como se ha indicado anteriormente, la necesidad de conocer las características de los estudiantes: psicológicas y evolutivas, relación con los iguales y con la familia, motivaciones intereses etc.; el contexto, los medios, recursos, sin olvidar la importancia de conocer las teorías sobre el aprendizaje, la enseñanza y la reflexión crítica de la misma.

La educación como tarea compleja, amerita que cada profesional esté en condiciones de desarrollar su propia concepción de lo que constituye una buena práctica educativa, que den cuenta de un buen docente; al tiempo que es formado en actitudes de respeto y tolerancia, valores, manejo de métodos de enseñanza, relacionado con los contenidos, competencias comunicacionales que les permiten la interacción con los estudiantes, el dominio de técnicas derivadas de los avances modernos de las tecnologías y las competencias para la investigación (Marcelo y Vaillant, 2009). Naturalmente que esto implica, además, la aceptación y dignificación de la profesión docente dentro de la sociedad.

Por tanto, es necesario que los docentes reciban un tipo de formación que les permita adquirir los conocimientos, hábitos y destrezas para programar y desarrollar sus tareas, resolver situaciones problemas, conflictos, analizar el contexto, reflexionar sobre las estrategias y los métodos de trabajo que mejoren el aprendizaje de sus estudiantes y los resultados de las evaluaciones.

Los docentes son claves a la hora de promover y entender los cambios y de pensar los escenarios educativos de las generaciones futuras, por lo que desarrollar en ellos competencias es fundamental para cualquier sociedad en el momento presente. Ahora bien ¿cuáles son las capacidades que los docentes deberían poseer para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes?, ¿qué competencias debería tener un docente de cara a los próximos 10 o 20 años?

Darling-Hammond (2002) sintetizan unos rasgos considerados válidos para el docente eficaz, entre ellos: habilidad verbal y conocimiento de la materia que enseña, habilidad académica, conocimiento profesional y experiencia, y agregan además otras competencias que consideran muy importantes para el desarrollo de una buena docencia, como es el entusiasmo para trabajar con los estudiantes, la flexibilidad, la perseverancia y la preocupación porque sus estudiantes alcancen los mejores resultados.

En ese mismo sentido Perrenoud (2004), en primer lugar, define las competencias para los docentes como un proceso de movimiento profesional, porque para considerar el mundo de la formación inicial y continua del docente al igual que en la escuela hay que verlo como acción en permanente cambio. Es decir, que las competencias en los docentes, según Perrenoud (2007), las denomina capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Como se ve, habla de cuatro aspectos claves: conocimientos, habilidades, movilización, ejercicio de la competencia y el escenario de las situaciones cotidianas, la práctica. De igual manera, describe diez nuevas competencias para repensar el oficio de enseñar desde una perspectiva renovada. Es un referencial considerado prioritario para la formación continua del profesorado. Las transformaciones sociales demandan la implementación de nuevos programas de formación y desarrollo profesional del profesorado, de manera que los currículos de formación y el ámbito de los programas esté orientado al desarrollo de competencias como las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Valora como competencia específica conocer los contenidos que hay que enseñar y organizar la enseñanza, el diseño de situaciones de aprendizajes abiertas, a partir de los intereses de los estudiantes, que les impliquen en procesos de búsqueda, elaboración de proyectos de manera participativa y resolución de problemas.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes. Facilitar la conexión y vínculos con las teorías y las actividades de aprendizajes, eligiendo buenos ejercicios y evaluaciones de carácter formativo, practicando una pedagogía de situaciones problema, de carácter abierto con regulación del docente, adecuadas a la realidad, intereses y posibilidades del grupo de estudiantes, estableciendo controles periódicos y toma de decisiones oportunas en relación a resultados.

- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Tomar en cuenta las diferencias individuales de los grupos de estudiantes. Asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Fomentar el trabajo en equipo es, sin duda, un nuevo desafío didáctico. Trabajar la atención a la diversidad. Esta competencia pedagógica implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes como la tolerancia y el respeto.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Fomento y estimulación del deseo de saber y la decisión de aprender que va más allá que el enunciado muy repetido de saber motivar. La habilidad pedagógica de saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo es necesaria para acortar la distancia entre éstos y la escuela. La búsqueda de sentido crea prácticas con sentido y favorece la construcción de proyectos de vida en los estudiantes.
- Trabajar en equipo. Promover el trabajo en equipo, favorecer y renovar el trabajo en los grupos pedagógicos es una competencia instalada en la profesión como una opción personal, se amplía hacia una nueva competencia de cooperación y trabajo colaborativo que deberá abarcar a todo el colectivo de docentes. El autor propone que en el futuro será deseable que todos los docentes estén preparados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a elaborar un proyecto de equipo. El ser competentes en este aspecto implica saber desempeñar el rol de líder para dirigir las jornadas, los encuentros de trabajo, los talleres para impulsar y mantener vivo el equipo.
- Participar en la gestión de la escuela. Participar en la gestión de la escuela es una competencia nueva que traspasa la organización del centro y la cultura organizacional. Supone trabajar como comunidad de aprendizaje, desarrollar la habilidad de abrirse hacia

la comunidad educativa en su conjunto, dejando la práctica en solitario y apostando por el colectivo de docentes.

- Informar e implicar a los padres. Las familias son parte importante de la escuela, implicar a los padres y madres en la construcción de los conocimientos y aprendizajes de sus hijos e hijas es tarea fundamental para la mejora de los aprendizajes.
- Utilizar las nuevas tecnologías. Saber utilizar los instrumentos multimedia en los aprendizajes y trabajo en las aulas es hoy uno de los principales desafíos en la formación del profesorado. El saber pedagógico ha cambiado de forma espectacular, la presencia y evolución rápida de las nuevas tecnologías desafía la escuela que no puede evolucionar al margen de los cambios. Saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia, así como los instrumentos tecnológicos, han de ser incorporados al aula como métodos postmodernos. El éxito de éstos dependerá de la competencia del profesor en utilizar lo que la cultura tecnológica actual ofrece para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Una de las mayores demandas para los docentes es el cúmulo de tareas y responsabilidades delegadas de otros sectores sociales, como por ejemplo, la familia. Esta realidad obliga al docente a cambiar su rol en la sociedad. Trabaja en centros educativos donde la realidad a veces le obliga a ir contra corriente, queriendo fomentar una serie de valores que se contradicen con la realidad social, por lo que estas competencias son imprescindibles o éticamente necesarias, para prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y la de luchar contra los prejuicios y las discriminaciones étnicas, sociales y sexuales; y también saber desarrollar el sentido de la

responsabilidad, la justicia social y la solidaridad, el saber gestionar y respetar las normas de convivencia, el sentido de compromiso y ciudadano, así como el bien común referente a la disciplina y respeto a la diferencia.

- Organizar la propia formación continua. Tener las habilidades y destrezas para organizar el desarrollo profesional manteniendo participación activa y reflexiva. Es importante considerarse en proceso de formación permanente, como también mantener activa la capacidad de saber elegir la formación que se desea y es necesaria ante la oferta nacional e institucional.
- La importancia de la formación permanente es evidente, el saber qué enseñar y saber cómo enseñarlo son tareas claves. Esto incluye en la formación teórica de los docentes, tanto los aspectos pedagógicos generales relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, como los específicos de las distintas materias que enseña. Por tanto, las capacidades docentes son un elemento esencial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y generar los cambios requeridos en los resultados y calidad de la educación (Marcelo y Vaillant, 2015).

Finalmente, según las consideraciones de Escudero (2011), no será posible una auténtica y efectiva renovación de los profesores si no se potencia su crecimiento y desarrollo profesional ajustado a sus intereses y necesidades, con la implicación activa de los propios docentes en el diseño y ejecución; de manera que le resulte posible en la práctica. Del mismo modo, no se considera suficiente que exista la oferta y los docentes participen de las actividades formativas. Es necesario tener claridad sobre cuál es la formación que se ofrece y en la que participan, cómo se desarrolla y la incidencia o efectos positivos, o no, que llega a tener en las prácticas pedagógicas, pero principalmente en los aprendizajes de los estudiantes y de los propios docentes.

1.6. Desarrollo profesional docente: renovación de la práctica pedagógica y el contexto escolar.

Cuando se pretende promover acciones o propuestas que busquen impulsar procesos de renovación de la escuela y de la práctica pedagógica de los docentes, la formación permanente se considera un aspecto fundamental y de gran importancia, por lo que ha de ser abordado desde diferentes perspectivas en la búsqueda de superar tendencias predominantes por mucho tiempo en los diferentes países como la llamada “capacitación”. En este sentido, Candau (2009) focaliza tres aspectos que considera fundamentales en materia de formación del profesorado: la escuela como espacio de formación, la valoración del saber docente y las consideraciones del ciclo profesional del profesorado.

Refiere entonces que la experiencia de trabajo día a día de los profesores en la escuela es un lugar de formación cotidiano donde se aprende y desaprende, se construyen nuevas perspectivas; ahora bien, esta acción no es espontánea, hay que pensar la escuela como espacio de formación, donde se desarrolla una práctica que es garante de condiciones movilizadoras de conocimientos, reflexiva, capaz de identificar cuestiones presentes en el aula, que comprenden y analizan de manera colectiva los docentes, elementos que resultan importantes para la vida y calidad de la escuela. Ahora bien, una práctica repetitiva, mecánica no favorece este proceso, naturalmente.

De ahí la importancia de que los procesos de formación continua estén articulados al desempeño profesional, tomando la escuela como lugar de referencia, sus problemáticas y necesidades en torno a los cuales se diseñan los programas.

La enseñanza reflexiva se asocia generalmente a la acción innovadora del docente, como plantea Stenhouse (1987), quien argumentó que los maestros de hecho debieran adoptar un enfoque de investigación partiendo de su trabajo, proceso que describió como una forma de desarrollo curricular en la formación, esto daría un enfoque más pertinente al abordaje de programas y procesos de desarrollo profesional.

Un segundo aspecto es que la valoración del saber del docente es núcleo vital, punto de partida muy importante para la formación continuada. En el ámbito pedagógico en los últimos años la valoración de los saberes del docente ha provocado una importante línea para la reflexión. Cuando se piensa en promover procesos formativos cabe preguntarse: ¿qué sabe el docente? ¿Qué inquietudes tiene? Reconocer que el docente cuenta con un saber específico, ayuda a no centrar la formación en simple transmisión o socialización de contenidos preconcebidos, desarticulados, que en ocasiones no favorecen el buen desempeño. Tardif (2002) en varias de sus producciones afirma que el saber del docente es un saber plural, constituido por el saber disciplinar, el saber curricular, el profesional y el de la experiencia.

El colectivo de docentes como grupo social tiene palabras en los diferentes contextos sociales; por tanto, su saber cuenta y produce movilizaciones con diferentes fines y hasta direcciones. Cuando el docente se siente en posibilidades de aportar, recobra mayor interés por su formación, la juzga como pertinente y se acerca más al modelo de excelencia profesional.

En tercer lugar, hay que considerar el aspecto del ciclo profesional de los profesores. Se considera extremadamente interesante que la formación permanente del profesorado tome en cuenta el ciclo de vida del profesional docente, valorar las etapas de la vida del profesorado, sus tiempos de florecimiento y también de crisis, la imagen que tiene de sí mismo. Casassus (2009) califica la profesión docente como una profesión emocional, cargada de vitalidad y muchos sentimientos. No es lo mismo al inicio de la carrera que al final, trabajar en la zona urbana que

en la rural, con jóvenes que con adultos. Haberman (1989) en su libro titulado *Evolución de la vida de un profesional* dice que las personas se tornan más o menos competentes con los años y presenta cinco etapas básicas que pudiera vivir un profesional; las mismas, según el mismo autor define, no deben ser consideradas estáticas, pero sí tomadas en cuenta. Estas son: la entrada a la carrera, la sobrevivencia, el momento de la estabilidad y la seguridad profesional, momento de serenidad, cuestionamiento, distancia afectiva, cuestionamiento y finalmente el momento de final de la carrera, la desvinculación, la cual es denominada en el país, tiempo de la pensión, la jubilación y el retiro.

Este ciclo profesional complejo genera desafíos a la formación. Por tanto, no puede ser concebida como simples cursos, seminarios talleres, diplomados; va más allá, implica una trama reflexiva, de conocimiento de la práctica, de construcción permanente de identidades y de nuevas perspectivas y estrategias.

En este contexto el desarrollo profesional pone el foco de atención sobre aquellos componentes que los estudiantes necesitan aprender. Marcelo (2015) presenta una veintena de subrayados a tener en cuenta:

1. Conocer la didáctica del profesor, saber con claridad lo que va a enseñar y se tiene que enseñar.
2. El tiempo que requiere la formación, ni cursos puntuales, ni momentos, la transferencia requiere tiempo, observación, aplicación, reflexión.
3. Promover colaboración, formar equipos de trabajos, redes de aprendizajes.
4. Incluye la evaluación, asumiendo que lo que no se evalúa se desvalúa.
5. Integración de la innovación, desarrollo de nuevos modelos, nuevas formas, nuevos aprendizajes.
6. Modelos de buena enseñanza, la observación de buenas prácticas siempre ayuda a la

mejora.

7. Centrada en la escuela, como referente marco para la formación.
8. Desarrollo de autonomía en los docentes. Dar oportunidades para la creación genera compromiso con la mejora.
9. Centrar la formación en necesidades reales de la escuela, los docentes y los estudiantes
10. Ha de ser estructurada a partir de las evidencias. No se trata solo de creer, sino de prácticas.
11. Mejorar la participación individual de docentes por centros y la organización de la oferta de la formación.
12. Seguimiento y acompañamiento a los procesos de formación. Muchos programas han sido muy buenos, sin embargo no han impactado los aprendizajes por falta de acompañar a los docentes en el aula.
13. La formación ha de girar en torno al trabajo del docente, sus inquietudes, necesidad de saberes, situaciones problemáticas que se viven en el aula.
14. Se basa en evaluaciones e investigaciones, son muchos ya los trabajos sobre el desarrollo profesional docente, que recogen datos sobre la influencia del trabajo de los estudiantes como un recurso para profundizar en el conocimiento de los docentes.
15. Usar variedad en todos los programas, las estrategias no resultan para todos los contextos, hay necesidad de adecuarse a la realidad y necesidades del docente.
16. Proporcionar oportunidades para la articulación de la práctica con la teoría, como proceso de iluminación mutua, de manera que se pueda volver al aula siempre con una práctica renovada, iluminada, actualizada.
17. Incorporar las demandas del contexto y organizarlas teniendo en cuenta la agenda social, las demandas de profesionalización, las regulaciones, el mapa de organización, asumiendo la

frase que reza: *quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender.*

Según los estudios y planteamiento de García, 1996; Guskey, 2000; 2002; Escudero, 2003; Borko 2004, Ingvarson y otros 2005; Timperley y Alton- Lee, 2008; Darling Hammond y otros, 2010; Escudero, 2011a; 2011b; Del Monte 2013, quienes plantean que es necesario promover y ofertar a los docentes un desarrollo profesional de calidad, es decir, desarrollar en ellos conocimientos y habilidades que les permitan reinventar, re-pensar, re-crear y poner en práctica nuevos modelos pedagógicos, desarrollar nuevas disposiciones y capacidades en las aulas con sus estudiantes, siempre articulado a las políticas educativas y a los requerimientos de los tiempos, contextos, momentos, dinámicas personales y profesionales que coexisten y demandan calidad en la intervención y en los resultados.

1.7. Perspectivas del desarrollo profesional y aprendizaje de los docentes: Perspectiva situacional

Según plantea Borko (2004) el término situacional se refiere a un conjunto de perspectivas teóricas y líneas de la investigación, con raíces en diversas disciplinas, incluyendo la Antropología, la Sociología y la Psicología que influyen en el aprendizaje docente.

En ese mismo orden, teóricos de esta corriente situacional conceptualizan el aprendizaje como los cambios y la participación en actividades de la sociedad organizada y el uso del conocimiento por parte de los individuos como un aspecto de su participación en las prácticas sociales. Lave y Wenger, (1991); Cobb (1994), definen el aprendizaje docente como un proceso de construcción individual activo y al mismo tiempo un proceso de enculturación en el que los

docentes aportan sus conocimientos a la construcción de unas prácticas de la sociedad más amplia que tiene como finalidad la formación de sujetos para la práctica ciudadana.

Por consiguiente, el aprendizaje tiene características individuales y socioculturales, que aportan al proceso de la caracterización del mismo aprendizaje como una de enculturación y la construcción de nuevos sujetos sociales. Es lo que Villamán (2014) denomina: *la acción transformadora del docente que actúa en la transformación de las culturas*, y construye cada día con sus estudiantes caminos hacia la modificación de la acción cultural y la construcción de nuevas ciudadanías.

En este sentido, la consideración del aula como espacio de investigación y aprendizaje para los docentes, permite el enfoque de sus prácticas desde diferentes perspectivas conceptuales y de múltiples análisis que facilitan y proporcionan potentes herramientas para entender el aprendizaje de los estudiantes en las aulas y al mismo tiempo el uso de marcos conceptuales y psicológicos de los individuos como unidad de análisis; los investigadores estudian las actividades de los estudiantes como individuos y sus conocimientos en evolución y comprensión.

Además, pueden utilizar los marcos conceptuales socioculturales y el grupo como unidad de análisis para examinar el contexto social de la clase y los patrones de participación en actividades de aprendizaje. Ambas perspectivas son esenciales para la comprensión de cómo los estudiantes aprenden a través de la participación en las prácticas de aula. La unidad de análisis apropiada en cualquier situación particular depende de cómo estas prácticas estén articuladas con fines de investigación y preguntas que generan aprendizajes, (Bowers, Cobb y McClain, 1999).

Es importante considerar que el aprendizaje de los profesores también ocurre en escenarios diferentes de la práctica, incluyendo sus aulas, sus comunidades escolares y cursos o talleres de desarrollo profesional, redes de centros y de docentes. Además, se puede generar en

una breve conversación de pasillo con un colega, o después de la escuela cuando se asesora a un estudiante con problemas, en los grupos pedagógicos, devoluciones reflexivas, encuentros de los microcentros, entre otros.

Para entender el aprendizaje docente, debemos estudiarlo dentro de estos contextos múltiples, teniendo en cuenta tanto los profesores-alumnos individuales y los sistemas sociales en los que participan. Como en el caso de la enseñanza-aprendizaje, esta perspectiva situacional proporciona una poderosa herramienta de investigación, lo que permite a los investigadores centrar la atención en los docentes individuales, como los alumnos y sobre su participación en comunidades de aprendizaje profesional (Putnam y Borko, 1997).

El desarrollo profesional desde esta perspectiva apoya y acompaña al docente en su recorrido profesional, lo que significa que el desarrollo de sus capacidades tanto personales como profesionales será un continuo durante todo su trayecto como docente en las aulas y fuera de ella, lo que aumentará su calidad y la de sus intervenciones en las aulas. Ahora bien, resulta necesario adentrar al docente en un proceso que implique autodesarrollo profesional, motivación, niveles de compromiso, reconocimiento social y laboral, porque es una acción que supone interactuar con otros desde sus ideas, creencias, pensamientos, experiencias, percepciones, situaciones personales, entre otros (Ruiz de Gauna, 1996). Ayudar a los docentes a desarrollar conciencia crítica es componente fundamental en este proceso de formación-aprendizaje, de manera que busque y se pongan en marcha estrategias que posibiliten reflexionar e investigar sobre sus propias prácticas y sobre situaciones que tienen incidencia, pero están más allá del aula y del propio centro educativo.

Ahora bien, es necesario tener bien claro la calidad de la experiencia, porque la experiencia no es sinónimo en sí de formación, muchos docentes pueden pasar largos años laborando, sin embargo, su experiencia no merece ser replicable. No se trata de insistir en la

necesidad de la experiencia, ni en la actividad de la experiencia, todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga, sin dejar de reconocer que la experiencia es una fuente del conocimiento docente en la tarea de aprender cómo se enseña. (Zeichner, 2003) valora la experiencia y la suma como un tiempo de práctica que en la vida del docente puede tener influencia en su formación y desarrollo, reconociendo que el ejercicio y la experiencia, aportan siempre algo para la mejora continua.

Por consiguiente, es importante para la formación del docente partir de sus prácticas, y experiencias, como fuentes de generación de conocimientos, estos aportan contenidos, énfasis, estrategias útiles a la hora de pensar en desarrollo profesional del docente. La relación entre práctica y conocimientos ha sido reflexión de autores como Cochran-Smith y Lytle (1999) quienes plantean que en esta cuestión es importante establecer diferenciación entre conocimiento para la práctica y conocimiento en la práctica, en la primera se hace referencia al conocimiento que tiene como función organizar la práctica y asume que conocer contenidos, teorías educativas, estrategias de enseñanza conducen a una práctica más eficaz, este conocimiento es formal y se deriva de la investigación, en este contexto la práctica tiene que ver con la aplicación de lo aprendido de manera formal.

Por otro lado, el conocimiento en la práctica pone los énfasis en investigar cómo se aprende a enseñar, es la búsqueda del conocimiento, pero en la acción, implica un conocer implícito en la práctica, en la reflexión sobre la práctica. La indagación se sustenta en que los profesores aprenden cuando reflexionan sobre lo que hacen. Para el presente trabajo se reconoce el segundo como mejor identificado con el modelo formativo y estrategias de formación docente, bajo el entendido de que el conocimiento es la epistemología de la práctica, como la denominó Schön (1987).

En el desarrollo profesional para fortalecer los aprendizajes del docente se han identificado, según Borko (2004), cuatro elementos clave que conforman cualquier sistema de desarrollo profesional:

- El programa de desarrollo profesional
- Los profesores, que son los estudiantes en el sistema;
- El facilitador, que guía a los maestros, ya que construyen nuevos conocimientos y prácticas;
- El contexto en el que el desarrollo profesional ocurre.

Las relaciones entre los cuatro elementos de un sistema de desarrollo profesional: facilitador, programa de desarrollo profesional, los maestros como estudiantes y el contexto, representan una manera de organizar procesos y actividades que pueden permitir progresar y avanzar hacia la meta de proporcionar alta calidad de desarrollo profesional para todo el profesorado.

La investigación proporciona evidencia de que los programas de desarrollo profesional de alta calidad pueden ayudar a los maestros a profundizar su conocimiento y transformar su enseñanza. Esto es así porque, para fomentar la comprensión conceptual de los estudiantes, los profesores deben tener un conocimiento rico y flexible de las materias que enseñan; deben entender los hechos y conceptos centrales de la asignatura que enseñan, cómo se conectan estas ideas, y los procesos utilizados para establecer nuevos conocimientos y determinar la validez de los reclamos (Anderson, 1989; Borko y Putnam, 1997; McDiarmid, Bola y Anderson, 1989 citado en Borko, 2004).

De igual manera, si el docente busca guiar el pensamiento de los estudiantes, debe entender cómo se desarrollan las ideas de los estudiantes y cómo se realizan las conexiones entre sus ideas y las ideas importantes en la asignatura, ciclo o grado con que trabaja, (Schifter y Fosnot, 1993

citado en Borko, 2004). Algunos elementos considerados claves para promover los aprendizajes de los profesores: el facilitador es fundamental para el éxito del programa de desarrollo profesional; este debe ser capaz de establecer una comunidad de aprendizaje entre los docentes del mismo centro u organizando redes de centros en el que se valore la investigación, y estructurar las experiencias de aprendizaje; para eso deben comprender los objetivos del programa y cómo se pueden utilizar los materiales para lograr los objetivos.

Los facilitadores deben ser capaces de utilizar un plan de estudios flexible teniendo en cuenta las necesidades, conocimientos en la práctica y la adopción de medidas con el propósito de establecer equilibrio entre los objetivos del programa de desarrollo profesional y los intereses de los participantes (Remillard y Geist, 2002 citado en Del Monte, 2013). Un programa de desarrollo profesional de alta calidad profesional para dar oportunidades de aprendizaje a los profesores ha de tomar en cuenta las siguientes características:

- Estar alineado con las metas del centro educativo, las normas, políticas educativas y necesidades del contexto, investigaciones, evaluaciones y otras actividades profesionales de aprendizaje.
- Estar centrado en el contenido básico y el modelado de estrategias de enseñanza para el contenido.
- Incluir oportunidades para el aprendizaje activo de nuevas estrategias de enseñanza.
- Brindar la oportunidad para que el profesorado colabore entre sí.
- Incluir el seguimiento continuo, feedback.

Las características anteriores indican que una actividad de desarrollo profesional engrana con el trabajo de la enseñanza. Pero la estructura exacta de aprendizaje profesional puede variar en

función de las necesidades del profesorado, la escuela, el contexto, las políticas educativas y la formación (Del Monte, 2013).

1.8. Perspectiva de reflexión de la práctica para la reconstrucción social.

En la perspectiva de reconstrucción social se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que dos valores que presiden su intencionalidad deben producirse en principios de procedimiento que rijan, se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque de reconstrucción social se define claramente si se parte de la consideración en la enseñanza y en la formación del profesor de valores singulares y concretos que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

La concepción y valoración que la sociedad tiene del maestro, da cuenta, en sentido general, de la percepción que de él se tiene, a quien se le recrimina, porque los estudiantes no saben, “están mal formados”, son considerados como “vagos”. Todos culpan al maestro por los grandes males sociales. En los países de Latinoamérica, incluida la República Dominicana, la sociedad sigue hoy sin valorar la función del docente. Pero eso no es así, escritores, sociólogos y pedagogos de todos los tiempos han levantado la bandera de defensa y propuestas sobre la valoración e importancia social de la función docente. Este tema más viejo que nuevo tiene en 1911 proclamaciones como la de Pedro Poveda, sacerdote español, quien se pronunciaba al respecto cuando afirmaba: *hay que echar los cimientos para crear instituciones a favor del*

profesorado y establecer una verdadera solidaridad. De aquí nacerán las competencias, prestigio, representación, recursos y todo lo que necesita el magisterio (Poveda, 1911 en Galino, 1965, p.134). Para Poveda era necesario aunar fuerzas y esfuerzos a favor del profesorado, de su formación permanente. Las sociedades reclaman profesores altamente competentes, profesionalmente bien preparados, bien conscientes de su función social, comprometidos con el proyecto de sociedad y del hombre con el que quiere colaborar en su construcción: sujeto social situado y contextualizado que incide en una sociedad con postura crítica y acciones reflexivas con intenciones de transformarla. Este enfoque tiene implicaciones fundamentales para la formación permanente del profesorado: la formación crítica se inscribe en la concepción de ciudadanía como un proceso fundamental y en permanente construcción que demanda nuevas maneras de comprender la realidad y el funcionamiento de la sociedad, nuevos valores y nuevas prácticas de transformación de la realidad en proyectos colectivos, abierto a la participación, conscientes de que el planeta en que habitamos pertenece no solo a esta generación, sino también a las generaciones venideras.

1.9. La formación docente como proceso a lo largo de toda la vida: centralidad en el aula y aprendizajes de los estudiantes

Cuando se habla de formación en sentido amplio se hace referencia al conjunto de estudios y aprendizajes orientados al desempeño de una profesión determinada Flores (2012). Esta formación puede ser considerada como inicial, cuando el objetivo es insertarse en el mundo del trabajo; en servicio, aquella que está orientada a sujetos que ya están insertos en el mundo laboral y por último la actualización profesional, se refiere a aquella que permite mantener la capacidad para el empleo y desempeño de calidad a lo largo de la vida.

En el caso de la formación docente, según UNESCO (2008) se concibe como el conjunto integral que hace parte de la política educacional. Para efectos de esta investigación se han distinguido tres dimensiones de la formación docente consideradas clave: en primer lugar, la formación inicial de los docentes que los habilita para el desempeño de su profesión, requisito primero para ingreso, la puerta de entrada; en segundo lugar, el desarrollo profesional o formación permanente de los docentes en ejercicio, según plantea Fullan (1994), se concibe como cualquier actividad o proceso que intenta mejorar las destrezas, actitudes, comprensión o actuaciones en roles actuales y futuros de los docentes; y en tercer lugar, la carrera docente, es decir, las regulaciones para el ejercicio profesional junto a las acciones y normas que determinan el reconocimiento y promueven la valorización social de la profesión docente.

De las tres dimensiones, la llamada desarrollo profesional o formación permanente es donde se prestará la atención por ser el objeto de estudio de esta investigación.

Cuando se habla de formación docente se hace referencia a ese proceso histórico de construcción de la identidad ocupacional, laboral, personal. Fenómeno interno, personal, voluntario, pero al mismo tiempo que guarda implicaciones sociales, externas, institucionales y políticas por que “a los profesores se les forma, pero también “se” forman Escudero (2003). Es decir que como sujetos sociales se van apropiando de un estilo, de valores y actitudes, asumen normas y compartimientos que les conducen a construir nueva teorías, a reflexionar la práctica, a leer e interpretar la realidad de manera diferente, generando nuevos conocimientos, al tiempo de construir nuevos saberes.

En este contexto, cuando se habla de formación del profesorado, ¿de qué se habla? En primer lugar de las políticas públicas más o menos definidas y complejas a partir de un plan de mejora educativa. Es importante la condición actual del profesorado, los problemas y necesidades formativas, el acompañamiento a su práctica; una formación desde la escuela para las escuelas

públicas de calidad, definiendo contenidos, competencias de la función docente, así como, los procesos y estrategias para la formación del profesorado. Contar con buenas políticas para la formación docente se enmarca en una finalidad mayor como es contar con un sistema educativo capaz de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

Esta acción va más allá de asegurar la garantía de la matrícula y permanencia del estudiante en el sistema, y considera la relevancia y calidad de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a todos y todas. El derecho a la educación es considerado una condición para el ejercicio de todos los derechos humanos y clave para el ejercicio de la ciudadanía, así como para asegurar las bases del desarrollo económico de la sociedad (Informe de Desarrollo Humano, RD 2008).

El sistema educativo de la República Dominicana ha estado en permanente proceso de cambios, algunos de estos son producto de las transformaciones sociales que en el seno de la misma sociedad se han originado provocando tensiones e incertidumbres para satisfacer las necesidades educativas que las distintas circunstancias históricas y política han demandado, siendo la formación docente un eslabón primordial en dicho proceso, de ahí la necesidad de contar con profesionales para la educación competentes y actualizados. En ese sentido, cualquiera que sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores (Darling-Hammond, 2002; Fullan & Hargreaves, 2006).

La calidad de éstos, como su distribución y organización, afectan directamente a la equidad. Desde ambos criterios, las formas en que se selecciona a quienes se formarán como docentes, las características del proceso de su preparación y certificación como profesionales de la educación, y los modos en que se organizan los programas y los apoyos para el desarrollo

profesional continuo, constituyen el desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la región de Latinoamérica y el Caribe, (Vaillant, 2008).

Las investigaciones educativas en los últimos años han demostrado que la formación de los docentes es un continuo que va desde la preparación inicial atravesando toda la vida laboral hasta el final de la misma. Esta perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición, porque se asume la necesidad de mantenerse implicado en programas formativos a lo largo de toda la vida.

En este sentido, se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los diferentes contextos en los que se enseña a grupos de estudiantes socialmente plurales, con características diversas.

Por consiguiente, la acción de formar debe ir más allá del entrenamiento técnico, de una cultura transmisora y reproductiva de una práctica docente restringida hasta concepciones más evolucionadas y pertinentes. La concepción y práctica de formación del docente acorde con el modelo constructivista, según Flores (2012), debe satisfacer las condiciones antropológicas, teleológicas y metodológicas.

Bajo los paradigmas y enfoques asumidos por el sistema educativo dominicano, se considera la formación docente como el conjunto de eventos y procesos que posibilitan la adquisición de las experiencias adecuadas requeridas por los docentes, en los diferentes roles y etapas de su desempeño. (Art. 7, Ord. 8'2004).

Según esta documentación se presentan seis dimensiones fundamentales en la concepción de la formación docente del profesorado:

1. Dimensión Disciplinar. Está referida al área objeto de los contenidos. En este sentido se requiere por parte del docente un dominio en profundidad tanto del *status quo* como de su fundamentación epistemológica y su vinculación con otras disciplinas.
2. Dimensión Metadisciplinar. Son los campos de saberes que estudian el conocimiento y la realidad en general, tales como lo epistemológico y lo ontológico (se ocupa del conocimiento, pero atendiendo al objeto, a la naturaleza de los objetos del conocer, a su clasificación en reales o ideales). Saber una disciplina es saber sobre los criterios de su validación y de los enfoques epistemológicos que subyacen a la elaboración del conocimiento disciplinar.
3. Dimensión Pedagógica. El concepto de formación docente está vinculado a la capacitación de índole pedagógica orientada a que el docente en formación desarrolle competencias como mediador efectivo y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta competencia se ha de realizar en contextos naturales del trabajo escolar (las competencias teóricas transferidas a la práctica de aula). Es un docente que se perfila como docente crítico, reflexivo, innovador y transformador.
4. Dimensión investigativa. Dimensión que se orienta a la expresión de dominio para la indagación de fuentes de información, así como la necesaria capacidad para construir conocimientos, de tal manera que su práctica pedagógica esté en constante evolución. En este caso, se demanda del docente cierta predisposición a la investigación de nuevos aprendizajes (Latorre, 2007).
5. Dimensión Personal. Sujeto autónomo, con capacidad para construir conocimientos. Comprometido con su desarrollo personal y profesional, con perspectiva de profesionalidad amplia Stenhouse (1984) o una profesionalidad desarrollada, una

pasión por construir nuevos conocimientos valores, actitudes, Day (2007), nuevos aprendizajes, nuevos saberes (Villaman, 2015; Borko, 2004).

6. Dimensión Sociocultural. El fenómeno educativo apunta a generar procesos de superación, no sólo del bienestar individual sino de los contextos en los cuales se desenvuelve el docente. Estos cambios los puede generar desde su práctica pedagógica, en donde toma en cuenta la dinámica suscitada en su medio social, para hacerla más pertinente y relevante, hasta la mediación ejercida para contribuir a motorizar los cambios necesarios en el ámbito de las relaciones sociales, buscando sobre todo, mayores niveles de participación ciudadana en la construcción de una sociedad sustentable, una sociedad en donde se reduzcan los niveles de marginalidad y exclusión (Cochran Smith, 2008).

El modelo de formación docente constructivista-crítico social hace referencia según expresan (Noraida Marcano/William Reyes en Miner, 2004) en esas similitudes entre ambos que promueven la autonomía, las competencias y universalidad como dimensiones esenciales del proceso de humanización para el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo, y de sus competencias epistémicas, lo cual implica una clara vinculación entre los contenidos formativos y las estrategias de formación cuyos ejes abarcan los planos conceptuales, reflexivos y prácticos para lo cual se requiere un dominio disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. El modelo de formación crítico social favorece la construcción de lenguajes inclusivos de género, complejidad, relaciones de poder, lo eco sistémico, (Noraida Marcano/William Reyes, en Miner, 2004 y Cochran Smith, 2005).

También hay similitudes en lo que a la relación teórica-práctica se refiere. En los modelos de formación constructivista y crítico social donde se concibe al docente como un sujeto capaz de establecer relaciones entre el mundo de la comprensión pura y el mundo de la acción,

promoviendo una práctica innovadora, reflexiva y transformadora. En ambos modelos se propicia la construcción de una teoría pedagógica en una relación sinérgica entre la teoría y la práctica donde se establezca una vinculación personal del conocimiento, y su trascendencia contextual. En lo específico, el modelo crítico hace énfasis en la reconstrucción social, percibida ésta como abierta a la interpretación y re-contextualización permanente.

En la formación del docente la reflexión de lo que pasa en el aula Schön (1987), la organización de redes formativas que permitan intercambiar experiencias exitosas, el trabajo entre pares, la observación de prácticas consideradas exitosas son fuentes, espacios formativos que inciden en la mejora del desempeño docente, ahora, bien estas acciones deben ser planificadas con una intención en la mejora, no se trata de encuentros por encuentros, como plantea Escudero (2011) cuando insiste, cada vez más, en que es del todo necesario conectar estrechamente el mundo de la teoría y de la práctica, cuando se trata de la renovación pedagógica y la formación docente; señala además que ésta no es tarea fácil y por ello reclaman voluntades y esfuerzos, pues no se trata de hacer por hacer, sino de hacerlo con inteligencia, propósitos defendibles y voluntades firmes. No vale cualquier innovación o formación, es importante que sea de calidad.

La mejora de la educación y de la formación del docente requiere claridad en los fines, en los contenidos y en los propósitos, así como asumir que la acción es en respuesta a urgencias sociales y humanas, éticas, legitimadas por el reclamo social y el derecho de los ciudadanos a una educación de calidad (González, 2003) y en ese sentido, asumir que el aprendizaje y el desarrollo de nuevos modos de hacer, ser y estar en los centros educativos, en las aulas, en la profesión docente y en otros espacios, así como los niveles de conexión con esos espacios de apoyo fundamentales llámese supervisión, acompañamiento, monitoreo, evaluación control, centros de

formación del profesorado y con los mismos formadores están llamados a renovarse, a ser buenos, ser de calidad (Escudero, 2011).

Capítulo II: Evaluación de la formación permanente del profesorado

“La evaluación enfrenta como desafío desentrañar la propia estructura de la tarea de evaluar”. (Salinas, Alonso y Beltrán, 1994)

2.1. Introducción.

El proceso de industrialización que se produjo en los Estados Unidos a principios de siglo generó cambios en la vida y sistemas de Norteamérica y el mundo. Esta realidad no solo influyó en la modificación de la vida en las organizaciones sociales y vida familiar, sino que la escuela estuvo obligada a adaptarse a la dinámica de concebir las tareas que realiza en el marco del “aparato productivo”¹; de igual modo, la acción pedagógica, los aprendizajes y la formación se concebían medios importantes para insertarse en el mundo de la productividad.

En este marco se incorporan en el discurso científico de la educación terminologías que hasta hoy continúan orientando su quehacer tal; es el caso de tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa. Un tiempo más adelante el administrador Henry Fayol en 1916 publicó su obra *Administración General e Industrial* en el que los principios básicos de este proceso son concebidos como: *planificar, realizar y evaluar* (Henry Fayol, 1916, citado en Casanova, 2007). Estas tareas, casi sin percibirlo, han pasado a ser en la labor del docente y en los centros educativos, pautas del desarrollo pedagógico-didáctico. Es decir, el control empresarial y la evaluación educativa son tareas que han caminado paralelamente de la mano.

Por lo tanto, al definir el concepto de evaluación en el campo de la educación, se hace referencia al proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos

¹En los primeros años del siglo las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimientos, valores y relaciones sociales, se referían a términos de neutralidad técnica y un razonamiento estricto de medios-fines. (Casanova, 2007, p.18)

propuestos. De igual manera Salinas, Alonso y Beltrán, (1994) consideran la evaluación, como un proceso intencional para la producción de conocimiento mediante la experiencia, que permite otorgar significado a las actuaciones, y que se expresa, finalmente, en términos de valor, mantiene relaciones singulares con la formación permanente del profesorado, orientada al desarrollo profesional, hasta el punto de que los autores aluden a un complejo formación-evaluación para referirse a la trama estructural que configuran estos dos elementos.

Según Cronbach (1963, en Santos Guerra, 2014) la evaluación es un instrumento básico para la toma de decisiones, a partir de una recogida sistemática de datos, por lo que la considera como un medio, una herramienta al servicio de la educación por la posibilidad que ésta ofrece de retroalimentar el objeto evaluado o actividad educativa, mejorándola progresivamente, evitando la concepción de solo emitir juicio valorativo de los resultados o como simple comprobación de lo conseguido.

Para Casanova (2007, p.61) evaluar *es recoger información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Esta valoración que se emite permitirá la toma de decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.*

Para Mateo (2000) evaluar es considerado como un proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad educativa de manera que la misma facilite la formulación de juicios de valor sobre la adecuación de un patrón o criterio de calidad, considerado previamente como la base principal para la toma de decisiones. Es decir, que los procesos de evaluación se realizan a partir de parámetros, estándares establecidos, líneas de políticas a ser garantizadas, resultados de rendimientos a ser evidenciados; por consiguiente, se admite que no todos los docentes y gestores administrativos están preparados para gestionar procesos de cambio como consecuencia de resultados de evaluaciones.

Fullan y Hargreaves (1996) en contraposición a esa falta de preparación que puede generar creciente desprestigio social de la evaluación, anuncian grandes fuerzas proclives que desatan según ellos:

- Interés por nuevos resultados, orientados menos a la vertiente tradicional de comprobación de conocimientos y más a la comprensión y rendimiento en contextos cambiantes.
- Reinención de un profesionalismo docente con una práctica más exigente a través del trabajo en equipo de docentes, una capacitación permanente y una profesión docente que se regula constantemente a sí misma.

La evaluación dentro de diferentes colectivos de profesionales es considerada un proceso normal sin mayores complicaciones, tal es el caso de la aplicación de un cuestionario al concluir un seminario, congreso, o cualquier actividad de formación, se les pide a los asistentes expresar sus consideraciones sobre las ponencias y los ponentes, respuestas que luego serán analizadas y se toman las decisiones de lugar.

Paradójicamente en el campo de la educación no resulta de la misma manera, en los colectivos de docentes y directivos de la educación, la evaluación siempre es objeto de discusiones a veces acaloradas, por lo que resulta siempre complejo el tema de valorar las tareas, convirtiéndose en muchas ocasiones en elemento de preocupación por los mismos agentes educativos al no contar con las herramientas necesarias para evaluar las acciones puestas en marcha o los aprendizajes de estudiantes y docentes.

Además pocas veces se dispone de tiempo real para preguntarse a sí mismo y a otros ¿Para qué y por qué evaluar? (Schon, 1983). Atendiendo a la propia finalidad de la evaluación, cabe aquí otra cuestionante, ¿cómo evaluamos? Esto así en interés de entender unido a la finalidad el mismo objeto de la evaluación. Por ejemplo cuando se refiere a la evaluación del

rendimiento de los estudiantes ¿qué se evalúa, las situaciones de aprendizajes o a los estudiantes? Resulta importante esta interrogante porque las prácticas sociales en ocasiones, tratan de ocultar los verdaderos vínculos sociales en las organizaciones

Para otros autores, entre ellos Álvarez, Espinosa y Membreño (2008) la evaluación se puede considerar sistémica, es decir, cuando la misma no se reduce a aplicación de simples instrumentos para la toma de decisiones, sino que se caracteriza por la apertura a la complejidad, a las interrelaciones que no son evidentes inmediatamente y se consideran decisiones liberadoras.

Coinciden estos planteamientos con De Subirías y González (1995) que consideran la evaluación como un proceso donde se formulan juicios de valor acerca de un ser, objeto o fenómeno bien conocido, porque interesa orientar acciones futuras. En ese mismo orden, según Garriga (2000, en Álvarez , Espinosa y Membreño, 2008), la evaluación de los aprendizajes se considera , la estimación permanente y sistemática del proceso de aprendizaje producido en la mente de los evaluados, en sus capacidades y en sus conductas con el fin de orientarlos y reorientarlos hasta que lleguen a resolver problemas individuales y sociales, con incidencias en el proceso de educación general, para favorecer el aprendizaje mediante la toma de decisiones y la intervenciones oportunas del grupo y su profesor.

Sanmarti (2007, en Álvarez, Espinosa y Membreño, 2008) define evaluación como ese proceso que se genera de recogida y análisis de información y que está destinado a describir la realidad, y al mismo tiempo emitir juicios de valor para facilitar toma de decisiones pertinentes y oportunas. Esta definición coincide con los anteriores autores presentados que subrayan la recogida de información, el análisis y elaboración de juicio en relación con los criterios establecidos y facilitar la toma de decisiones. Es importante señalar que este mismo autor más adelante plantea dos tipos de finalidades cuando se habla de toma de decisiones: una de carácter social relacionada con la certificación y calificación de los procesos y la otra con carácter

pedagógico o regulador, relacionado con la identificación de los cambios que hay que introducir para conseguir la mejora de los aprendizajes. Cabe aquí agregar las puntualizaciones de Mateo (2000) quien la concibe como una organización de elementos bien articulados, relacionados y al servicio del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como se percibe, existe significativa evolución del concepto de evaluación a lo largo del tiempo, pasando de una tarea donde solo se presta interés al logro de aprendizajes a una visión más globalizante, procesual, sistemática, en la que predomina la idea de recoger información, organizarla y analizarla con el propósito de producir mejoramiento en la práctica educativa; teniendo como referentes los aprendizajes de los estudiantes.

Cuando se centra el interés en el aprendizaje y la enseñanza se avanza en establecer el juicio de valor que aporta evidencias considerando tanto el proceso como el producto, donde se enfatiza, además, la importancia de esa interacción entre el formando y el formador, permitiendo la participación de ambos en la valoración de los aprendizajes.

En el Marco de esta investigación el concepto de evaluación que se asume es el planteado como investigación *sistemática de mérito o valor* (Comité Conjunto de Estándares de Evaluación para la Educación, 1994, p.3 en Guskey, 2002).

Se define como sistemática porque implica un proceso centrado, reflexivo e intencional. Es decir, que cuando se realiza una evaluación existen razones claras y muy explícitas para su puesta en marcha. Se define como investigación porque se refiere a la recogida y análisis de información considerada pertinente a través de métodos y técnicas adecuadas. Se refiere a mérito o valor porque alude a puntos, marcas, juicio y valoración. Esto es, la evaluación permite determinar el valor de algo, para ayudar a responder preguntas como las siguientes: ¿Esta actividad o programa ha logrado los resultados esperados? ¿La formación que oferta el

INAFOCAM a los docentes responde a sus necesidades y contextos? ¿Las actividades sobre el tema de la formación están en relación con las líneas de políticas educativas? ¿La inversión en materia de formación realmente valió la pena? Cuestiones como esta y otras son aspectos de los que se ocupa. Guskey (2002, p10) afirma que *las buenas evaluaciones no tienen que ser complicadas*.

En ese sentido como afirman Álvarez, Espinosa y Membreño (2008) la evaluación no es nada, sino los que la realizan, a los sujetos a que se aplica y los efectos que produce. El juicio evaluador no es sino una síntesis abstracta que contiene implícitamente la relación entre procedimientos, prácticas y logros alcanzados. En toda evaluación está implicada una relación de valor. Por lo tanto la evaluación genera procesos de conceso para agilizar la mejora de la acción.

2.2. Principios de la evaluación como práctica de formación y de aprendizaje.

Santos Guerra (2014) en su libro *La Evaluación como aprendizaje* propone unos principios generales que han de tenerse muy en cuenta en la evaluación cuando la misma es considerada una práctica de formación y de aprendizaje para los sujetos involucrados, llámese evaluado y evaluador. La evaluación según el autor:

- Es un fenómeno moral no meramente técnico, es decir, a qué valores sirve la evaluación (respeto de la persona, el sentido de justicia), y qué personas resultan beneficiadas, si existe interés por evaluar bien, mucho más importante ha de resultar saber a qué causa sirve la evaluación que se realiza; su contenido es eminentemente social y tiene repercusión en las personas, las instituciones y la sociedad. En la evaluación se concentran grandes cuotas de poder que han de estar al servicio de las personas, su ejercicio se realiza en el marco de una institución y su desarrollo en un contexto donde hay que respetar las reglas del juego.

- Ha de ser un proceso y no un acto aislado. Su realización no se limita al momento de concluida la formación, sino que debe acompañar a los sujetos a lo largo de la formación. Cuando se realiza de manera aislada y por momentos, pierde su sentido de rigurosidad, es importante su contextualización y sentido de continuidad que garantiza ir evaluando conforme avanza la formación, al tiempo de ir realizando los ajustes sobre el mismo terreno donde tiene efectos la formación.
- Ha de ser un proceso participativo. Cuando los evaluadores han participado en el diseño es más fácil poner en marcha el proceso, si las decisiones fueron de manera jerárquica, se dificulta hacer propias las tareas y acciones a llevar a cabo. Los evaluados también deben formar parte, porque mientras más participativo resulta el proceso, se alcanzan mejores resultados, si estos forman parte del sentido y desarrollo de la evaluación, su aplicación y resultados serán más reales. La evaluación debe ser un proceso de diálogo, de manera que su comprensión facilite los procesos de mejora.
- Es proceso de responsabilidad compartida. Es decir, no todo lo que se ha dejado de aprender es de la absoluta responsabilidad de los sujetos evaluados. En muchas ocasiones las causas del no aprendizaje es exclusiva de los participantes. En el caso de los docentes, por ejemplo si los alumnos no aprenden es porque no es inteligente, no estudia, es vago, no hace la tarea, etc. Se olvida la mirada holística de la evaluación, que tiene en cuenta los diversos componentes que intervienen, el ambiente, la institución, el mismo evaluado, los resultados; es una responsabilidad de todo el colectivo que interviene en el proceso de evaluación.
- Es un catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje. Es una acción que pone de relieve todo el potenciar de las personas que participan. Es una condicionante del proceso, porque el evaluador se ajusta a los criterios establecidos. En muchas ocasiones resulta más importante superar la evaluación que los mismos aprendizajes, esto es producto según plantea el mismo

Santos Guerra, de la obsesión al profesionalismo y eficacia, individualismos, competitividad, relativismo moral, conformismo social, entre otras que ha introducido el neoliberalismo. De ahí la importancia de una evaluación sensible a los valores, como se presentaba anteriormente.

- El contenido ha de ser globalizador. La mirada ha de ser holística, tomando en cuenta todos los componentes: los contenidos, las habilidades, las destrezas, los aprendizajes, los procedimientos, las actitudes, capacidad comunicativa, disponibilidad para el trabajo cooperativo, la actitud ética hacia las personas y las tareas que se realizan; es decir, no solo la memoria, los datos que en muchas ocasiones resultan hasta irrelevantes. La comprobación de los aprendizajes exige, métodos e instrumentos muy diversos y apropiados.
- El evaluador debe tener conocimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos consideran erradamente que la evaluación es un proceso elemental que consiste solo en preguntar por lo aprendido. Esta es una apreciación simplista y peligrosa por lo interesada que puede resultar. Bolívar (1995) plantea que no se pueden evaluar, por ejemplo, las actitudes sin siquiera saber en qué consisten y más aún cómo se desarrollan. Los procesos formativos no se producen por arte de magia, han sido pensados, programados, desarrollados, por lo tanto necesitan ser evaluados con rigor, mediante procedimientos concebidos y desarrollados desde los presupuestos de la didáctica.
- Es importante hacer meta evaluación. Someter la misma evaluación a procesos, a un análisis riguroso, resulta muy eficaz, evidencia coherencia y congruencia de los planteamientos. En muchas ocasiones se comenten errores en la evaluación que por falta de análisis llegan hasta a perpetuarse, evitando así que la institución como tal aprenda. La meta evaluación ayuda a todos a comprender y generar cambios sobre lo que se hace y el cómo se hace, cuando el

cambio viene como producto de la comprensión resulta muy fácil conseguir mejoras profundas.

- La evaluación tiene que servir para el aprendizaje. La evaluación debe ser utilizada para comprender los fenómenos y aprender de ellos, más que para medir y clasificar como se planteaba anteriormente. En muchas instituciones se evalúa mucho, pero se cambia poco, eso evidencia fallas en el proceso, porque toda acción de evaluar debe producir acciones de mejora que conducen al cambio.

En los países latinoamericanos, incluida la República Dominicana, son muchas las reformas y evaluaciones puestas en marcha; sin embargo, los resultados continúan sin crecimientos considerables; tal es el caso de los aprendizajes de los estudiantes evaluados por múltiples agencias (OCDE, PISA, UNESCO, LLERCE, SERCE, TERCE, etc.). Las evaluaciones deben promover decisiones de cambio para mejorar los resultados.

En la medida de saber dónde se ha fallado, qué no funcionó, por qué se está mal, en esa misma medida se iniciará el proceso de cambio y camino hacia la mejora.

- La evaluación es un acto colegiado no individual. Por ser un acto social, no se realiza de manera aislada, sino que su accionar compromete a toda la institución. Cuando la mirada evaluativa se realiza de manera individual pueden ocurrir dos cuestiones, una la institución no aprende, ni los demás mejoran, porque cada uno tiene sus propias concepciones e intereses a poner en marcha, segundo tienden a generarse en los evaluados las luchas y competencias desleales, en lugar del trabajo en equipo y la complementariedad que celebra y se alegra por la mejora del otro. La evaluación ha de ser una plataforma de debate que ayuda a crecer la institución y la mejora de la formación de los docentes y las prácticas que realizan. Esto supone una actitud interrogante y dialogante que pone al debate el sentido y la

mejora. La reflexión sobre la práctica resulta uno de los mejores resortes para caminar hacia la mejora.

- El lenguaje puede servir para entender o confundir el proceso. Una cosa es medir, calificar y otra muy distinta es evaluar. En el inglés, por ejemplo, encontramos diferentes nominaciones al término evaluación, *assessment, accountability, inspection, self evaluation*. En español se hace una sola nominación: *evaluación*; por lo que cuando hablamos de evaluación es muy importante saber a qué nos estamos refiriendo, cuál es el sentido, la finalidad. Esta clarificación ayuda a entender y poner en práctica los procedimientos, a usar las palabras con la misma carga semántica, hablar el mismo lenguaje para facilitar el entendimiento. Porque se pueden referir a concepciones opuestas con las mismas palabras.

2.3. Diferencias entre evaluar y medir

Durante mucho tiempo el concepto *evaluación* se usó incorrectamente porque se asumía como sinónimo de *medición* (Álvarez, Espinosa y Membreño, 2008). El concepto de *medición* viene de las ciencias físicas, por lo tanto consiste en la asignación de números que permiten expresar en términos cuantitativos el grado en que una persona u objeto posee determinadas características. Se refiere también a la descripción objetiva de un producto en comparación con un patrón. Por lo tanto, cuando se asigna un valor numeral, se refiere a la *medición numeral* equivalente a los conocimientos adquiridos.

La *evaluación* por su parte se entiende como juicio de valor, a partir de una compilación y análisis de información, donde la compilación no es la única fuente de información, sino que también se pueden revisar otras informaciones y actividades realizadas durante un período de tiempo más o menos largo y que tienen incidencia sobre el sujeto. Pueden ser revisión de

asignaciones, entrevistas, prácticas colectivas e individuales, que permiten juzgar los aprendizajes. Por lo antes expuesto, se considera la medición como un componente importante dentro de la evaluación.

Para Santos Guerra (2014) la evaluación es un camino para el aprendizaje, que recorrido de manera inteligente ayuda a entender lo que sucede, por qué sucede y facilita rectificar el rumbo, reconocer los errores y la mejora de la práctica. Permite además reconocer si durante el recorrido se ha beneficiado o perjudicado a alguien, afectado sus valores, algún proceso, porque la evaluación atiende a la dimensión política, ética y social en su interés de servir a los aprendizajes, a la comprensión de los fenómenos y a la mejora de la práctica.

En este tema de relación entre evaluar y medir hay que reconocer que una es la intención y finalidad y la otra es la caracterización de la realidad real de cada evaluador, porque lamentablemente no coinciden las finalidades reales con las ideales. Son muchos los evaluadores que definen la evaluación como: aprender, diagnosticar, dialogar, comprender, comprobar, mejorar, explicar motivar, reflexionar, rectificar, sin embargo, al momento de hacer práctica con sus estudiantes o equipos de docentes, ponen énfasis en calificar, medir, comparar, clasificar, jerarquizar, seleccionar, sancionar, acreditar, exigir, promocionar. Esto evidencia que no resulta tan fácil olvidarse completamente de funciones que están bien arraigadas en los sistemas educativos, pero que es necesario desaprender si se quiere apostar por una evaluación que preferencia el aprendizaje y la mejora de las prácticas pedagógicas.

2.4. Evaluación de la formación permanente del profesorado.

Acercarse al campo de la evaluación de los programas de formación, su desarrollo y posibles efectos en los docentes y en el contexto educativo es una tarea compleja, pero imprescindible para

la legitimización y optimización de las prácticas formativas. La tarea de evaluar cualquier acción constituye un ámbito de estudio interesante por la oportunidad que ofrece de aportar para la mejora, fortalecimiento y reorientación a programas y proyectos en proceso de ejecución. Sin embargo, a pesar de su importancia, ha sido un aspecto poco considerado hasta ahora. En ese sentido, se pueden citar muchos motivos: desde la propia concepción punitiva de la evaluación, la involucración de aspectos emocionales por parte de quien o quienes evalúan, hasta la falta de formación en técnicas y procedimientos evaluativos (Guskey, 2003). Es importante tener en cuenta los condicionamientos que se introducen en cualquier proceso de evaluación, ya sean realizados por los propios implicados en la formación o por los evaluadores externos.

Autores como: Kirkpatrick 1994; Ball y Cohen, 1999; Wilson y Berna, 1999; Guskey, 2002; OCDE, 2002; Marcelo, 2001; Borko, 2004; Timperley, Wilson, A., Barrar, H. y Fung, 2007; Del Monte, 2013; Pineda: 2002, 2003, 2003 bis, 2007 en Antúnez, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Huber, 2011; Santos Guerra, 2001, 2014 entre otros, han centrado su preocupación e interés en elaborar y apoyar indicadores o criterios de evaluación para el diseño, la motivaciones, el desarrollo, los intereses de los participantes, las organización de los mismos, así como, la participación de los formadores , la satisfacción de la formación a través de conocer las reacciones de quienes se forman, de los formadores, los contextos y los programas e instituciones responsables de promover la formación.

En esta investigación se propone analizar sobre los aspectos más relevantes de estos niveles de evaluación de la formación, sus efectos, motivación y aprendizajes generados en los formados para la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

2.5. Modelos de evaluación que parten de un concepto general de formación como desarrollo profesional.

La formación del profesorado interesa a políticos, sindicalistas, profesores y formadores. Esta diversidad de miradas y puntos de vista complica extraordinariamente la identificación de los discursos y de las prácticas, a la vez que permite examinar las contradicciones entre unos y otros (Montero Mesa, 1996). Entre estas diversidades el proceso de formación es tema de los diferentes actores sociales que demandan mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes, mientras los resultados alcanzados en las investigaciones nacionales e internacionales no reflejan las aspiraciones de la sociedad. Por consiguiente, es necesario evaluar para saber qué está pasando y qué debe ser mejorado en la apuesta por la calidad. Ahora, bien el diseño y modelo de la evaluación de los programas formativos ha de estar estrechamente relacionado con los modelos de formación (Zeichner, 2003).

La evaluación de la formación en los últimos años ha sufrido una evolución que ha ido desde diseños de secuencia lineal dirigida a la búsqueda de estándares, se ha pasado a una multiplicidad de perspectivas donde se ha integrado evaluación sumativa y formativa; de una preordenada a otra cambiante conforme el desarrollo de los procesos; de estar centrada en las reacciones a estar centrada en la mejora del conocimiento; de la simple comprobación de objetivos al descubrimiento de efectos, resultados, en los participantes; de la preocupación por la consistencia entre los procesos y los productos, los objetivos y resultados, se ha pasado a constatar el sentido de utilidad en la práctica de los programas de formación (San Fabian Maroto, 1996). Es decir que la evaluación ha dejado de ser control y selección de datos y se ha convertido en experiencia pedagógica, orientadora y facilitadora de los procesos educativos.

Imbernón (1994), haciendo referencia a los modelos de evaluación, se refiere al modelo multidimensional que plantea la evaluación desde una perspectiva que implica un pasado, un

presente y un futuro; así concebida la formación, mira al pasado, aunque debe ser congruente con un modelo formativo que responda a las directrices y principios del modelo educativo vigente.

En su alusión al futuro, toda acción formativa tiene una intencionalidad de cambio, una finalidad transformadora, y estos deben estar presentes como criterios evaluativos. La formación siempre debe tener la finalidad de promover cambios, mejoras, innovaciones; sea esta entendida como estrategia para generar cambios específicos u organizativos.

El presente es una variable que condiciona el mismo proceso, los inmediatos destinatarios que acumula una o varias experiencias profesionales, con sus intereses, diferenciados como personas individuales que afectan tanto el proceso como los resultados del mismo y deben tenerse siempre presentes en toda planificación y realización formativa; en ese sentido, la formación permanente debe contribuir a desarrollar esa profesionalidad a través de un saber formal y experto en el marco de la autonomía de su propia formación (Imbernón, 1997).

El profesor realiza su tarea en un medio social que es la escuela, en la que ejerce una influencia positiva o negativa, por lo que el cambio que ha de producir la formación permanente no será posible si no están dadas las condiciones ambientales (clima escolar, cultura de colaboración, trabajo en equipo, etc.) (González, 2011).

Según Chopin (1990 en Imbernón, 1997), se considera que la formación produce efectos cuando hay cambio individual o colectivo de actitud, representación, comportamientos, práctica profesional, de método, de gestión institucional, de organización, de relaciones que pueden ser descubiertas y puestas en relación con la formación.

La práctica de evaluar en los últimos años no solo la realizan investigadores y evaluadores, sino también profesionales dedicados a la tarea formativa preocupados y empeñados

en la evaluación de los procesos y acciones formativas en las que participan los docentes en servicios y que pretenden aportar mejora en el desempeño áulico.

Estos métodos evaluativos considerados por Lawrenz y Mc Creath (1988 en García, 1996)) como tradicionales prestan atención al momento de identificar qué se evalúa, así como en la optimización del programa en concreto y la retroalimentación para que mejore la oferta formativa. García (1996, en Universidad de Deusto, 1996, p.29) propone unos componentes considerados núcleos temáticos sobre los que mayormente se solicita información:

- *Expectativas del profesor ante la actividad formativa.*
- *Planificación y organización de las actividades formativas.*
- *Objetivos, su claridad, relevancia, así como su relación con los contenidos y la metodología.*
- *Métodos y técnicas de enseñanzas empleadas en los procesos formativos.*
- *Contenidos, su importancia, relación con necesidades sentidas.*
- *Medios y Recursos, su calidad, cantidad, uso, interés de los docentes.*
- *Profesor, su entusiasmo, el dominio de los contenidos, motivaciones.*

Estos componentes centran la atención sobre aspectos concretos de la formación, basados sobre todo en la subjetividad interpretativa de los participantes. Los resultados ofrecidos serán datos cuantitativos y la evaluación se reduce a rasgos esquemáticos que dificultan observar la dinámica global e interactiva de los participantes, así como una opinión más acorde con la realidad formativa que se evalúa.

Existen otros modelos para la evaluación según García (1996), son aquellos que se definen a partir del concepto de formación. En este caso se trata de establecer un marco de evaluación genérico común a todas las acciones formativas, dentro de la cual se establecen

algunos de los criterios evaluativos. Estos modelos pretenden construir referentes basados en las concepciones de una “BUENA” y una “EFICAZ” formación.

Según Mathison (1992 en García 1996) el modelo evaluativo basado en el concepto de Buena formación permanente plantea que no es posible una buena evaluación sin una buena formación.

Este modelo se sustenta sobre dos bases: la experiencia formativa en sí misma y el cambio que esa experiencia intenta generar.

Componentes que ha de tener en cuenta este modelo de experiencia formativa.

- Relevancia y aplicabilidad de los contenidos.
- Desarrollo de la profesionalidad del profesor.
- Actuación modélica de los formadores.
- Adecuación a las diferencias individuales.
- Apoyo en el contexto institucional.
- Reconocer los diferentes propósitos de los que acceden a la formación.

En este modelo, el cambio pretendido debe estar presente en toda la experiencia y es un elemento importante a indagar en la evaluación. Por esta razón debe ser longitudinal en el tiempo. Además toda evaluación de la formación en servicio debe extenderse más allá del juicio de la calidad de la experiencia formativa a los efectos en los participantes individual y colectivamente, así como en término de los cambios en las concepciones y en las prácticas de los formados.

Modelo evaluativo basado en el concepto de formación permanente eficaz. Según dos estudios realizados en Holanda, este modelo centra su interés en establecer qué características debe tener un eficaz programa de formación en servicio y el impacto de este programa en

términos de cambio educativo a nivel del centro escolar. (Al hablar de eficaz se refiere a que este sirva para poner en práctica las innovaciones educativas).

En una segunda parte, en este modelo se analiza en qué medida se dan o no las características, es decir se trata de evaluar la formación permanente que se está impartiendo comparándola con el referente (modelo de formación considerada por la investigación y la opinión de los expertos como eficaz).

Características de la formación eficaz, según la indagación de Van Tulder, Veenman y Sieben (1988, en García, 1996) esta indagación fue guiada por la pregunta: ¿Qué características debe tener la actividad de formación? Se citan aquí algunas características que sirven de criterios para la evaluación.

- La formación debe traducirse en visibles cambios en la clase y en la escuela (efectos)
- La formación centrada en la escuela debe preocuparse por mejorar las destrezas.
- Las actividades que orienten a la mejora han de tener las siguientes fases: presentación teórica, demostración práctica, simulada y en clase, *feedback* estructurado y *coaching* para su aplicación.
- Deben subvenir las necesidades identificadas y problemas prácticos del profesor.
- Tener presente la teoría del aprendizaje de adultos.
- Realizar evaluación del proceso y del producto.
- Los programas deben centrarse en la escuela, es decir implicando a todo el profesorado o grupos de profesores.
- Los formadores deben ser modelos de eficaz enseñanza, recibir formación previa, no solo sobre conocimiento, sino sobre la didáctica de la formación permanente basada en la teoría de aprendizaje de adultos.

En la revisión de la literatura a nivel internacional existe una amplia variedad de modelos de evaluación de las acciones formativas. Algunos hacen separación de niveles de evaluación; otros organizan el proceso de implementación, según las dimensiones y sus correlaciones, se destaca que de manera general todos tienen en común determinar en qué medida el proceso formativo cumple con sus finalidades y cómo esto se refleja en la práctica. Entre estos modelos y los aspectos que toman en cuenta tenemos:

- Modelo Bell System. (Reacción, Capacitación, Aplicación y Valor).
- Modelo de Parker. (Desempeño en el trabajo docente, Desempeño de los equipos, Satisfacción de los participantes y Conocimientos Adquiridos).
- Modelo de Kirkpatrick. (Reacción de los participantes, Grado de Aprendizaje, Transferencia al puesto de trabajo e Impacto en la organización).
- Modelo Guskey. Reacción de los participantes, Aprendizaje de los Participantes, Apoyo y cambio organizativo, uso por parte de los participantes de nuevo conocimiento y habilidades y resultados del aprendizaje de los estudiantes). (Marcelo y Vaillant, 2009).

2.6. Descripción del modelo de evaluación de la formación permanente de la Universidad de Deusto.

El modelo de evaluación propuesto responde a los lineamientos teóricos del nuevo paradigma de formación; por una parte evaluará el desarrollo de la formación inicial, en cuanto a las competencias tanto en lo técnico-científico como en lo pedagógico que los formadores de formadores deben manejar en su repertorio. Un dominio de conocimientos y competencias que deben poner en práctica según principios éticos y deontológicos, para responder a las exigencias de un profesional que tenga las competencias tanto en el saber, en el saber hacer, en el querer y en el ser, lo que implica que este docente en su concepción más amplia debe poseer una cultura

profesional, que propicie espacios de reflexión crítica sobre las funciones de la educación, modelo de sociedad y proyecto de hombre, procesos de formación, condiciones laborables, amplio dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo ser un profesor investigador de su práctica de aula.

De esta manera, la evaluación en el modelo, se concibe relacionada con el proceso de formación, tanto inicial como permanente, articulada con el contexto para lograr una mejor adaptación a los cambios que en su vida profesional deberán asumir y enfrentar. Desde esta dimensión, evaluar se convierte en un proceso de discusión y reflexión en la transferencia de competencias a su práctica docente, formando maestros más efectivos, de alta competitividad.

Los formadores en el desarrollo de la Formación Docente Inicial deberán evaluar las competencias en los estudiantes en formación donde puedan diferenciar el dominio del conocimiento teórico disciplinar y la aplicación práctica operativa del mismo en diversas situaciones desde la perspectiva del docente como investigador de su práctica. Saber cómo integran los valores en el contexto social en el cual deberán desenvolverse en su vida de maestros.

Los procedimientos, las metodologías y estas formas de aprender son estrechamente dependientes de las formas de evaluar. De tal manera que lo procedimental es tan necesario como el saber qué, o conocimiento declarativo especialmente en la vida profesional y personal del estudiante profesor en su etapa de formación.

Acorde con estos planteamientos, replantear el modelo de formación docente para las instituciones educativas del nivel superior en el Sistema Educativo Dominicano se convierte en una oportunidad para la mejora. En ese sentido, es necesario repensar el cómo se hace esta formación, cómo se implica a las instituciones formadoras en los procesos de diseño y evaluación

de resultados tanto de los estudiantes como de los docentes involucrados; es por ello, que se pretende proponer un modelo de evaluación en consonancia con los cambios y transformaciones que se requiere para evaluar de manera articulada de la teoría y la práctica.

Con visión holística y transformadora, que sirva de apoyo al docente formador y al estudiante, en función de un aprendizaje significativo, que evalúa tanto la formación inicial como permanente, tomando en consideración aspectos como:

- Las necesidades e intereses de los docentes y del contexto, su juicio pedagógico.
- Los aprendizajes logrados en los procesos formativos.
- La transferencia de la formación a la práctica profesional.
- El impacto de la formación en la transformación del clima y ambiente escolar, e información oportuna y pertinente para la mejora.

Por otra parte, resulta pertinente tomar en cuenta elementos estructurales a considerar de manera particular como los siguientes:

- El perfil docente y tipo de docente que demandan estos tiempos difíciles.
- Los mecanismos de selección de los participantes en acciones formativas ya sean del nivel inicial o continuo.
- El contexto organizativo, didáctico y pedagógico bajo el cual se desarrollan los procesos formativos.
- La formación de formadores. Competencias, habilidades, estrategias, conocimientos con cierto rigor científico, conocimiento de las normativas curriculares y estructurales.
- Las políticas de formación explicitada en los planes estratégicos que orientan las acciones del Estado.

Dada la versatilidad de modelos existentes para la evaluación de las acciones formativas, se propone un modelo ecléctico que entra en correspondencia con el modelo formativo propuesto por la universidad de Deusto (1996) y propuesto por Guskey (2000) y que permite situar la evaluación acorde a las estrategias definidas en cada propuesta formativa y centra la atención de la formación en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. La realidad dominicana demanda cualificación y mejora en los resultados y posición del país con relación a sus homólogos de la región que exhiben condiciones similares de desarrollo.

Además, la evaluación no debe continuar siendo una actividad rutinaria que se realiza solo al final del proceso, regularmente aplicando cuestionarios con escala valorativa donde solo se recogen las impresiones de los participantes, otras veces mediante la técnica de lluvia de ideas, etc. Otras instituciones realizan memorias anuales para recoger cómo resultó la planificación, los niveles de alcance de las metas y de satisfacción de las personas con los programas puestos en marcha; sin embargo la atención a los resultados de aprendizajes de los estudiantes y logros alcanzados son pretensiones ausentes a la hora de evaluar. Esta realidad desafía a las instituciones responsables de la oferta formativa en nuestro país.

2.7. Dimensiones a evaluar según los modelos de Kirkpatrick y de Guskey en el desarrollo profesional del profesorado

Cuando se habla de dimensiones se hace referencia a etapas, facetas de algo, momentos, tramos en que se puede desarrollar un proceso, una tarea, una acción que implica idea de continuidad, de secuencia hacia un fin determinado (Ayala, 2005). En la evaluación del desarrollo profesional, según señala Ferreres (1996), coexisten dos dimensiones fundamentales en las que subyacen todas las demás, se trata de una dimensión personal y otra institucional del cambio; ambas permiten identificar los factores de evolución profesional que generan

incremento significativo de disposición, compromiso o la propia capacitación del profesorado (Fernández Cruz, 1995). Ambas estarán una en función de la otra por sus niveles de complementariedad porque cualquier intento de mejorar las creencias, las actitudes, habilidades, conocimientos, han de estar articulados a las estructuras organizativas *del espacio temporal*² donde se realiza la docencia, su cultura, su dimensión relacional, etc.

A partir de estos elementos el desarrollo profesional y su evaluación tendrán lugar partiendo de elementos como: espacio de desarrollo, llámese sistema educativo, centro educativo o aula de trabajo; tiempo de desarrollo, es decir desde el principio de la carrera del docente hasta el final de su carrera como profesional; las acciones del desarrollo profesional: cursos, seminarios, talleres, diplomados, especialidades hasta hacerlas prácticas a través de la transferencia al aula, y por último, el sentido interno del desarrollo profesional, es decir lo relacionado con el ámbito pedagógico, y sociocultural de la profesión docente, sus evolución como persona y como miembro de una comunidad educativa (Ferrerres, 1996).

Según el modelo de evaluación de Kirkpatrick y Kirkpatrick³, los planteamientos de evaluación se derivan de los realizados próximos a la capacitación en las instituciones industriales, comerciales y de servicios, donde fundamentalmente, se establecen cuatro niveles que serán presentado a continuación: evaluación de la reacción, de los aprendizajes, de la conducta en su puesto de trabajo de las personas que se formaron y de los resultados. En realidad, su propuesta está muy próxima a los enfoques que habitualmente se consideran básicos en el

² Ferreres Pavia (1996) define el contexto espacio temporal en tres niveles: el sistema educativo entendido como todo lo que sobrepasa el marco centro educativo. Centro educativo como la unidad funcional de planificación, trabajo innovación y evaluación (Santos Guerra, 1995) y el aula como contexto espacio-temporal donde se produce el intercambio.

³ KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. (2007), *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epise Gestión 2000.

campo de las ciencias de la educación en relación con la capacitación de docentes y de otros profesionales de la educación escolar (Imbernón, 2004).

Para Huber (2011) haciendo referencia a Kirkpatrick (1994), lo define como uno de los autores que en sus estudios proponen un proceso de gradación con los diferentes niveles a tener en cuenta en la evaluación del desarrollo profesional docente; del mismo modo; la Universidad de Deusto (1996) se inspira en este autor para su propuesta de modelo.

En sus trabajos el autor describe cuatro niveles de evaluación de la formación permanente del profesorado que han de ser considerados; a saber:

- Nivel 1: reacción satisfacción de los participantes en función del ajuste de la formación, los contenidos y los métodos, etc.
- Nivel 2: se refiere a los aprendizajes, es decir, referente al éxito en el aprendizaje cognitivo y el aumento de conocimiento de los participantes.
- Nivel 3: hace referencia al comportamiento de la formación recibida en relación al éxito de transferencia en términos de una acción resultante de los contenidos de la formación.
- Nivel 4: está relacionado con los resultados, es decir, el éxito de la formación en términos de la transferencia de los contenidos de la formación a la práctica pedagógica, dando como resultado cambios positivos en la organización y en los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 1: Niveles de evaluación de la formación permanente de docentes y profesionales de la educación.

	1. Reacción	2. Aprendizajes	3. Conducta	4. Resultados
¿Qué se evalúa ?	Satisfacción, respecto a: Papel de las personas capacitadoras. Ambiente en las relaciones interpersonales. Calidad de los materiales de uso didáctico. Apoyo administrativo. Condiciones de espacio y tiempo. Percepción de utilidad.	Conocimientos, relativos a: Conceptos, Procedimientos, Actitudes, Valores, Normas	Aplicación y transferencia de los aprendizajes a las prácticas profesionales de las personas que se capacitan.	Impacto de la formación en la mejora de las instituciones y de los sistemas escolares

Adaptado de Kirkpatrick y Kirkpatrick, (2007)

Conforme plantea Marcelo y Vaillant (2009) el modelo de evaluación que propone Guskey presenta desarrollos y avances importantes en relación a los niveles elaborados por Kirkpatrick (1994) en función de que agrega un componente y establece entonces, cinco momentos claramente definidos para la evaluación del desarrollo profesional. Es decir, la universidad de Deusto (1996); Kirkpatrick (1994); Guskey (2000) presentan una propuesta de modelo para la evaluación del desarrollo profesional docente que han de verse articuladas por las características que ofrecen como se ha planteado anteriormente.

Por consiguiente, Guskey (2000, 2002), describe un modelo de evaluación del desarrollo profesional que consta de cinco niveles; a saber:

El primer nivel: reacciones de los participantes en una actividad de formación, esta reacción puede estar relacionada con el contenido (relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud, complejidad, etc.). Pero además, sobre el proceso en relación a (las estrategias utilizadas, las competencias del formador, los materiales utilizados, las actividades realizadas, su organización el uso del tiempo, etc. Otro componente en materia de reacción es el contexto en que se desarrolla la actividad, es decir, el tamaño de los grupos, las condiciones físicas, los niveles de iluminación, el mobiliario del espacio donde trabajan, (las sillas, las mesas, anaqueles, artefactos, etc.)

El segundo nivel de la evaluación del desempeño docente se centra en conocer el aprendizaje que se ha producido en los participantes (docentes). La idea que pretende es saber si las actividades formativas en las que han participado los docentes han mejorado sus conocimientos, habilidades, y también sus actitudes, o creencias. Conocer estos niveles de efectos de la formación resulta fundamental porque no se realizará aplicación en el aula y práctica de los docentes, si no se ha generado una interiorización de los contenidos trabajados que han generado conocimientos y mejorado las competencias. En este nivel es muy importante tener en cuenta que los cambios son lentos en las personas, sobre todo cuando se trata de las actitudes y creencias, (Guskey y Sparks, 2002).

El tercer nivel de la evaluación del desempeño docente se centra en conocer el apoyo organizacional y cambio. Es decir, que el desarrollo profesional hay que entenderlo como un proceso sistémico, por lo que es importante echar la mirada a la organización donde el docente va a aplicar los aprendizajes como producto de su participación en el proceso de formación. En impensable que un docente por mucho que haya aprendido si estos aprendizajes no entran en diálogo con las normativas, el clima y la cultura del centro educativo, así como con los sujetos con que trabajo.

Marcelo y Vaillant (2009) afirman que un enfoque sistémico del desarrollo profesional conduce a ver el proceso no solo como una acción de mejora individual, sino en términos de mejora de la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma.

Según los planteamientos de Guskey (2002) para abordar los aspectos organizativos dentro de los centros educativos se debe tener en cuenta su política organizativa, los recursos disponibles para apoyar la implementación de los conocimientos, la protección con que cuenta el centro de manera que se eviten posibles distractores, el apoyo a brindar a los docentes de manera que se pueda evitar el miedo al fracaso,

En ese mismo sentido, según Guskey (2000) un componente muy importante es el liderazgo del equipo de gestión del centro, el reconocimiento a los docentes por el esfuerzo en promover el cambio, las mejoras, así como, el tiempo de que dispone el centro educativo para realizar las actividades propias del proceso de implementación de los aprendizajes y la generación de cambios.

El cuarto nivel de la evaluación se centra en conocer el uso por parte de los participantes de los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas. En este nivel se verifica cómo los conocimientos afectan directamente a la persona, al docente como tal. Porque implica las evidencias sobre la toma de conciencia, información personal, la gestión en el aula de los conocimientos, las consecuencias de la promoción del cambio, los niveles de colaboración de trabajo en equipo y por supuesto el reenfoque de la práctica en el aula y el centro educativo. Este nivel reviste gran importancia porque los aprendizajes de los docentes, influyen directamente en lo que enseña o cómo lo enseña (Marcelo, 2009).

El quinto y último nivel, según Guskey (2002) es el que conecta el desarrollo profesional con el estudiante y los resultados del aprendizaje. Es el nivel de resultados más difícil de

demostrar, pero representa la razón de ser de los procesos de desarrollo profesional de los docentes y demás personal del centro educativo. Esta dificultad está centrada sobre todo en el reconocimiento de que el éxito en rendimiento en los estudiantes no depende de manera exclusiva de los conocimientos y formación de sus profesores. Este aprendizaje puede depender de otras variables como su interés, el ambiente, los recursos, la cultura organizacional del centro, etc.; sin dejar de reconocer que los aprendizajes del docente representan un elemento clave.

Tabla 2: Los cinco niveles para el modelo de evaluación según Guskey (2000).

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopila la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utiliza la información?
1.Reacciones de los participantes	¿Le gustó? ¿Fue un tiempo bien empleado? ¿El material era adecuado? ¿Fue Útil? ¿Los formadores eran especialistas y ayudaron? ¿La sala era comfortable?	Cuestionarios administrados al final de la sección. Grupo focal, Entrevistas, Diarios personales	Satisfacción inicial con la experiencia	Mejorar el diseño y desarrollo del programa
2.Aprendizaje de los participantes	¿Los participantes adquirieron los conocimientos y habilidades planificadas?	Instrumentos de papel y lápiz. Simulaciones y demostraciones · Reflexión de los participantes (orales y escritas)	Nuevo conocimiento y habilidades de los participantes	Mejorar el contenido, formato y organización del programa

		portafolio de los participantes.		
		Estudio de caso.		

Fuente Guskey, 2000.

Tabla 3: Las relaciones y los aprendizajes de los participantes

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopila la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utiliza la información?
3. Apoyo y cambio organizativo	<p>¿Cuál fue el impacto en la organización?</p> <p>¿Ha afectado el clima y los procedimientos?</p> <p>¿Se facilitó, ánimo y apoyo a la implementación?</p> <p>¿El apoyo fue público y abierto?</p> <p>¿Se abordaron los problemas con rapidez y eficiencia?</p> <p>¿Se dispuso de suficientes recursos?</p> <p>¿Se reconoció y se compartió el éxito?</p>	<p>Registro de la escuela y la administración.</p> <p>Acta de reuniones de seguimientos.</p> <p>Cuestionarios.</p> <p>Grupos Focales.</p> <p>Entrevistas estructuradas con participantes y administradores.</p> <p>Portafolio de los participantes.</p>	<p>El apoyo, facilidades y reconocimiento que la organización proporciona</p>	<p>Documentar y mejorar el apoyo organizativo.</p> <p>Informar futuros esfuerzos de camino.</p>

Fuente Guskey, 2000.

Tabla 4: El apoyo y cambio organizativo

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopila la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utiliza la información?
4. Uso por parte de los participantes de nuevo conocimiento y habilidades	¿Los participantes aplicaron de forma eficaz los nuevos conocimientos y habilidades?	<p>Cuestionario.</p> <p>Entrevistas Estructuradas con los participantes y supervisores.</p> <p>Reflexiones de los participantes (orales y/o escritas)</p> <p>Portafolio de los participantes.</p> <p>Observaciones directas.</p> <p>Video o audio.</p>	<p>El grado y calidad de la implementación.</p> <p>Documentar y mejorar la implementación del contenido del programa.</p>	
5. Resultados del aprendizaje de los estudiantes	<p>¿Cuál ha sido el impacto en los estudiantes?</p> <p>¿Ha afectado el rendimiento de los estudiantes?</p> <p>¿Ha influido en el bienestar físico y emocional de los estudiantes?</p> <p>¿Los estudiantes son aprendices más autónomos?</p> <p>¿La atención de los estudiantes</p>	<p>Calificaciones de los estudiantes.</p> <p>Calificaciones de las escuelas.</p> <p>Cuestionario.</p> <p>Entrevista estructuradas con estudiantes, padres, profesores y directores.</p> <p>Portafolio de los</p>	<p>Resultado de aprendizaje de los estudiantes:</p> <p>Cognitivos (actuación y rendimiento)</p> <p>Afectivo (actitudes y disposiciones)</p> <p>Psicomotor (habilidades y conductas)</p>	<p>Mejorar todos los aspectos del diseño, implementación y seguimiento del programa.</p> <p>Demostrar el impacto general del desarrollo profesional.</p>

	<p>está mejorando?</p> <p>¿Se reduce el abandono escolar?</p>	<p>participantes.</p>		
--	---	-----------------------	--	--

Fuente Guskey, 2000.

En este sentido es importante también destacar que la preocupación por identificar los efectos del desarrollo profesional en los estudiantes es una tarea relativamente reciente, por lo que representa un cambio de trascendencia en los procesos de evaluación de la formación. En esta propuesta como componente de evaluación coinciden con Guskey (2003), Huber (2011) y Little (2004; en Marcelo y Vaillant, 2009) quienes desarrollan una propuesta considerada como innovadora en relación al desarrollo profesional docente, la misma está basada en analizar las tareas y los trabajos de los estudiantes como una manera de pensar la formación partiendo de sus necesidades y demandas. Además, reconociendo en el trabajo de los estudiantes un recurso valioso para profundizar en el conocimiento de los docentes subrayando lo que plantea Marcelo (1995) que se aprende en y desde la práctica educativa.

Reconocer que el resultado de aprendizaje de los estudiantes depende en parte de los objetivos y esfuerzos del desarrollo profesional, es reconocer y validar que mejorar los conocimientos y el desempeño profesional de los docentes dan lugar a mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, aunque se asume también, que el docente necesita invertir tiempo en el trabajo del aula e incluir múltiples medidas de aprendizajes (Joyce 1993 en Guskey, 2000) para evitar resultados no deseados e inesperados en los estudiantes.

El resultado del desarrollo profesional en el aprendizaje de los estudiantes puede ayudar, como decía más anteriormente, a estimar la rentabilidad y en otras ocasiones reflexión y análisis sobre los elementos necesarios a poner en marcha para asegurar rentabilidad.

Luego de analizar los niveles de evaluación, sus alcances y la relación de la teoría basada en la investigación empírica, se han establecido las bases para formular un marco de teoría sobre la evaluación de la educación dominicana, en la que se establece como fundamento promover en los estudiantes aprendizajes y que estos desarrollen competencias con calidad (SEE, 1997).

En ese mismo orden, Fend (1987, 1998 en Huber, 2011) y Helmke (2003) consideran otros elementos a tomar en cuenta a la hora de la evaluación del desarrollo profesional. Estos elementos son: el entorno de aprendizaje en los diferentes contextos y su estructura multinivel anidada por individuos, ambientes de aprendizaje, programas los proveedores sociales, profesionales, contexto regional. Además, se debe considerar que el impacto de estos elementos en los ambientes de aprendizaje, no es ni resulta e implica influencia lineal y mono causal, sino que se consideran parte en las conclusiones cuando se analiza de manera directa la calidad de un programa y su impacto en los participantes.

Por otra parte, la eficacia de los programas de formación depende de varios procesos; del lado de los participantes es el contexto individual y profesional, su calidad de vida y la dignificación y reconocimiento de la carrera docente que devuelve motivación e interés por realizar un mejor trabajo buscando actualización conforme a las exigencias del contexto, así como, las condiciones socio-culturales han de ser tenidas en cuenta.

2.8. Evaluación de la formación permanente del profesorado y su conexión con mejora de la práctica docente

Cuando se habla de mejora se alude a procesos de acomodación mutua, pero sobre todo, de pactos sociales que van más allá de reformas porque tienen como punto de partida el presupuesto de que la educación “es un bien básico que ha de garantizarse a todos por razones de equidad y justicia social” (Escudero, 2003). La educación, que es un derecho humano fundamental, debe ser garantizada por el Estado, asumiendo como política estructurante de un compromiso con la justicia social, la ciudadanía y sostenibilidad planetaria. (Encuentro Ministros de Gobiernos celebrado en Brasilia, 2004).

Conforme afirma Stollt & Fink (1999), la mejora se concibe como una serie de procesos concurrentes y recurrentes que facilitan el desarrollo institucional y desempeño efectivo del rol del centro dentro de la comunidad y el sistema educativo, esto así, porque centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza de los alumnos e incrementa y motiva en los alumnos el interés hacia la obtención de buenos resultados. Es decir, que el centro:

- Construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su punto de partida.
- Define su propia orientación, construyendo su proyecto educativo institucional.
- Valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas articuladas a la vida de la comunidad.
- Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos, al tiempo que estimula las condiciones internas que intensifican el cambio.
- Mantiene el ímpetu en tiempos turbulentos; y supervisa y evalúa su proceso, progreso, logros y desarrollo.

Según Santos Guerra (1993) la mejora es el resultado de las negociaciones a partir de los informes que extensa y profundamente permiten conocer con claridad y rigor lo que sucede y por qué sucede. Esta negociación es la piedra angular de la evaluación y donde surgen las decisiones que promueven y generan los cambios tanto personales como institucionales.

Según afirma Hopkins (1996) la evaluación educativa tiene sentido cuando aporta y sirven sus resultados para el desarrollo de los centros educativos y mejora de la práctica de la docentes.

La práctica docente se concibe como el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del maestro. En ese proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor; por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones; el análisis de la práctica implica, como plantea Jackson (1991 p.13): *una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.*

Martínez, (2001) habla de la práctica docente agregada al término “tareas” y la define como estructuras situacionales que organizan y dirigen el pensamiento y la acción. Incluyen planes para el comportamiento y planes para la cognición de los participantes en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Están constituidas por tres elementos: la meta o producto; el conjunto de elementos al alcance de la situación y las operaciones que deben ser realizadas con los recursos disponibles para obtener el producto propuesto.

Santos Guerra (2014) cuando presenta los principios de la evaluación plantea que ha de ser un proceso continuo que acompaña el aprendizaje, además, no es un acto concreto que se realiza una vez terminada la formación, sino que por su grado de continuidad tienen en cuenta los diferentes momentos y condiciones donde se produce la formación, así como el contexto, y

subraya que si la misma se realiza como un acto aislado corre el peligro de no ser rigurosa ni aportar a la mejora.

La evaluación ha de irse realizando en la medida que la formación avanza, de esta manera se van realizando los ajustes y acomodaciones necesarias, se comprende mejor su naturaleza y a través de esa comprensión, se dan los pasos para mejorarla, (Santos Guerra, 1993; 1998). Para que la evaluación mejore la práctica es necesario que el evaluador tenga conocimientos especializados de la enseñanza- aprendizaje. Su aporte a la mejora de la práctica precisa que el tema de la docencia sea abordado no como un simple adorno o actividad que no tiene trascendencia, sino como una dimensión fundamental del desempeño profesional. Esto así, porque el desarrollo profesional no es un acto mágico, es más bien un proceso riguroso concebido y desarrollado desde los presupuestos de la didáctica.

Autores como Satterly (1991, en Santos Guerra, 2014) considera el *assessment*⁴ como un componente indispensable para los profesores porque ellos no podrían evaluar a sí mismo la efectividad de su trabajo. Además, reconoce como puntos de partida para la evaluación se debe tener en cuenta a los sujetos, las condiciones en que trabajan, el contexto que realizan sus actividades. Esto permite que se logren condiciones de mejora para aquellos que necesitan atención. Shina (1979) se refiere a la evaluación que tiene como objeto la rendición de cuentas, la tarea de formación requiere de una inversión, que en el caso de la República Dominicana y otros países, el 90% es del presupuesto público, los recursos que se invierten en los centros educativos, en los salarios de los docentes, provienen del presupuesto del Estado.

La evaluación a tiempo ayuda a optimizar el uso de estos recursos en beneficio de la mejora de la formación y del sistema educativo en su conjunto. Shina (1979) la denomina con el

⁴ Término del idioma inglés con que denomina evaluación, tiene la connotación de realizarse desde la parte externa, Santos Guerra, (2014, p. 15)

vocablo de la lengua inglesa *accountability*.⁵ Queriendo decir que no se trata solo de hacer diagnósticos sobre el sistema de formación permanente, sino de estudiar, analizar cómo resolver los problemas y deficiencias encontradas en el profesorado y los centros educativos.

De esta manera el profesorado no es sujeto pasivo, ajeno a esta tarea, sino que se involucra e interesa por saber qué tipo de evaluación se desarrolla, cuál es su finalidad, qué información resulta útil para transformar y mejorar su práctica, es muy probable que la información que se ofrece no da a cada profesor las indicaciones concretas sobre qué hacer en sus aulas, con su grupo de estudiantes, pero sí facilita datos que les pueden ayudar a la comprensión, el cambio en sus aulas y sistema educativo. De esta manera la tarea de evaluar se puede convertir en un espacio de debate, ocupándose el profesorado, no solo de sus prácticas, sino de las situaciones del aprendizaje, de la mejora de la calidad a través del conocimiento que se produce.

Finalmente, el diseño de un sistema de evaluación de la formación permanente para nuestro país, basado en este modelo, puede resultar significativo y la gran apuesta para re-pensar, re-definir y re-plantear el tema de la formación docente en la República Dominicana.

⁵ La *Accountability* educativa está vinculada a las relaciones de poder entre los actores educativos, su expansión en

América Latina enfrenta dificultades político-sociales propias de la región (Secretarías de Educación políticamente

débiles ante organizaciones magisteriales fuertes y combativas), por lo que su implementación depende más de la superación de los obstáculos políticos que de las limitantes técnicas (PREAL – CINDE, 2006).

“La *Accountability* es una medida altamente deseable... Idealmente los maestros o sus representantes debieran tener un papel genuino en el diseño e implementación de un sistema de *accountability*. Esto implicaría gastar tiempo y recursos para establecer el sistema en lugar de la simple emisión de un decreto, pero ayudaría a percibir al sistema como aceptable y legítimo a ojos de los más afectados por él ... El no informar y convencer a aquellos que serán afectados por la *accountability* respecto de sus objetivos y beneficios corre el riesgo de hacer fracasar el programa”

Robert W. McMeekin (2006) “Hacia una comprensión de la *accountability* educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. “en ***Accountability* educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Patrocinado por PREAL- CIDE. Chile, Editorial San Marino. p.43.

Disertación para optar al título de Doktor der Philosophie (Dr. Phi.) Mario Alas Solís. Honduras, Centroamérica. (2008).

El mismo ha de convertirse en tarea inaplazable, si queremos avanzar hacia un sistema educativo de calidad y en equidad social, porque la escuela dominicana necesita ser gestionada de otra manera, pensarla en clave de escuela, no de aulas, convertir los contenidos y el desarrollo de competencias en parte estructural central, donde se forme la identidad, el ser y sentir de los sujetos, y para esto es necesario cambiar el pensamiento pedagógico de todos y todas, estrategias para acompañar, dar seguimiento, monitorear, para conocer el mundo real de los estudiantes, garantizando lo mejor a los más pobres que van a las escuelas públicas, pero para lograrlo, necesitamos un mejor docente, una mejor formación inicial y permanente y la posibilidad de conocer los resultados de las acciones en clave de mejora continua.

Capítulo III: Caracterización del contexto, cambios educativos y docentes en la República Dominicana

3.1. Introducción

La formación permanente del profesorado contribuye a la transformación y mejora de las prácticas docentes en función de los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo de estar estrechamente relacionada con la solidez de la formación inicial y con las condiciones de trabajo en el ambiente escolar que faciliten la tarea profesional del docente. (UNESCO, 2008).

En la última década investigadores y pedagogos coinciden en definir la formación de los docentes como un continuo que va desde la preparación inicial atravesando toda la vida laboral hasta el final de la misma. Esta perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición. En este sentido, se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica diaria, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos. (Ávalos, citado en PREAL, 2008).

Contar con políticas educativas y de formación docente efectiva en términos de calidad y equidad, no puede concebirse separada de un currículo relevante, infraestructura adecuada y recursos educativos pertinentes, así como, con esfuerzos relacionados con las dimensiones institucionales, financieras y organizativas de la educación. Se une a lo anterior, la relevancia y oportunidades de aprendizajes que se deben garantizar para todos los ciudadanos y ciudadanas, porque el derecho a la educación es una condición fundamental para el ejercicio de los derechos humanos y punto clave para vivir en libertad y democracia. Una buena política de la formación docente ha de estar inserta en una finalidad mayor, como es disponer de sistemas educativos

capaces de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y personas adultas del país.

En la República Dominicana, al igual que los países vecinos de Latinoamérica y el Caribe, se han generado avances significativos en la consecución de las metas planteadas en las políticas educativas definidas para el período 2008 -2018.

Estas políticas fueron diseñadas a partir de los cambios y transformaciones que se han generado en el contexto educativo y político dominicano, la crisis social suscitada por los resultados de las últimas investigaciones que colocan al país al final del escalón de rendimiento en la escala de las evaluaciones internacionales, unido a su necesidad de responder a los grandes desafíos educativos en los que todos los países están de acuerdo: garantizar calidad en los aprendizajes de los estudiantes, lograr una sólida formación en sus docentes, contribuir a la equidad en el alcance de oportunidades y en la participación de la familia como componente fundamental para alcanzar los resultados esperados (OCDE, 2008; UNESCO, 2008).

El establecimiento de un Plan Decenal que va desde el 2008 al 2018 da cuenta del interés y decisión como país de implementar políticas y planes estratégicos que conduzcan al cambio y superación de los bajos niveles de calidad, el desarrollo de competencias en los docentes y en los estudiantes, así como, el nivel de posicionamiento dentro de la escala de evaluación de rendimiento a nivel nacional e internacional (PERCE, 1997, SERCE, 2006, OCDE, 2008, EDUCA, 2004,2010 y TERCE, 2013).

La calidad de la educación representa el desafío más trascendental que tiene por delante la República Dominicana para su desarrollo económico y social, en términos de equidad, cobertura y del servicio que se ofrece a la ciudadanía.

En ese sentido, en términos de cobertura, ha habido un crecimiento considerable en lo que respecta al nivel primario. Sin embargo, en los niveles inicial y secundario aún se evidencian grandes rezagos que constituyen grandes retos para el país; ya que, tanto la Constitución de la República, como, la ley General de Educación 66-97, contemplan la universalización de la educación desde el nivel inicial hasta el nivel secundario.

Por consiguiente, hay brechas importantes que cerrar relacionadas con la cobertura escolar; siendo los mayores desafíos el incremento sostenido del acceso a los tres niveles de educación y el mejoramiento de los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo, particularmente la tasa de promoción y la tasa de repitencia.

Según el informe sobre los logros en relación a los Objetivos del Milenio, el país ha reducido la tasa de deserción pasando de 9% en 2004 al 2.6% en 2012, sin embargo, se ha incrementado la tasa de repitencia de 6 % en el 2004 a 9.2% en el 2012 (UNESCO, 2015). Esto quiere decir que se ha reducido la tasa de deserción, los estudiantes están en las aulas y permanecen en ella, pero están repitiendo grados de manera consecutiva; situación que podría estar relacionada con la necesidad de desarrollar estrategias y actividades motivadoras, innovadoras, de interés en estos primeros grados; pero también muy relacionados con los niveles de dominio y conocimientos, así como con el desempeño del docente y el aprovechamiento del tiempo en el aula. Todos estos componentes están vinculados a la formación docente, de manera más particular a esa formación, que le habilita de destrezas y competencias para responder a las necesidades diarias de sus estudiantes en las aulas.

Ahora bien, el desafío es mayor aun cuando se reconoce al personal docente como uno de los componentes claves para lograr que los estudiantes desarrollen las competencias que dan pie a la calidad educativa. Esto, unido al desarrollo curricular y el modelo de gestión en marcha, se convierten en aspectos que ameritan mejoras en sus concepciones, enfoque y transformaciones en

el seno de una sociedad que aclama por mejores ciudadanos, bien formados y comprometidos con el avance social de la nación dominicana y del mundo.

En este sentido en el informe final de la comisión Europea titulado *Invertir en conocimientos para mejores resultados socioeconómicos: Repensando la Educación*; se plantea que los profesionales de la educación se enfrentan ahora más que nunca a demandas cambiantes, que requieren un nuevo conjunto de competencias. Hoy en día, el enfoque clave está sobre la mejora de los niveles de logro de todos y cada uno de los estudiantes.

El ritmo de cambio en el mundo es tan rápido, que impulsa a cada profesor a mantener su práctica bajo constante revisión crítica y ajustarla a la luz de los resultados de los estudiantes y últimas investigaciones. El personal docente necesita ofrecer enseñanza individualizada para que todos los estudiantes alcancen resultados de aprendizaje específicos, sean cuales sean sus necesidades particulares de aprendizaje, culturales o sociales, así como dar la oportunidad de aprovechar al máximo los últimos avances científicos y tecnológicos (Informe final de trabajo comisión Europea, 2012)

3.2. La Reforma Educativa, Compromiso social y político, cambios curriculares, estructurales y formación docente en la República Dominicana (RD).

A finales de la década del 1990 se llevó a cabo en la RD el proceso más participativo y democrático de los últimos tiempos, la consulta nacional para la elaboración del nuevo currículo; esta acción, coordinada por la comisión nacional de transformación curricular, generó una amplia participación de todos los sectores sociales que hacen vida en el país. Los nuevos currículos resultantes, según lo califica el informe de la OCDE (2008, p. 167), *reflejan la práctica más*

progresista entre los países en desarrollo. Este proceso de cambio fue producto del deseo de los dominicanos de transformar el currículo y con ello, la cultura del sistema educativo del país, eliminando, así, los recuerdos de ese pasado nefasto, autoritario y déspota, marcado por la sangre de muchos dominicanos valientes en una dictadura de casi 40 años y, de esta forma avanzar hacia el desarrollo de conocimientos, destrezas y competencias en todos los estudiantes para lograr la construcción de una nación más libre, abierta y democrática.

La práctica exitosa de elaboración e inicio de aplicación del nuevo currículo revela el interés del pueblo dominicano de asegurar un currículo incluyente de las perspectivas sociales, y las demandas de cambios significativos en su sistema educativo con grandes desafíos socioculturales. El currículo como guía para los docentes de los niveles inicial, primaria, secundaria y el subsistema de personas jóvenes y adultas, presta atención cuidadosa a las necesidades para una exitosa implementación, es flexible y abre la oportunidad de revisión, de manera que su aplicación planificada pueda ir adecuándose a los logros y espacios temporales, orienta sobre el uso eficiente de los recursos. Una de sus características fundamentales es que es abierto, capaz de integrar los avances científicos y tecnológicos.

Ahora bien, la implementación exitosa requería de cambios profundos y considerables en las competencias básicas de los docentes, de manera que estos pudieran asumir con responsabilidad los planteamientos sobre reorganización y desarrollo de los contenidos, estrategias y actividades de forma creativa, contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades y la importancia de cada una de las comunidades educativas y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En este sentido, Castell (2000) expresa que el nivel de formación y la capacidad para la innovación está directamente relacionado con los conocimientos y competencias, por lo que es necesario mantenerse actualizado sobre todo cuando se trata de implementar cambios curriculares

y de garantizar en niños, jóvenes y adultos capacidades y desarrollo de competencias. Entran también aquí las afirmaciones de Marcelo y Vaillant (2009) cuando dicen que la formación sobre todo tecnológica plantea enormes desafíos y se constituye en camino cuando se busca impulsar reformas e innovaciones que tengan como eje el derecho a aprender de los estudiantes.

En sus afirmaciones estos autores reconocen además, que esta realidad conduce hacia la reflexión sobre el papel de los docentes en esos nuevos escenarios educativos y por ende la necesidad de su permanente actualización. En ese mismo sentido, Fullan (2002, en Escudero 2003) plantea que la calidad de la educación resulta impensable sin iniciativas, un liderazgo activo y responsable de los administradores y de los poderes públicos, pero sobre todo, sin la creación de condiciones, es decir, el desarrollo de capacidades que hagan posible la mejora. Es necesario establecer políticas y proyectos claros, inclusive según afirma Fullan (2002), un poco de presión, si es necesario, para el inicio y desarrollo de los proyectos que buscan la capacitación desde los profesores mediante la formación de redes para el aprendizaje y desde los propios centros educativos.

Un estudio realizado por la UNESCO en 1997, revela que los resultados alcanzados no reflejan las mejoras que debieron ser alcanzadas por los estudiantes con el proceso de reforma y cambio curricular. El mismo informe de la OCDE (2008) reconoce que el nivel de conocimientos, destrezas y competencias de los egresados no reflejaban las expectativas generadas por el nuevo currículo y señala entre las posibles razones, las condiciones de los centros educativos, las condiciones laborales de los docentes, el poco tiempo dedicado a la docencia, las limitaciones en el dominio e incorporación a la práctica de aula de nuevos enfoques pedagógicos, las condiciones de pobreza de algunos centros educativos, el proceso huelgario y paralización de docencias llevado a cabo por el sindicato de maestros, teniendo como resultado

un promedio de 2.5 horas de clases diaria trabajadas por periodo, de un total de 5 horas diarias establecidas en el calendario escolar (EDUCA, 2005).

Esta realidad, naturalmente, deja muy mal las expectativas creadas con el nuevo currículo y la mejora esperada en los resultados de aprendizaje de los estudiantes que según el estudio del consorcio de Evaluación e Investigación Educativa, realizado en mayo del 2010 a los estudiantes de Educación Primaria en las áreas de Matemáticas y Lengua demuestra que los estudiantes no dominan los contenidos curriculares porque de 21 preguntas relacionadas con el currículo en 3^{er} grado los estudiantes solo fueron capaces de contestar 7.37 preguntas en Lengua y en Matemática, los de 2^{do} y 3^{ro} 5.9; los de 4^{to} de 35 preguntas solo contestaron de manera correcta 9.2 y en 5^{to} grado del mismo número de preguntas solo contestaron 11.94 (IDEICE, 2011). Estos resultados demuestran que los estudiantes no dominan los contenidos correspondientes a su grado, y coinciden con los datos de pruebas nacionales donde los grados de 8^{vo} de primaria y 4^{to} de secundaria no alcanzan los 65 puntos mínimos necesarios para la promoción.

De acuerdo a un estudio realizado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC (2011) el 9.8% de los estudiantes de 4^{to} grado tuvo un desempeño aceptable en Matemática, de igual manera el 10.7% pudo alcanzarlo en comprensión lectora. Estos resultados coinciden con los del SERCE (2008), en que el 91% de los estudiantes dominicano de 3^{er} grado quedó por debajo del nivel 11 de desempeño en matemática y en comprensión lectora, el 78% está por debajo de este nivel.

La realidad de la escuela entre el currículo prescrito y el impartido y los indicadores de aprendizaje de los estudiantes revelan una gran diferencia entre los postulados del nuevo currículo y lo que está sucediendo en las aulas dominicanas.

Hay que admitir que existen serios contrastes entre la teoría y la práctica reconocidos por los líderes del país cuando en el Pacto Para la Reforma Educativa (2014) se reconoce que la falta de competencias promovidas en los docentes, la falta de supervisión, monitoreo y control de los procesos pedagógicos y administrativos, la democratización de los gobiernos escolares y la falta de evaluación que den cuenta de los resultados alcanzados y las líneas posibles para la reorientación de las intervenciones, han limitado considerablemente que el currículo haya sido dominado y aplicado.

Hay que agregar aquí también la decisión del país de emprender la reforma de manera global involucrando todos los componentes, cuando se sabe por experiencia de otros países de América Latina, como el caso de Chile y Costa Rica que para ser exitosa la reforma ha de ser paulatina y procesual año por año, con evaluaciones periódicas que permitan re-direccionar las intervenciones. En el año 2001, la Dirección Nacional de Currículo realizó un levantamiento de información en 187 centros educativos de todo el país; este estudio arrojó que los docentes presentan problemas serios para planificar y orientar los procesos pedagógicos, existe poca coherencia entre lo que el docente planifica y lo que orienta el currículo, las estrategias pueden convertirse en obstáculo para el logro de los propósitos y desarrollo de los contenidos, uso limitado de nuevas tecnologías y uso de material escrito como principal apoyo al desarrollo de los aprendizajes, entre otros, esto como se observa, evidencia la necesidad de sólida formación en los docentes y el desarrollo de este proceso formativo a lo largo de toda su vida como profesional. En conclusión, los docentes no asumieron el Currículo; no entró al aula, ya que no hay cambios perceptibles que lo demuestren.

El año 2011 el Consejo Nacional de Educación aprobó la Ordenanza 02-2011 que manda una revisión y actualización curricular con el propósito de adecuar el Currículo a la realidad en relación a las condiciones y los retos de la sociedad y del conocimiento en el siglo XXI. En la

misma, se instruye incorporar los aportes conceptuales del currículo anterior y las experiencias acumuladas.

Esta revisión y actualización, según plantea el documento base, ha tomado en consideración los estudios y diagnósticos, las evaluaciones nacionales e internacionales, las cuales dan cuenta de la necesidad de incrementar los esfuerzos para elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes principalmente en Lengua, Matemática, Ciencias, Formación Cívica y Ciudadana, así como fortalecer las competencias de los docentes, la mejora del ambiente escolar, de los materiales educativos, y al mismo tiempo, repensar la estructura organizativa escolar como factores que han limitado avanzar al ritmo deseado en la mejora de la calidad educativa. (Documento Bases de la Revisión y Actualización Curricular (MINERD, 2014).

Según plantea Artiles (2009), la propuesta es incorporar como ejes transversales las grandes temáticas que en la actualidad son parte de nuestro contexto en el marco de las competencias fundamentales consideradas en el currículo dominicano, las que por su naturaleza, articuladas a las distintas demandas del contexto, deben ser abordadas desde la propia construcción socio-cultural. En este sentido, se hace necesario tomar en cuenta que la sociedad dominicana ha experimentado dos cambios fundamentales que implican retos sociales a considerar: 1) la globalización que en su contexto más amplio ha impactado el aumento de las migraciones, los problemas de sostenibilidad y bajos índices de desarrollo humano, así como, nuevos desafíos en las relaciones interculturales y 2) el tema de la desigualdad, la pobreza y la exclusión que han impactado la familia, los roles de género, la masculinidad, el feminismo y sus efectos en el aumento de la violencia, además, problemas de ciudadanía que inciden en el equilibrio ambiental y el desplazamiento vial. Todo esto atenta contra la cultura de paz. Estos cambios, por su contundencia, modelan nuevas formas de pensar y trabajar los aprendizajes y la formación docente.

En consonancia con lo anterior, el diseño curricular se asume como:

Un documento que establece las estrategias para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural. Es además, la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos. Expresa la fundamentación y orientación del proceso educativo y el compromiso de trabajar en la dirección de promover el desarrollo de las capacidades humanas. (Documento Bases de la Revisión y Actualización Curricular, MINERD, 2014, p.16).

3.3. La revisión y actualización curricular: un nuevo docente, una escuela renovada.

El proceso de revisión y actualización curricular introduce cambios significativos en la estructura organizativa del sistema educativo dominicano, los mismos responden a la necesidad de contar con una estructura más coherente con las etapas del desarrollo evolutivo de los niños, niñas y adolescentes. En la actualidad, en la mayoría de los países de la región y resto del mundo la duración de los estudios primarios y secundarios es de seis años por nivel, dividido en ciclos de tres años. En el caso nuestro no era así, por lo que resultaba necesario un cambio estructural.

Los cambios puestos en marcha mediante la Ordenanza 03-2013 reorganizan los niveles y ciclos de sistemas y subsistemas. Esta reorganización, al tiempo que responde a las tendencias internacionales, facilita al país los procesos de comparación de estadísticas y resultados de estudios y evaluaciones que dan cuenta de los avances y posicionamientos como país en las escalas tanto nacionales como internacionales.

Según plantea UNESCO (2011), en la 36ª reunión general celebrada en París, cuando la estructura de los sistemas educativos se corresponde directamente con los niveles del CINE⁶ resulta mucho más sencillo y directo comparar estadísticas y resultados de las evaluaciones e investigaciones educativas, al tiempo que facilita la aplicación de pruebas internacionales en las

⁶ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE que se desempeña como sistema de referencia que permite presentar informes normalizados sobre muy diversas estadísticas educativas de utilidad para la formulación de políticas conforme un conjunto de definiciones y conceptos comunes acordados en el plan internacional, lo que hace posible comparar los indicadores obtenidos en los distintos países. Conferencia general UNESCO, París, 2011.

que participa la República Dominicana por la coincidencia de finalización de los niveles y grados objetos de los estudios.

La estructura que introduce el proceso de revisión y actualización curricular atendiendo a las consideraciones anteriores y a las etapas del desarrollo humano, estará compuesto por cuatro niveles:

- Nivel inicial que tiene por finalidad contribuir al desarrollo físico-motor, intelectual, afectivo, social y moral de los niños menores de seis años. Cuenta de dos ciclos de 0 a 3 años y de 3 a 6 años respectivamente.
- Nivel primario. Con una duración de seis años y dos ciclos con tres años cada uno corresponderá la etapa del desarrollo denominada de las operaciones concretas.
- Nivel secundario. Con una duración también de seis años, está dirigido a los adolescentes, es decir, la etapa denominada de las operaciones formales, la edad de atención está comprendida entre los 12 y 18 años, promueve el desarrollo integral y es espacio para la consolidación de las competencias fundamentales que brindan la oportunidad de la formación para el trabajo y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Está dividido en dos ciclos, cada ciclo de tres años; el primer ciclo es de carácter general y el segundo especializado en tres modalidades: académica, técnico profesional y artes.
- Nivel superior: corresponde al proceso de educación que se inicia luego de concluidos los estudios secundarios, conduce a un título, superior de grado o post- grado; el mismo tiene como finalidad la formación científica, profesional, humanística, artística, y técnica del más alto nivel. Una de sus principales pretensiones es contribuir a la formación para la competitividad económica y el desarrollo humano sostenible, contribuir a la preservación de la cultura nacional la conciencia ética y solidaria, reflexiva e innovadora que conduzca a mejorar la calidad de vida. (Documento Bases

de la Revisión Curricular, MINERD, 2014). Es imposible dejar de reconocer que estos cambios desafían las políticas y prácticas de la formación permanente del profesorado, porque el cambio inicia y se desarrolla en las aulas y son los docentes parte importante para su implementación.

Weiss, Banilower y Shimkus (2004), hablando de los cambios sistémicos a través de la mejora docente, afirman que los programas de desarrollo profesional de alta calidad, brindan a los profesores la oportunidad de procesar lo que han aprendido sobre el contenido y la pedagogía y examinar sus creencias cambiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que mejoran su comprensión conceptual ayudándoles a entender el pensamiento y las necesidades de sus estudiantes.

3.4. Perfil docente en la República Dominicana. ¿Qué se entiende por perfil del profesorado?

El docente constituye una pieza clave, figura importante para la mejora de la educación. De ahí la necesidad de preguntarse por el tipo de profesor (perfil), el tipo de formación, sus competencias y habilidades, compromisos para responder a las necesidades del contexto y actuación como mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al tiempo que establece relación entre los aprendizajes de los docentes y de los estudiantes, lo que implica un cambio de mirada y una ampliación del concepto, se desarrolla a partir de múltiples estrategias metodológicas:

- La formación personal,
- Comunidades de aprendizaje en los centros.

- Formación en grupos de trabajos. Redes.

- Formación sobre modelos de buenas prácticas, consideradas también como observación-evaluación (Imbernón, 1994).

- Cambio de perspectiva. Nuevas competencias docentes. Aprender a desaprender.
 - Repensar el papel del profesorado, el medio de aprendizaje y el papel del estudiante.
 - Cambio social y del conocimiento. Pérdida del monopolio del saber (Imbernón, 1994).

La formación es un derecho y deber a lo largo de toda la vida profesional, promueve el desarrollo individual y colectivo a partir de la reflexión e investigación sobre la práctica. Pasa de algo básicamente voluntario a ser una acción basada en una ética profesional, en imperativo social y proyecto de conjunto. Además deja de estar centrada solo en cuestiones sobre el cómo hacer y les preocupa además, el por qué lo hace, con qué sentido y al servicio de qué valores y proyecto social desarrolla el trabajo con los estudiantes.

El punto de partida está centrado en las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y no de los profesores, convirtiéndose en una prioridad de los centros en orden de fortalecer su capacidad institucional y por consiguiente la renovación pedagógica.

Por consiguiente cuando se hace referencia al perfil del docente se concibe como la descripción de los atributos y las características personales y profesionales que requiere el profesional de la docencia para lograr su óptimo desempeño en los diferentes contextos en los que ha de realizar su práctica (De los Santos, 2013 p.35).

Independientemente de la formación académica y humana que supone una profesión, la sociedad plantea la exigencia de unos conocimientos, actitudes y valores necesarios para un ejercicio profesional idóneo.

Esa percepción del desempeño profesional va configurando un imaginario social, una valoración que de alguna manera impacta la elección de un destino profesional que no solo retribuye económicamente, sino que proporciona la gratificación del reconocimiento y respecto colectivo (MINERD, 2013).

La construcción de un perfil es una tarea compleja que exige analizar las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses, y estrategias explícitas orientadas a la crítica y la configuración del puesto docente y sus sustitución por la del profesional (Tenti, 1995).

Es oportuno destacar que los perfiles docentes son legitimados a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico (Galvis, 2007), de ahí que son construcciones que mantienen vínculos con enfoques y teorías psicopedagógicas. Los perfiles docentes como descripciones dinámicas cambian con el devenir de los tiempos y las necesidades de aprendizajes requeridas por los sujetos, la dinámica de la evolución social y del conocimiento científico.

La revisión bibliográfica de los documentos de la educación dominicana aporta elementos importantes para la definición del perfil docente dominicano. La Ley General de Educación 66"97 en su art. 59 reconoce como uno de los parámetros determinantes de la calidad de la educación las características personales y profesionales de los educadores (MINERD, 1997).

En la misma Ley el art.127 expresa que en la formación de los docentes desarrollará, además de la capacidad técnica y de los conocimientos, la conciencia ética en todas sus

dimensiones; el nuevo docente deberá comprender la interrelación que existe entre promoción humana y desarrollo, apreciará y asumirá los valores de la comunidad manteniendo capacidad crítica frente a ella, valorará la formación profesional y cultural como medio de promoción social (Ley 66"97).

El reglamento del Estatuto del Docente en su art. No.12 plantea como condición para el ingreso al ejercicio docente *reunir las cualidades morales, éticas, intelectuales y afectivas para el ejercicio de la función específica a desempeñar* (MINERD, 2003).

En los fundamentos del currículo dominicano se asume que *todos los seres humanos son personas y por tanto son sujetos; por eso el docente, como sujeto, se forma en proceso* (Tomo 11, p. 4-8 y 4-9). Esta afirmación reconoce que la persona se va construyendo como sujeto, es fundamental en la definición del perfil del docente dominicano.

El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio INAFOCAM delinea algunas características del desempeño docente:

- Capacidad de gestión tanto pedagógica como institucional.
- Capacidad de aprendizajes, dominio de contenidos, espíritu crítico e innovador para valorar nuevas corrientes e incorporarlas a su práctica.
- Capacidad de actuar con equilibrio, expresando su identidad con la cultura nacional, sensibilidad social en su práctica pedagógica; así como, respetuoso del entorno, comprometido con la calidad y la excelencia educativa.

En la actualidad, al referirse al paradigma centrado en el aprendizaje, la educación de todos, a lo largo de toda la vida y el papel del docente como guía y conductor del proceso, se requiere que éste posea una preparación pedagógica superior basada en la formación de

competencias que les permita elevar la calidad de la docencia, que faciliten el desarrollo de una práctica ajustada a las nuevas demandas de la sociedad y de la comunidad en la que se inserte.

La educación basada en competencias nace como respuesta a las exigencias de lograr una educación de calidad, esta propuesta para formar se ha experimentado en diversos países de América Latina y Europa, proporcionando líneas y guías comunes basadas esencialmente en experiencias exitosas que han influido directamente en los diseños curriculares, contribuyendo a redefinir y ampliar el perfil del egresado y su rol dentro de la sociedad y la comunidad a la que pertenece.

Para Operti (2001) y Perrenoud (2004), las competencias tratan de potencializar las capacidades del sujeto para construir el conocimiento y llevarlo a la práctica de forma autónoma e innovadora. Las competencias son el saber hacer frente a disímiles situaciones a través de los desempeños de la persona. Es la conjunción de la teoría, la práctica y la parte vocacional. Es educar para la vida en el desarrollo de competencias.

El profesional de estos tiempos debe ser capaz de resolver situaciones que se presenten en las diversas esferas de su actuación aportando su contribución a la solución de los problemas y situaciones que afecten al bienestar de la comunidad. Respecto a las acciones comunitarias que deben realizar los docentes, instituciones como el Proyecto Regional de Educación para América y el Caribe PRELAC (2004), dentro de los focos que define el mismo, asume una relación con la cultura que deben desarrollar las escuelas para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación.

Si se parte de tomar las competencias como el conjunto de conocimientos y habilidades que todos los sujetos necesitan para ejercer alguna actividad, en este caso la docencia, se requiere

pensar no solo en las capacidades y habilidades disciplinares en sus diferentes niveles, sino en las referidas al comportamiento profesional y social, a las actitudes y a la capacidad de innovar.

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos de su disciplina (Imbernon, 2004) y el responsable exclusivo de su transmisión, sino es un dinamizador de los contenidos para los que se requiere que posea saberes pedagógico-didácticos que lo hagan capaz de extrapolar el conocimiento científico a los contenidos que enseña para así lograr que el proceso docente-educativo se desarrolle con la calidad que exigen estos tiempos.

Por otra parte, la diversidad del estudiantado y de situaciones educativas exige a los docentes poseer un conjunto de competencias necesarias para afrontar los retos de las actuales condiciones del proceso docente-educativo.

Para Braslavsky (1996) los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación de los conocimientos en proceso de proliferación, deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina pedagógico-didácticas, las que facilitan procesos de aprendizaje autónomos; los docentes deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear estrategias de intervención didáctica efectivas que posibiliten conducir un proceso docente-educativo acorde a las exigencias del mundo contemporáneo.

Las competencias profesionales se manifiestan en la medida que el sujeto es capaz de desarrollar en la acción un conjunto de saberes adquiridos, las competencias involucran capacidades para el desempeño profesional del individuo en la diversidad contextual que su profesión lo requiera. Las competencias profesionales presuponen la puesta en juego de un

conjunto de valores que le otorgan un significado crítico a cada contexto específico en el que se desenvuelva el sujeto.

Desde esta perspectiva, hoy en día, es posible reconocer que las competencias docentes se convierten en un punto de inflexión para sustentar y orientar los procesos educativos y las prácticas pedagógicas. Se vinculan tanto con la formación académica de los futuros docentes como con su flexibilidad estratégica y su disponibilidad actitudinal. (Ávalos 2010)

En la actualidad se hacen cada vez más recurrentes los debates en torno al desarrollo de competencias profesionales en los docentes. Sobre esta temática varias instituciones como la UNESCO (1996) y el Ministerio de Educación y Cultura de la República de Argentina, propuso en el año 2002 un grupo de competencias profesionales para la formación docente; agrupada de la forma siguiente: la competencia empático-comunicativa, la competencia cognitiva y la didáctico-disciplinar, la competencia ciudadana. A continuación se ofrece una pequeña reseña de las competencias nombradas previamente:

La competencia empático-comunicativa se manifiesta a través del interactuar con tolerancia y respeto por los otros, comprendiendo las características culturales y psicológicas de los grupos en situación de aprendizaje

La competencia cognitiva y la didáctico-profesional resulta imprescindible en la formación docente e implica concebir la enseñanza de manera holística, en la que se articule la teoría con la práctica, para que el estudiante sepa extrapolar el conocimiento más allá del aula y pueda aplicarlo a situaciones concretas que se darán en su futura profesión. Los docentes deben apoyarse en la didáctica y ser capaces de intervenir estratégicamente en los contenidos de su disciplina, con la ayuda de medios diversos como pueden ser las nuevas Tecnologías de la

Información y de la Comunicaciones. Todo esto tributando progresivamente a alcanzar una práctica profesional autónoma.

La última, pero no menos importante, es la competencia ciudadana, que implica participar en la vida social de la sociedad y de la comunidad en general. Esta competencia promueve la convivencia pacífica de todos los miembros que la integran, comprometiendo a los docentes a ser miembros activos tanto en la gestión educativa institucional local, como en la comunidad coadyuvando con su accionar a ampliar el horizonte cultural de los que le rodean en su propio beneficio y en beneficio de todos.

En las competencias a que hace referencia Braslavsky (1996) se aprecian rasgos comunes con las referenciadas anteriormente, ya que en ambos casos no se expresan con un enfoque reduccionista o conductista; centrandolo su interés únicamente en capacitar al individuo para que sea capaz de competir en el mercado laboral y aportar potencialmente a la economía.

En el caso del currículo revisado y actualizado en el país, cuando se hace referencia al desarrollo de competencias profesionales se parte de un enfoque integrador, enfoque que tiene su basamento filosófico en el supuesto histórico-cultural vigotskyano cuyo centro de atención es el desarrollo integral de la personalidad del individuo y su relación con la sociedad a través de la interacción en la actividad productiva y transformadora que desarrolla conjuntamente con otros sujetos.

En el caso dominicano en el año 2011 se inicia el proceso de una nueva revisión y actualización curricular, por mandato del Plan Decenal 2008-18 y mediante la Ordenanza 02'2011. Este proceso donde participó una representación social considerable, mediante consultas abiertas, foros, congresos, análisis, debates, etc., generó un gran debate nacional que

culminó con la aprobación de un nuevo currículo por competencias que asume el enfoque histórico-sociocultural y socio-crítico y define tres tipos de competencias:

- a) Fundamentales: ética ciudadana, comunicativa, de pensamiento lógico, creativo y crítico, de resolución de problemas, científica tecnológica, ambiental y de la salud y de desarrollo personal y espiritual.
- b) Específicas, se corresponden con cada una de las áreas curriculares, se refieren a las capacidades de los estudiantes, se desarrollan con la mediación de los contenidos, para garantizar la coherencia curricular en términos de aprendizajes.
- c) Laboral-profesionales, se refieren al desarrollo de capacidades vinculadas al mundo del trabajo. Habilidades y preparación para la adquisición y desempeños laborales-profesionales específicos. Las mismas están presentes en distintas especialidades de las modalidades Técnico Profesional, las Artes, y Formación Laboral que incluye el sub-sistema de personas jóvenes y adultas (MINERD, 2013).

3.4.1 Perfil del docente Dominicano.

El docente dominicano es definido a partir de cuatro características generales: es un ciudadano responsable, es un profesional universitario, posee competencias docentes genéricas y posee competencias docentes específicas.

El docente es un ciudadano responsable. Esta primera condición lo sitúa como persona en un contexto social específico que es la sociedad dominicana y lo compromete con una ciudadanía responsable, y en ese sentido “es un ciudadano altamente responsable, crítico y participativo, capaz de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, en las que se

requieran conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel”. Como persona está orientada por principios democráticos, identificado con los valores nacionales y de solidaridad internacional, capaz de participar eficazmente en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas del país.

Es un profesional universitario. La condición de profesional universitario garantiza una formación integral de la persona, con actitudes y valores que promueven la preservación de la cultura nacional. Es un profesional responsable con conciencia ética y solidaria.

Es una persona reflexiva, innovadora, crítica, capaz de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones del país y a la vigencia del orden democrático.

Es un profesional, con una formación integral que lo mantiene en relación con las creaciones literarias, científicas, tecnológicas y de cultura universal. Posee las competencias requeridas por el sistema social para el desarrollo sostenible, la creación de riquezas y la mejoría constante de la calidad de vida.

Posee las competencias requeridas en su ámbito, para la producción de bienes y servicios que demanda la sociedad. Posee una sólida formación general en humanidades y ciencias fundamentadas en conocimientos del nivel superior en Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, tanto como áreas del conocimiento como en los componentes disciplinares de cada una (su nivel de conocimientos en estas áreas estará por encima de los contenidos que aborda el currículo de la educación preuniversitaria).

3.4.2. Características y competencias del docente dominicano

Dentro de las establecidas en el perfil está: alta valoración de su condición de docente. El propio docente debe apreciar su condición de educador y debe entender y sentir que su función social es muy importante; que el ejercicio profesional de la docencia es su elección; que asocia su desarrollo personal, social y profesional a su condición de docente y que no está en este oficio como única opción sino porque la valora y se siente valorado en su oficio; que para llegar a esa condición tuvo que esforzarse y acumular méritos académicos y personales que otros no pudieron presentar.

Así como alta valoración de la educación de las personas en la sociedad (niños, adolescentes, jóvenes y adultos. El docente debe tener una clara concepción de la educación “como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos”, lo que también significa que el propio docente tiene la responsabilidad de educar a los demás, independientemente de su condición de docente; que es una responsabilidad de su condición de ciudadano.

Esto significa que esa función garantiza el ejercicio del derecho a la educación como un servicio de interés público no sólo a sus estudiantes, sino a todo ciudadano en la medida de sus posibilidades. El docente, desde esta valoración de la educación, no termina la tarea asociada a su condición al salir del aula o de la escuela, sino que su práctica de vida debe asumir un comportamiento adecuado con la sensibilidad y la actitud necesarias para educar en cada oportunidad que se le presente y que se corresponda con sus posibilidades.

- Competencias genéricas:
 - Comprometido con el cambio y la mejora de la formación integral de sus estudiantes y de sus entornos, para de esta manera contribuir al mejoramiento de su calidad de vida.

- Capaz de diseñar ambientes y situaciones de aprendizaje acordes con lo que demanda el desarrollo curricular.
- Orientado a posibilitar que los estudiantes desarrollen paulatinamente las competencias que se promueven desde el currículo (Ética y Ciudadana, Comunicativa, Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico, Resolución de Problemas, Científica y Tecnológica, Ambiental y de la Salud, Desarrollo Personal y Espiritual), de manera tal que puedan actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos, movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores.
- Orientado hacia la ciencia y el humanismo desde una educación que fomente su desarrollo en perspectiva de plenitud e integralidad, involucrándose como sujeto activo y participativo en la construcción de la sociedad pacífica, libre y solidaria.
- Comprometido con una visión intercultural, valoradora de las diferencias, desde una actitud de respeto y comprensión al derecho de las y los demás.
- Con una excelente formación profesional que le permita atender adecuadamente las demandas formativas de los estudiantes en los distintos tramos en los que está trabajando. (Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario)
- Orientado a mostrar altas expectativas sobre los sujetos con los que trabaja, en todos los niveles, modalidades, áreas, o subsistemas.
- Capaz de promover prácticas educativas innovadoras que motiven y entusiasmen permanentemente a las y los estudiantes para aprender más y aprender mejor.
- Con pleno dominio de los aspectos inherentes a la Planificación, a la Gestión, al seguimiento, a la evaluación de los procesos formativos, a la investigación, a la innovación, integrando asertivamente la tecnología educativa (TED).

- Capaz de gestionar adecuadamente el tiempo de manera tal que las experiencias formativas de las y los estudiantes cobren cada vez mayor significado y les agreguen valor a su proceso educativo.
- Comprometido con el fortalecimiento de una educación inclusiva y que valore la diversidad como oportunidad para generar prácticas educativas en las que se promueva la equidad.
- Capaz de promover un clima y un ambiente de aprendizaje agradable, cálido, de acogida, valoración y respeto para todas y todos los estudiantes, entre otras.
 - Competencias específicas:
 - Domina la estructura conceptual, métodos de indagación, aplicaciones, actitudes y valores de/l área/s y/o disciplina/s.
 - Comprende la naturaleza específica y la didáctica de su área y/o disciplina: principios y estrategias metodológicas que orienten la enseñanza del/de la/s área/s del currículo oficial.
 - Domina la didáctica de su disciplina, entendida como la vinculación de los contenidos disciplinares a la práctica docente, (MINERD, documento aprobado por el Consejo Nacional de Educación, 30 de julio, 2015).

3.5. Formación continua y cualificación del desempeño docente. Un compromiso por el cambio y la mejora.

Cuando se habla de formación docente se hace referencia a ese proceso histórico de construcción de la identidad ocupacional, laboral y personal; fenómeno interno, personal, voluntario, pero al mismo tiempo que guarda implicaciones sociales, externas, institucionales y políticas porque *a los profesores se les forma, pero también se forman* (Escudero, 2011b) porque como sujetos sociales se van apropiando de un estilo, de valores y actitudes, asumen normas y

comportamientos que les conducen a construir nuevas teorías de la práctica, a leer e interpretar la realidad de manera nueva, generando nuevos conocimientos, elaborando nuevos saberes.

Según Imbernón (2007) cuando se habla de formación del profesorado se hace referencia a esa orientación que posibilita una mayor capacidad crítica, reflexiva e intelectual del trabajo que realiza, asumiendo que el hecho de educar es una práctica social intencionada, no neutral, que se adscribe a una determinada concepción de esa práctica social.

Esta realidad reta el trabajo del docente porque le conecta con las demandas sociales dando a su tarea una dimensión más allá de un trabajo meramente intelectual. Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinados, y al mismo tiempo en unas condiciones educativas y laborales muy específicas, por lo tanto, según plantea Marchesi (2009) las políticas de formación del profesorado necesitan tomar en cuenta el contexto y las condiciones, de manera que puedan remover los posibles obstáculos que limiten el éxito de las iniciativas orientadas a impulsar desarrollo profesional en el docente.

Para Montero Mesa (1996) la formación docente es considerada una acción, un proceso que no se acaba entre los marcos estrictos de un periodo determinado de tiempo y espacio, sino que transcurre a lo largo de toda la vida, coincidiendo con Ávalos (2002) y Vaillant (2009), quienes suponen la formación docente como un continuo que involucra toda la vida y el accionar del docente.

Para no reinventar la rueda es una frase que expresara Carlos Marcelo investigador en un seminario celebrado este año 2015 en el país, y Verdaderamente la reflexión sobre la formación docente, lleva a la conclusión de que es mucho lo que se puede aprender de las investigaciones que se han realizado en materia de formación del profesorado, además de la importancia que

tiene partir del pasado y poder construir sobre conocimientos acumulados y así avanzar hacia nuevos saberes.

En ese sentido, en los últimos diez años es mucho lo que se ha avanzado en el mundo y el país en materia de formación del profesorado. Diferentes investigadores (Guskey, 2000; Aguerro, 2004; Borko, 2004; Montero, 2006; Ingvarson y otros, 2005; Darling Hammond, 2006; Imbernon, 2004;2007 Escudero, 2011a, 2011b; Marcelo y Vaillant, 2009; 2015) han realizado aportes en relación a cuestiones fundamentales como qué se sabe de la formación permanente y su impacto en la mejora de la práctica, qué aspectos pueden resultar funcionales en materia de formación, quiénes llegan, quiénes no, quiénes eligen los temas para la formación, qué funciona o no funciona en la práctica de aula, cómo se fomenta la innovación en el aula, qué influencia tiene el desarrollo profesional en los aprendizajes de los estudiantes, sirve el desarrollo profesional para renovar la práctica en el aula y el centro educativo como tal.

Sobre estas y otras cuestiones, se han escrito manuales, documentos, libros y más, con múltiples intenciones, ayudar, aportar a la mejora, orientar acciones, diseñar propuestas, con el fin de proporcionar alternativas posibles que favorezcan la reflexión sobre un tema de excepcional importancia. Sobre estos tópicos y otros se reflexionará intentado aportar luces y subrayar desafíos para la formación del docente y su cualificación en la República Dominicana.

Es importante reconocer que en el país al igual que en los países vecinos la formación del profesorado, por años, ha estado articulada a incrementos salariales, en el entendido que un curso de formación, era sinónimo de solicitud de aumento en el sueldo, sin embargo, en los últimos años, la percepción de la valoración docente centrada en el tema salarial, aunque es necesario, ya va siendo acompañado de otros componentes vitales para alcanzar calidad.

La búsqueda de flexibilidad horaria, la seguridad laboral, la valoración hacia la profesión, calidad de las estructuras de formación, condiciones de compromiso, sentido de identidad, son temas agregados al componente económico. Darling Hammond (2000), decía que los países con mejores resultados no son los que invierten más tiempo en la formación del docente, sino los que hacen práctica esta formación y se traduce en resultados de aprendizajes.

Las transformaciones sociales como se señalaba anteriormente, también, tienen su incidencia en las aulas y obligan a revisar el currículo para la formación, entonces, habría que preguntarse por cuáles son los contenidos realmente importantes, la respuesta obliga modificar las metodologías y las estrategias, las condiciones de trabajo y competencias de los docentes por la heterogeneidad del público que encuentran en las aulas los docentes y las demandas sociales y tecnológicas de hoy.

Por lo tanto, es necesario que se re-piensen los conocimientos, las competencias, las creencias, las ideas, etc. El trabajo de los docentes es clave, cuando se trata de entender la dinámica de los cambios y de pensar los escenarios educativos futuros Marcelo (2011). En tal sentido resulta importante definir el mundo del docente en sí mismo, ¿Qué debe saber? ¿Qué debe enseñar? ¿Cuál ha de ser su perfil?

Estas preguntas y otras, son cuestiones que continúan siendo interrogantes porque la formación docente es un tema multidimensional (Imbernón, 2007), ya que cada día resulta más dinámico y complejo querer describir esta tarea que se forja en un contexto de democracia y auge de valores en ocasiones contradictorios y de progreso social.

La enseñanza desde esta perspectiva se considera una práctica social de intercambios y comunicación donde la madurez personal y profesional desempeña un rol importante. En este sentido, el desarrollo profesional potencia el pleno desarrollo de los sujetos. En ocasiones

situaciones que se generan en los centros educativos y limitan la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, podrían estar relacionadas con desajustes en la maduración y equilibrio personal del colectivo de docentes, tanto como de sus debilidades de formación (Timperley y Alton-Lee, 2008).

La Declaración Mundial de Educación para Todos de Tailandia y proclamada en 1990, subraya en ese sentido que el desarrollo de la educación depende en gran medida de la formación de los docentes, de sus competencias profesionales, pero también de sus cualidades humanas como educador.

Schön (1992) en sus consideraciones sobre pensar la formación a partir de la reflexión de la práctica, afirma que para formar un profesional se debe mejorar su capacidad reflexiva, lo que le facilitará acceder al conocimiento y establecer conexiones entre el pensamiento y la acción y puntualiza que para acceder a ciertos tipos de conocimiento solo es posible a través de prácticas reflexivas. Considera, además, que la misma puede desempeñar diversas funciones; entre ellas, le permite tomar conciencia de los saberes que posee tanto espontáneos como autónomos, que ocurren en la vida profesional, así como aprender de él y convertirlo en un saber nuevo, como correctivo de aprendizajes; la reflexión hace que emerjan nuevas ideas, mediante la crítica reflexiva surgen nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer.

Un segundo componente, es el conocimiento para enseñar. El docente ha de tener conocimiento de la materia que enseña. Se incluye aquí también el qué y el cómo enseñar. El dominio de los contenidos, el conocimiento sustantivo (las ideas, los tópicos) el psicopedagógico relacionado con el aprendizaje del estudiante, los principios y la enseñanza. Conforme Braslavsky (2000) los docentes deben ser facilitadores de procesos de aprendizajes en sus estudiantes, haciéndolos cada vez más autónomos, para que aprendan más y mejor, tener conocimiento de los sujetos participantes y el contexto de quienes se enseña, es decir, en qué

espacio tempo-espacial se realiza la labor. Las experiencias prácticas, las habilidades tecnológicas unidas a los nuevos ambientes de aprendizajes son componentes a tener en cuenta a la hora de formular planes de formación.

En dominicana, uno de los principales desafíos en la formulación de los planes de formación es la inserción del docente, la aplicación en aula de los aprendizajes y el acompañamiento a esos primeros años en las aulas, como primera experiencia de desarrollo profesional. Esos primeros años, en los que se desarrolla como docente, son fundamentales, porque las ideas, creencias y expectativas que se forman en ese primer tramo de la carrera son difíciles de cambiar.

El docente se desenvuelve en dos mundos que en ocasiones funcionan como día y noche: la escuela y lo que aprendió en la universidad. En este momento la gestión del aula es su principal problema, la supervisión y el acompañamiento son aliados claves en este tramo de su vida como profesional.

Según el informe de la OCDE (2005), la fuga de docentes y el abandono de las aulas en varios países corresponden a los primeros años de labor como docentes. Dice además que este abandono es más alto en las escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas con índices altos de vulnerabilidad social. Esta realidad se vive igual en la República Dominicana.

Otro reto importante lo constituye la calidad de los programas, subrayando que deben incluir temas relacionados con el desarrollo de los aprendizajes, las destrezas, habilidades, en relación a la comunicación, la gestión de las clases, la disciplina en el aula, relaciones con los padres y con la comunidad. Un estudio realizado por el INAFOCAM en el 2013 sobre necesidades formativas de los docentes determinó que la temática más solicitada por los docentes

(75%), eran temas relacionados con control de la disciplina en el aula, seguido de un 60% que demandaba capacitación sobre manejo de conflicto en el aula, temáticas muy parecidas.

En este contexto resulta evidente la importancia de poner en marcha buenos programas de desarrollo profesional para los docentes como herramientas fundamentales para la mejora escolar, como afirma Bredeson (2002, en Marcelo 2015) el desarrollo profesional es la oportunidad de aprendizajes que se les ofrece a los docentes para promover sus capacidades creativas, y reflexivas que les permiten mejorar sus prácticas en el aula, se trata de esa transferencia al aula de los conocimientos como profesional de la docencia (habilidades, destrezas) de manera que responda adecuadamente a las demandas del aula y necesidades de sus estudiantes.

Según planteamientos de Hiebert, Gallimore y Stigler (2003 citados en Timperley y Alton- Lee (2008) el camino hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes se trilla poniendo en marcha programas de desarrollo profesional que encaminen al colectivo de docentes a estudiar, analizar, reflexionar sus propias prácticas con alto sentido de responsabilidad profesional, sin evaluaciones sancionadoras, sino tratando de propiciar la reflexión colectiva e involucrar a todos en el estudio y la mejora.

Carpenter y otros (1996) afirman que cuando los docentes reflexionan sobre su propia práctica de aula en la formación, integran con mayor facilidad los conocimientos trabajados en sus prácticas de aula y éstas se convierten en mucho más exitosas.

Por consiguiente, para el desarrollo de prácticas de formación docente exitosas se necesita de un modelo formativo que responda a las necesidades e intereses de los docentes de manera concreta, que les permita desarrollar las competencias necesarias para enseñar, profundizar en sus conocimientos y perfeccionamiento de sus competencias pedagógicas. Investigadores como Marcelo (1994, 2009); Guskey (2003); Timperley y Alton Lee (2008);

Escudero (2011) están de acuerdo en unos principios básicos que deben estar presentes en el proceso de formación de los profesores:

La formación del profesorado ha de ser concebida como proceso a lo largo de su carrera profesional y evolutiva.

La formación del profesorado es un proceso a lo largo de toda la vida, Ávalos (2008) compuesto por varias fases que están claramente diferenciadas y articuladas y que entran en relación con las etapas de vida del docente como profesional, por lo tanto, los contenidos han de estar estrechamente vinculados con sus necesidades e intereses, según nivel , grado, modalidad, manteniendo siempre coherencia entre sí, que garantice principios pedagógicos y curriculares comunes independientemente del tipo de formación del profesorado al que se haga referencia.

Relacionar los procesos de formación del profesorado con las demandas del profesorado. La enseñanza es una actividad compleja (Timperley, Wilson, Barrar, 2007) por lo tanto es necesario que los procesos de desarrollo profesional de los docentes se diseñen partiendo de las necesidades de los docentes, sus intereses. En ese sentido, es importante que los programas se ajusten a la manera como los docentes aprenden y enseñan. Un escenario eficaz para la formación lo constituye el centro educativo entorno favorable para el aprendizaje de los docentes.

Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. Los cambios curriculares desafían los procesos de formación por la necesidad de que ésta responda a las demandas de políticas educativas y al desarrollo curricular. En esto radica el qué, porqué y para qué de la formación (Escudero, 2011) por lo que la formación del profesorado debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes (Guskey 2000).

Integrar los contenidos de la formación inicial del profesorado (académicos y disciplinares) con la formación continua. Los contenidos de la formación importan, en ellos radica la relevancia e importancia de la formación (Escudero, 2011). Es muy importante el desarrollo potencial de competencias, consideradas el continuo de la formación inicial y del proceso de estructuración del pensamiento pedagógico del docente.

Integración entre la teoría y la práctica docente. La integración teoría-práctica en la formación del profesorado, es decir, de los conocimientos y su aplicación en el aula, resulta tanto para la formación inicial como permanente, el mayor desafío denominado por Guskey (2003) el indicador de éxitos de la formación. Por consiguiente, hay que prestar atención a la práctica docente, a la forma en que aprende a enseñar, favoreciendo que se realice mediante procesos reflexivos y críticos de la propia práctica; de manera que el profesor pueda utilizar sus conocimientos teóricos como base para tomar decisiones bien sustentadas sobre sus prácticas.

Coherencia entre formación docente y el tipo de educación que el profesorado debe desarrollar. En la formación del profesorado resulta importante establecer coherencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico, y la forma cómo ese conocimiento se transfiere a la práctica. Es esa coherencia la que hace diferencia en los procesos de formación docente. Un principio fundamental que implica que los docentes integren conocimientos del currículo con ideas sobre cómo enseñarlo efectivamente y cómo los estudiantes están aprendiendo.

Individualización y cooperación. Es decir, que el proceso de formación responda a cada contexto de manera particular, porque las realidades necesidades e intereses son diferentes y diferente será el modelo de formación. De ahí la importancia de promover la formación en centros educativos como escenarios efectivos dada la posibilidad de reunir los equipos de docentes, equipos de gestión, los grupos pedagógicos o de investigación. Entendiendo que la

formación del profesorado debe fomentar la participación y reflexión como colectivos de docentes.

La formación del profesorado como un proceso de indagación-reflexión. La formación ha de utilizar los propios conocimientos de los profesores y los resultados de los estudiantes.

Latorre (2007) considera el aula como laboratorio, espacio de indagación, de investigación por lo tanto esta indagación que debe ser crítica y reflexiva es una estrategia fundamental para que los procesos de formación generen cambios que impacten los aprendizajes de los estudiantes. Esta estrategia conduce al docente a ser consciente de la problemática de su práctica de enseñanza, ya que analiza las causas y las consecuencias y trata como colectivo de buscar las mejores soluciones.

Énfasis en los resultados de los estudiantes. Las actividades de formación docente que tienen efectos positivos son aquellas que se concentran en la relación entre actividades de enseñanza-aprendizaje específicas y los resultados de los estudiantes. Un proceso de formación que centre la atención solo en el dominio de las competencias didácticas específicas, sin considerar el uso de esas competencias, está limitado a alcanzar los efectos esperados en los aprendizajes de los estudiantes.

Intervención de expertos. La intervención de personal que puede incluso venir de la propia escuela (Director, coordinador pedagógico, un investigador) ayuda al proceso de reflexión de la práctica, su mirada experta puede favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias asociadas con resultados positivos en los estudiantes. Según Timperley y Alton Lee (2008) este personal debe conocer el contenido de los programas pertinentes y las prácticas de enseñanza efectivas. Además deben lograr que los conocimientos y habilidades sean significativos para los docentes, es decir, que les ayuden a conectar la teoría con la práctica,

desarrollar capacidades de investigador y utilizar los resultados de la evaluación para la mejora de la práctica.

3.6. Formación del profesorado y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

La presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana de las personas les permite tener acceso y manejar un cúmulo impresionante de información. Esta realidad plantea a la escuela la necesidad de reflexionar sobre su función social y la de todos los actores que en ella intervienen. Ha de ser entonces, espacio para la socialización del conocimiento relevante, pertinente a un contexto y valores específicos y que expresan el proyecto de nación definido por los ciudadanos.

Desde esta perspectiva la intervención de la escuela tiene como finalidad enseñar a pensar, y a actuar sobre temáticas significativas y contextualizadas, al tiempo que genera cambios en su estructura incorporando los medios y la tecnología apropiados para provocar mejora en la formación de los sujetos, nuevas concepciones educativas y estímulo en los alumnos para dialogar con el saber acumulado por las ciencias y los saberes construidos por ellos en su interacción con el medio.

Conforme afirma Martínez (1997), la incorporación de las nuevas tecnologías deberá ir precedida de organización de las mismas, dentro del espacio curricular en que se inscribe. La escuela al igual que el maestro ha de ponerse en contacto con las nuevas fuentes de información y los nuevos recursos tecnológicos, porque la práctica cotidiana del docente requiere de esta integración e incorporación como eje transversal en las diferentes áreas curriculares.

Una escuela de calidad y competitiva profesionalmente tiene que renovarse e invertir en la formación de su profesores para adaptarse a los nuevos contextos de aprendizaje.

3.7. Formación docente desde la perspectiva de la vida para el cambio cultural.

Una nación educada hace grande a un pueblo, instruida, pero no educada es una amenaza para el país. (Poveda, 1933 en Galino, 1965).

Conseguir calidad es una acción que involucra a todos y todas; para que ésta sea posible se hace necesario tomar en cuenta la dimensión cultural de los docentes y de sus estudiantes (Villamán, 2015). En este sentido resulta pertinente, entonces, que la formación posibilite la oportunidad de re-pensar cómo se realiza la labor docente, re-conocer las diferentes corrientes del pensamiento y la posibilidad de construir junto a otros y otras saberes nuevos, que conduzcan a una re-construcción de la práctica de aula.

Esto, a través de ese auto-diagnóstico tridimensional, a saber: histórico, científico y axiológico, le permite al docente visualizar y reconocer las mejores innovaciones, crear nuevas mediaciones, escenarios y espacios institucionales de comunicación, le dan la oportunidad de hablar de sus inquietudes y emociones, sueños y pasiones vinculadas siempre a la dinámica de la transformación, este tipo de formación posibilita que el cambio llegue a la escuela.

Se presentan algunas aproximaciones al contexto del docente dominicano que matizan y desafían la función docente. Según señalan sociólogos como Santana, (2002); Artiles, (2009); González, (2013); Villamán, (2013; 2014; 2015); entre otros, existen unas mediaciones culturales que de alguna manera condicionan la labor docente y establecen retos importantes para su desarrollo profesional y práctica en las aulas, esto así porque el desempeño del docente ocurre:

1. En una sociedad globalizada económicamente y mundializada que acompaña la manera de pensar, el sentido de la vida en todos los países del mundo, esto implica que las concepciones y tareas docentes deben ser concebidas desde esta perspectiva mundial. Una

sociedad con predominio del consumo, de la pobreza, de codicia y el tema del mercado que han generado crisis mundiales y afectado a mucha gente, por ejemplo casos bancarios de estos últimos años.

2. En una sociedad de la información y el conocimiento, un mundo que se puede llamar interconectado con demanda a convertirlo en conocimiento, porque es la era del conocimiento, la red se considera fundamental, ya nadie prescinde de un teléfono móvil, de una tableta, la comunicación está a la distancia de un *clic*, se pone de relevancia el saber tecnológico.
3. Domina a nivel político la democracia y el estado liberal que ordena la sociedad política, con el reto de empujar la democracia formal hacia la democracia participativa, que afecta la vida de las personas de manera que se avance hacia la democracia social.
4. Los países sobre todo los latinoamericanos están marcados por la pobreza y la exclusión social, desigualdades, inequidad, sectores muy pobres unidos a sectores que acumulan mucha riqueza, opulentos que según plantea Castell (2000) son sectores que se les impide sobrevivir de manera autónoma.

Es bueno señalar que en muchos países de Norteamérica se vive una exclusión e inclusión social simbólica; los jóvenes de barrios pobres se mueven a zonas más ricas en cuestión de minutos y esa realidad les hace creer otra vida, visitan grandes consorcios de consumos, los *malls*, las grandes tiendas aunque, su poder adquisitivo sea nulo o casi nulo, tienen celular inteligente, por lo que quieren aparentar lo que no tienen, esta situación genera violencia, delincuencia, narcotráfico, gran tráfico, muerte temprana, migraciones, relaciones de género marcadas por la violencia, y no se puede dejar de mencionar la depredación de la naturaleza.

Esta realidad sombría también tiene componentes esperanzadores que permiten continuar soñando y con pasión por la profesión docente (González, 2014).

5. El surgimiento de nuevas sensibilidades de género, ética, espiritualidad, gente que se mueve alrededor de temas trascendentes.
6. La tendencia a la individualización, no a ser individual (Villamán, 2013). Se reclama hoy la oportunidad de estar solo para reflexionar, fuera del bullicio de la gente, para pensar, analizar, producir, vuelta a los derechos humanos fundamentales, el ser humano ha emprendido la búsqueda de su espacio, naturalmente sin que se llegue al individualismo.
7. Se está recuperando aunque poco a poco el perdido aire de fiesta, la oportunidad de celebrar, en un país como dominicana, alegre con aire celebrativo, prevalece entonces la incertidumbre y falta de horizonte, donde nada está claro y no se sabe qué hacer (Artiles, 2009). En ocasiones se reúne un grupo al que se les escucha decir, “a qué vinimos”, “que es lo que hay”, “para dónde vamos”, “quién convocó”, etc. Este escenario plantea a los docentes nuevas formas de hacer, por la necesidad de formar con alegría, con sentido de belleza, de estética, de pasión por la enseñanza, de tejer sueños de esperanza.
8. Ante esta realidad en la que el docente cada día desempeña su labor, con unos estudiantes que forman parte activa en este contexto, surge la necesidad de preguntarse por el tipo de educador y de formación, por el rol y la misión que ha de desempeñar en este contexto.
9. Para actuar ante esta realidad es necesario que la formación se considere transformadora de las culturas, sin perder de vista la dimensión valórica del proceso, apuntarse al éxito, a celebrar la vida, porque la educación tiene la responsabilidad de enseñar a los sujetos a ser capaces de convivir, vivir juntos y juntas (Delors, 1996) desarrollar competencias y destrezas, que hagan la vida viable en el planeta, con sentido de compromiso y responsabilidad.

Villamán (2015) señala unas dimensiones que son fundamentales para la fascinante acción de enseñar a saber: pensar, razonar, discernir y transformar, sentir, admirar, contemplar, respetar, expresarse con arte, dialogar, participar, exigir, conceder, responsabilizarse, solidarizarse, compadecerse, estas son capacidades en las que debe sustentarse una educación y formación desde la perspectiva crítica que busca generar en los estudiante razones nuevas para vivir, para avanzar, considerando la escuela espacio para crecer, con currículo, tiempo adecuado para la edificación cultural que permite que ocurran experiencias de calidad, donde las virtudes son los valores humanístico, disciplinar, crítico, político.

En fin, se necesita transformar las actitudes y las aptitudes, habilitar repertorios de buenas prácticas,

Para hacer posible la idea de que se puede promover una cultura de trabajo en los docentes, de esforzarse por hacer bien las cosas, porque el docente orienta a una gran porción de la población y ha de hacerlo con pasión, siendo profesor de tiempo completo, dejando de lado el “ya estoy viejo”, “ya acabé”, “eso está bien así”, “ya estoy terminando”, “ya me voy, para qué” “deje eso para después” son frases que se escuchan a veces, que hablan de cansancio y de que llegó el momento del desaliento, a ese hay que motivarle y acompañarlo para el buen retiro, digno, que le permita bien vivir. Al otro motivarle y supervisarle para seguir, para que sea maestro estrella, que camina hacia la transformación social, actúa para formar jóvenes que trabajan y construyen nuevas ciudadanía.

3.7.1. Renovación de la práctica de formación docente: un imperativo social

La renovación de la práctica de formación docente del profesorado en la República Dominicana es una de las tareas más urgentes que enfrenta el país, esto así, porque son

consecutivas las preocupaciones de líderes políticos, directivos de los mandos altos y medios del MINERD sobre el desarrollo profesional, son múltiples las investigaciones al respecto que hablan de deficiencia en la planificación, dominio de contenidos, estrategias pedagógicas innovadoras que pudieran apoyar mejores resultados en los estudiantes, se encuentran en ocasiones prácticas cotidianas tan desconectas de la enseñanza que dan cuenta de las deficiencias. Aunque el tema parece demasiado genérico, se debe reconocer que la falta de conexión de los planes en relación con los problemas específicos a que se enfrentan los docentes en las aulas genera que pierdan utilidad en los cursos, talleres, seminarios, conferencias, diplomados a los que asisten con frecuencia los docentes.

En ese sentido Del Monte (2013) comenta que los líderes y administradores de las escuelas saben que el centro de mejoramiento de la escuela está cambiando el comportamiento de los profesores por las demandas de sus estudiantes y las realidades contextuales.

Por consiguiente todo proceso de cambio debe pretender que su radio de acción afecte la teoría implícita o subjetiva de los docentes (Marcelo, 1994), como también buscar cambios más visibles a través de la conducta de los profesores y de los estudiantes (Fullan, 1994). Como consecuencia de esto, los cambios llevan consigo la utilización de materiales curriculares diferentes a los habituales y por consiguiente nuevas formas de hacer, nuevas prácticas de enseñanza, conductas, destrezas, estilos, que ameritan acompañamiento, porque a menudo encontramos docentes que rechazan apuntarse a nuevas formas de hacer, a pesar de la formación en que participan, se resisten a la transferencia al aula. En ese sentido, Fullan afirma que: la gestión del cambio resulta difícil debido a que debemos tener en cuenta que los procesos de aprendizajes son personales y generan ansiedad en los individuos que trabajan en las organizaciones (Fullan, 1994).

Por lo que se hace necesario prestar atención a lo que muchos autores denominan la dimensión personal del cambio, situación intrínseca que forma parte del mismo ser del sujeto, las conductas, las creencias y actitudes no se modifican por indicación de otro, sino por convicción y decisión propia. Guskey (1986), al hablar del cambio en el docente que puede generar la formación y que a su vez puede influir en los estudiantes, ofrece una propuesta de los aprendizajes modelo de cambio, el profesor que parte del principio de que las creencias y actitudes de los docentes solo se modifican cuando estos perciben resultados positivos en sus estudiantes.

Jenny Del Monte director Asociado para la Investigación de la Educación en América Realizó un trabajo de investigación centrado en la escuela y preparación y mejora de la enseñanza. En esta investigación presenta la experiencia de Ben Jensen, director del programa de la educación escolar en el Instituto Grattan en Australia, y plantea que uno de los mecanismos detrás de Shanghai,⁷ China que hace que las escuelas alcancen resultados impresionantes es su compromiso con el desarrollo de los maestros, con la capacidad de ofrecer la enseñanza de alta calidad. Según Jensen, "Shanghai es el primer lugar donde he caminado en una escuela y

⁷ Estado chino donde las escuelas alcanzan resultados impresionantes (Del Monte,(2013). Los cerca de 6.400 estudiantes de 155 escuelas de Shanghái que participaron en la prueba lograron los mejores resultados mundiales en matemáticas (613 puntos de media sobre 1.000), ciencias (580) y comprensión lectora (570) pero suelen dedicar 13,8 horas semanales a estudiar y hacer deberes, frente a las 4,9 de la media mundial. El informe [Cambio radical escolar en Shanghai](#), un trabajo del instituto educativo [Centro para el Progreso Americano \(CAP\)](#), que se centra en la apuesta por la equidad de este sistema asiático, señala a una iniciativa en concreto: el llamado *The Empowered-Management Program*, que podría traducirse a español como: "Programa de gestión empoderada". Ben Jensen, co-autor de este informe, junto a Joanna Farmer, explica por correo electrónico a ESCUELA, que supo de esta iniciativa a raíz de varios viajes a Shanghai, que realizó en los últimos cinco años con proyectos educativos. Allí, no solo identificó sus ingredientes de éxito sino que podían exportarse sin problema: "Este programa puede implantarse fácilmente en Occidente porque no existen elementos que sean específicos de Shanghai, es más, los políticos chinos que lo desarrollaron se basaron en una iniciativa similar que observaron en Inglaterra cuando intentaban aprender de su sistema", apunta. Es una medida relativamente nueva, apenas tiene una década, y en ella han participado unos 100 colegios, por lo que no existen análisis estadísticos de su resultado –PISA mide los centros indistintamente, no solo estos– "pero los políticos, en todos los niveles educativos, lo consideran efectivo para afrontar las desigualdades y mejorar las escuelas de bajo rendimiento", asegura Jensen. LOLA GARCÍA-AJOFRÍN, publicado en ESCUELA, el 13 de mayo de 2013 en los Gigantes de la educación.

pensé, esto es en realidad muy diferente. Es el mejor aprendizaje profesional que he visto para maestros en cualquier parte del mundo”. “Lo que se lleva a cabo en Shanghai en términos de desarrollo profesional docente podría, con toda probabilidad, ser utilizando considerando que son las mismas prácticas utilizadas para describir lo que hacen en los Estados Unidos para mejorar la enseñanza.

La diferencia, sin embargo, es el foco de atención que se presta en China relacionado con experiencia y compromiso con la mejora de la enseñanza en comparación con los Estados Unidos, por no mencionar el nivel de rigor en la enseñanza y el aprendizaje que se espera de los profesores y estudiantes en Shanghai.” (De Monte, 2013).

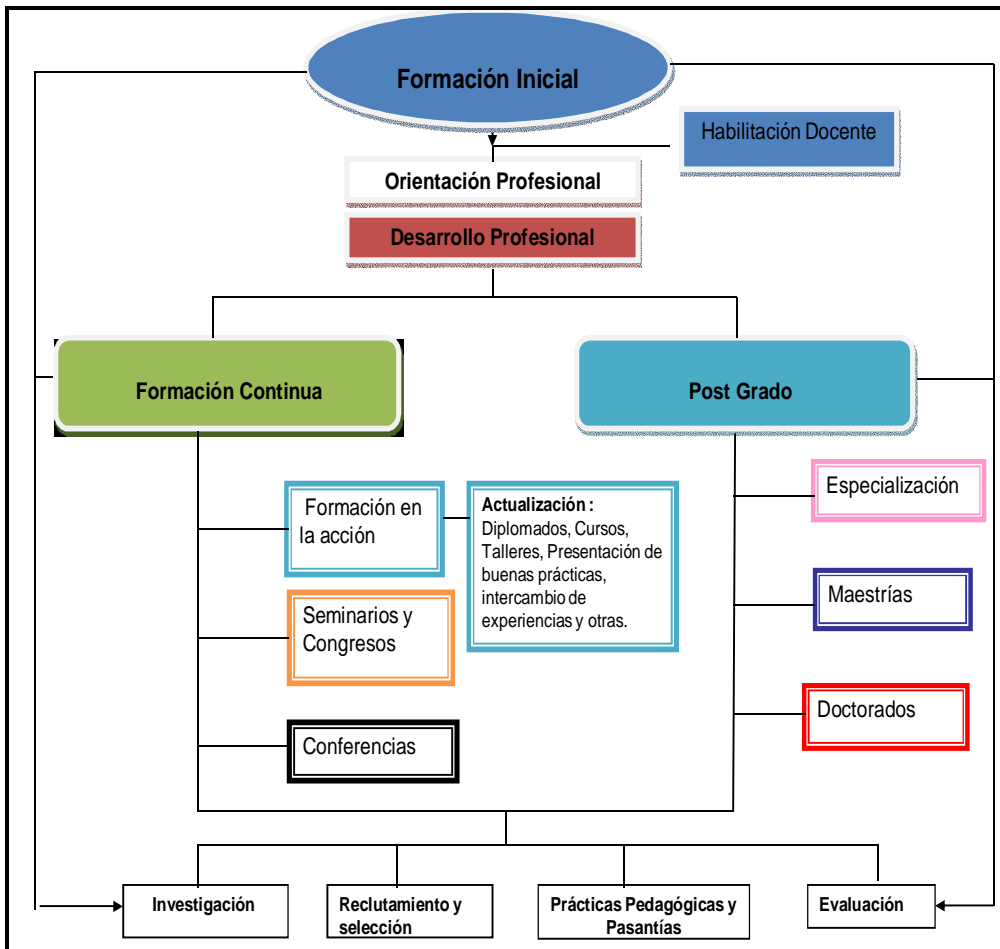
Esta experiencia ilumina con claridad meridiana dónde debe ser puesta la atención y foco de atención cuando se trata de dar oportunidades a los docentes de una formación con calidad en el interés de ayudar en la mejora de los aprendizajes

Mediante al ordenanza 8'2004 se pone en marcha en el país el Sistema Nacional de Formación Docente, con la finalidad de reorganizar el sistema de formación, estableciendo los propósitos, el marco conceptual y los principios rectores para la formación inicial y permanente del profesorado, de manera que, partiendo de sus postulados se diseñen las estrategias, tomando como referentes las políticas educativas y de la realidad sociocultural.

La puesta en marcha de la normativa significó para el país, una oportunidad para unificar criterios de orientación y planificación de la formación de los profesionales de la educación, y al mismo tiempo, darle a esta tarea ese carácter más allá de lo técnico-administrativo, que atiende el desarrollo personal y profesional, bajo las convicciones que se sostienen respecto a la concepción antropológica y sociológica del ser humano, las consideraciones de su arraigo en el contexto en que vive, el respeto a su cultura, y al carácter idiosincrásico del país.

Hoy se entiende que no existe manera de modernizar un sistema educativo, si no se cuenta con docentes y directivos competentes, preparados y capaces de formular y ejecutar políticas públicas adecuadas y pertinentes en materia educativa. (Flores, 2012).

Grafico 1: Esquema de la estructura del Sistema Nacional de la Formación Docente Ord. 8`2004.

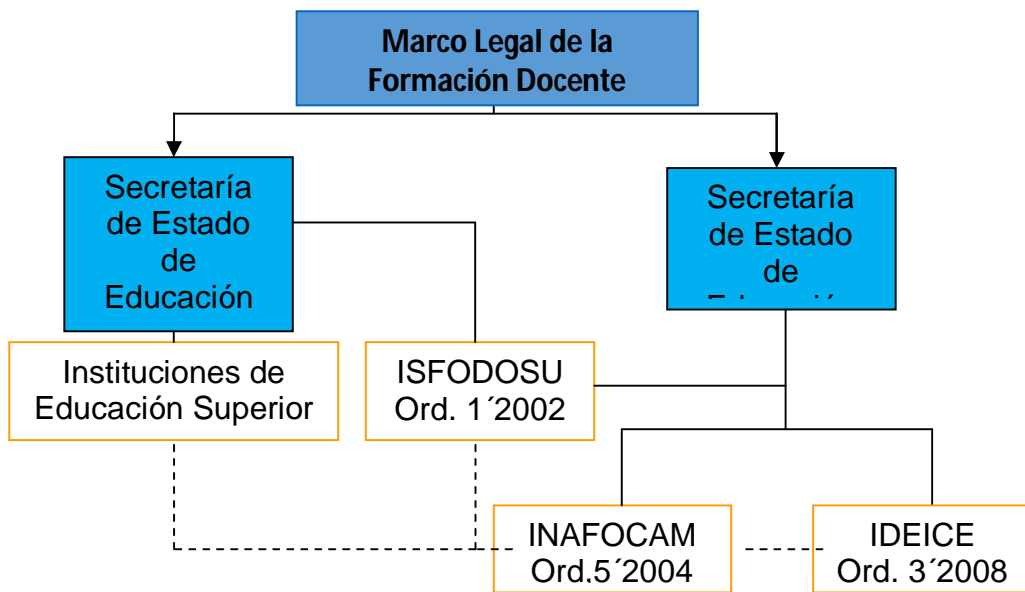


Fuente: elaboración propia a partir de los datos e informaciones suministrados por el INAFOCAM., 2013.

Con esta acción, se pretende fortalecer que: todo sistema educativo de calidad convierte la formación de sus cuadros docentes y directivos en el objetivo permanente de las instancias responsables del desarrollo de las políticas educativas. Porque resulta difícil contar con centros

educativos fuertes y centrados en los aprendizajes de sus estudiantes, si no se dispone de una articulación planificada, se fortalece la administración, se restablece la disciplina de contratación por concursos de oposición y se transparenta la contratación, retención y garantía de permanencia de los mejores docentes en las aulas (Flores, 2012). El hecho de que alrededor de veintiséis (26) instituciones del nivel superior estén formando docentes y que tantos estudiantes, en estos momentos, estén cursando la carrera de educación, abre enormes posibilidades esperanzadoras para la mejora de la calidad de la formación inicial y permanente.

Grafico2: Esquema de la estructura legal e instancias de la formación docente:



Fuente: elaboración propia a partir de los datos e informaciones suministrados por el MINERD, 2010.

3.8. Líneas de políticas en marcha en el contexto actual de la República Dominicana.

Para mejorar la calidad y los resultados del proceso educativo, la presente gestión gubernamental 2012-2016 ha priorizado seis grandes intervenciones en el marco de las diez políticas educativas del Plan Decenal:

1. Eliminar el analfabetismo:

Consiste en la erradicación en 2 años del analfabetismo a través de acciones estratégicas que contribuyan a fortalecer las prácticas de alfabetización, propiciando la continuidad de los aprendizajes, con miras a construir una sociedad que supere los niveles de exclusión existentes, que establezca políticas y estrategias nacionales y un modelo basado en el desarrollo del ser humano como sujeto de procesos.

2. Desarrollo y dignificación de la carrera docente:

Consiste en introducir un nuevo esquema de formación inicial y permanente, reclutamiento, remuneración y permanencia del docente para garantizar el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

3. Escuelas de jornada extendida:

Consiste en la ampliación de la jornada escolar a 8 horas, con miras a la formación de una nueva generación de dominicanos y dominicanas, que proteja al estudiante de los desafíos del entorno social desfavorable, le provea del apoyo que no siempre puede ofrecerle la familia y le permita aprender en un ambiente rico en estímulos. Se proyecta que al año 2016 el 80% de los niños, niñas y jóvenes participen de una oferta en Jornada Escolar Completa, que además brinda la oportunidad de un almuerzo escolar que tiende a reducir niveles deficitarios de alimentación, al

tiempo que favorece niveles más altos de aprovechamiento del tiempo para aprender y el tiempo de la escuela para trabajar.

4. Modernización institucional:

Esta intervención está orientada a fortalecer el centro educativo, a fin de proveerle las condiciones para asumir el protagonismo que le corresponde en el proceso educativo y jugar su rol de espacio temporal para la generación de los aprendizajes de los estudiantes, con eficiencia y eficacia.

5. Construcción y rehabilitación de aulas:

Esta intervención se orienta a la construcción y rehabilitación de 29,000 aulas en los niveles: Inicial, primario y Secundario a nivel nacional, con miras a resolver el déficit de aulas que impide cubrir la demanda educativa y ofertar una educación de calidad. Esto posibilitará ampliar el horario de la jornada escolar a 8 horas diarias, además, de ofrecer condiciones favorables para los aprendizajes en materia de infraestructura.

6. Atención Integral a la Primera Infancia:

La intervención consiste en ofrecer protección y atención integral de calidad a niñas y niños de 0 a 5 años de edad que no están siendo atendidos, a través de estrategias institucionales y con base en la familia y la comunidad. Se considera además como una estrategia bien poderosa para mejorar los resultados del proceso educativo y la recuperación de los niños y niñas. (Consideraciones presupuestarias, oficina de planificación del MINERD, 2015).

De igual manera el país ha asumido compromisos que apuntalan al mejoramiento del sistema educativo, las Metas 2021, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, el Compromiso Político y Social por una Educación de calidad, Iniciativa Dominicana por una Educación de

Calidad (IDEC) y la firma del Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030), entre otros, son acciones de políticas educativas que dan cuenta del interés del país en caminar para salir de los bajo niveles de desempeño donde está colocado.

Se subraya como muy importante la decisión política del gobierno en el 2012 de asignar el 4% del PIB para la educación, una demanda que data del 1997 cuando se aprobó la Ley General de Educación 66-97, como otra expresión de la voluntad política para impulsar cambios significativos de avance a la calidad y equidad. Estas acciones entran en coincidencia con el planteamiento del informe McKinsey (2010) cuando afirma que uno de los factores que más ha ayudado en la mejora a los sistemas educativos de mayores progresos en el mundo ha sido, sin lugar a dudas, la inyección de un nuevo liderazgo político con el compromiso de activar fuertemente sus programas de reforma.

En tal sentido, la definición de diez políticas educativas, las intervenciones priorizadas, los cambios estructurales en el sistema educativo, la revisión y actualización curricular, la demanda de un nuevo modelo de formación para los docentes consignada en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014), así como, los niveles de financiamiento requeridos para la consecución de las mismas, hablan de una verdadera revolución en materia educativa, acción que demanda de nuevos docentes, más preparados, con mejores condiciones de vida y de trabajo, con tiempo para reflexionar sobre sus prácticas, compartir sus experiencias de manera cooperativa para aprender con otros, formar redes, generar un despertar a la excelencia, asumiendo el compromiso de cambiar la manera de pensar, de sentir y de actuar como docentes; y al mismo tiempo, tener la posibilidad y la oportunidad de participar y ser objeto de evaluaciones periódicas de su desarrollo profesional y desempeño que den cuenta de los resultados de sus aprendizajes y el de sus estudiantes (Compromiso Político y Social de la Educación, 2011).

El creciente sentido democrático del pueblo dominicano apunta y apuesta al buen gobierno (EDUCA, 2014) por consiguiente el país avanza con paso firme hacia un modelo de sociedad donde las políticas públicas estén centradas en la persona como sujeto social, teniendo como prioridad una oferta educativa de calidad para todos y todas y un proyecto de nación sostenible sustentado en un nuevo liderazgo y valores, que dé como resultado una ciudadanía responsable, con ventajas competitivas y productivas (Estrategia Nacional de Desarrollo, 2010-2030). Este modelo de sociedad revaloriza la función docente y considera la inversión en el desarrollo de sus competencias y formación pilares, fundamentales para promover mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.

En el presente capítulo se pretende caracterizar las políticas y prácticas de la formación docente y permanente del profesorado de calidad y efectiva desde el Ministerio de Educación, calidad de factores del contexto, propósitos, contenidos y procesos eficaces y efectivos, y que influyen en el desarrollo de aprendizajes, los programas y actividades de desarrollo profesional, orientación y objetivos, contenidos, estrategias y articulación de enfoques metodológicos, actividades, materiales para la formación, las condiciones organizativas y los apoyos profesionales externos a la formación, incidencia de la formación en el profesorado: a) participación, de los docentes en determinados programas y actividades formativos y sus perspectivas y valoraciones de las mismas en tanto que contribuciones al aprendizaje de ciertos conocimientos, capacidades, actitudes y vivencias de la profesión; b) efectos apreciables, o no, más o menos sostenidos y reconstruidos en la planificación de la enseñanza (proyectos, materiales para el aprendizaje, entre otros); los cambios estructurales y curriculares puestos en marcha en el sistema educativo, así como, los desafíos para la formación permanente.

Se presenta además, la evaluación de la formación como factor clave para promover la mejora de los programas formativos; todo esto, iluminado por la reflexión y fundamentación

teórica que toma como referentes los estudios más recientes realizados sobre formación, desarrollo profesional docente y evaluación, el cambio, la innovación, los desafíos, líneas por donde avanzar para la mejora de los programas y la gestión en los centros educativos, a partir de análisis derivados de la investigación de escuelas eficaces de Loucks-Horsley y Herger (1985) y Loucks-Horsley (1990); se destacan como sustentos teóricos fundamentales los planteamientos sobre formación docente y continua de Knowles, 1980; Sparks, 1983; Ingvarson, 1987; Showers, ; Cochran-Smith, 1991; Universidad de Deusto, 1996; Imbernon, 1999; 2004; Guskey 2000, 2002; Fullan, 2000; Darling-Hammond, 2000, 2002; Aguerrondo, 2000; Garet y otros 2001; Wilson y Berne, Borko 2004; Ingvarson y otros 2005; Ávalos, 2008; Vaillant, 2008; Timperley y A. Lee 2008; Marcelo y Vaillant, 2009, 2015; Candau, 2009; Escudero, 2003, 2008, 2011a, 2011b; Cox, , Beca, Cerri, 2011; Wei y otros, 2011, 2013; Del Monte, 2013; Villamán, 2015; quienes consideran al docente sujeto crítico, de actitud reflexiva que fortalece, amplía, construye conocimientos y estrategias, desarrolla habilidades, reflexiona su práctica para transformarla, al tiempo que intercambia experiencias, socializa con sus compañeros profesores proyectos para la mejora escolar e implica a sus estudiantes, directivos y el propio centro educativo en ese proceso de desarrollo profesional, para alcanzar mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Persona de excepción, intelectual que trabaja con conocimientos, con ideas, con una función social fundamental, capaz de vivir la vida con sentido, sujeto que vive para él y los demás, con la maravillosa oportunidad de formar a sus estudiantes como sujetos capaces de abrirse a la utopía, de construir y tejer sueños responsables, generar nuevas vidas, justicia, solidaridad, de educar con pasión, de vivir y aprender con otros, capaz de formar sujetos para el futuro desde las perspectivas del presente.

Al mismo tiempo conciben la formación como un componente clave para que los docentes ejerzan con calidad esta labor de vocación y compromiso, asumida y encomendada

socialmente. Porque el maestro “nace” y “se hace” (Escudero, 2003). En ese mismo sentido, un hombre de ideas preclaras, San Pedro Poveda, Pedagogo español, en 1924 decía: *Dame una vocación y yo te daré un método, una escuela y una pedagogía*. Estos ejes vertebradores se tratan de articular como marco de conceptualización en el presente capítulo e investigación.

3.9. Políticas educativas: Génesis de los cambios y mejora educativa en la República Dominicana.

Cuando se habla de políticas educativas en materia conceptual se hace referencia a una interpretación compartida y fundada acerca de cuáles son los problemas de la educación y de los cursos de acción más viables para resolverlos en un horizonte temporal de mediano y largo plazo; una política educativa de Estado es la que ha sido consensuada con todos los actores involucrados. La política incluye una declaración de los problemas que existen y de lo que se puede hacer para resolverlos.

Políticas educativas se define además, como una especificación de principios y acciones, relacionadas con temas educativos, que son seguidos o que se deben seguir y que están diseñados para provocar metas deseadas (Tiana, 2006).

Para Aguerrondo (2000), las políticas educativas son las decisiones del ramo ejecutivo que deciden qué hacer y qué no hacer en el campo educativo, cuyas decisiones tienen carácter institucional y son mandatorias para todos los involucrados con ellas. En tal sentido, las acciones se convierten en políticas cuando los funcionarios del más alto nivel del país y del sistema educativo toman decisiones sobre qué se va a ejecutar y qué no, por esta razón, resulta muy importante que las mismas estén pensadas tomando en cuenta la realidad y contexto de los más desposeídos y empobrecidos del país y sus acciones busquen los mejores intereses de la nación.

Según los planteamientos de Flores (2012), las políticas son lineamientos y principios para formular planes y programas que el Estado pondrá en marcha en las diferentes áreas y tienden a objetivos macro de desarrollo. En su elaboración los diseñadores de políticas deben cumplir con los siguientes aspectos: abarcar largos periodos, establecer metas medibles, tener en cuenta contenido presupuestario, establecer mecanismos de rendición de cuentas.

Según Picado y Fortín (2008) Weiss, (1991) y Esquivel (2003) las políticas educativas se construyen a partir de procesos participativos y representativos de todos los sectores sociales y sobre todo que trascienden los periodos de gobiernos, por lo que son consideradas a su vez políticas públicas. Consideran además, que el proceso de su formulación debe ser dinámico e interactivo, a fin de garantizar que el pueblo sienta reflejada en ellas las posibles soluciones a los problemas que les afectan en el campo de la educación. En ese sentido para su elaboración conviene:

- Contar con análisis de los problemas. Diagnóstico.
- Formulación de las políticas.
- Adoptar y seleccionar las más pertinentes.
- Implementación, evaluación, ajustes y corrección de las políticas. Picado y Fortín (2008).

La Acción Empresarial por la Educación en la República Dominicana (EDUCA) en abril del 2015 publicó un informe sobre el estado de las políticas públicas de docentes denominado: Estado de las políticas docentes en la antesala de las transformaciones. En este documento EDUCA plantea que el país tiene bien claras y definidas las líneas de políticas, las acciones, los retos y resultados esperados, el problema es que no se han generado los cambios que la sociedad

esperaba, por consiguiente el problema radica *en sabiendo lo que hay que hacer no hacer lo que se sabe* EDUCA (2015, p.17).

Conforme expresa el informe, la República Dominicana presenta una paradoja porque a pesar de ser uno de los países de América Latina y el Caribe con mayor número de docentes titulados en aula, los estudiantes dominicanos registran en promedio los niveles más bajos de aprendizaje (UNESCO,2014). Esta realidad mueve a preocupación si se considera que la inversión por estudiante es de \$32,816.72 (Departamento de planificación y desarrollo del MINERD, 2014), esta inversión aunque no resulte de las más altas en Latinoamérica expresa que el 76.88 % del presupuesto aprobado para educación se invierte en la escuela.

En este contexto conviene señalar que la República Dominicana tiene una matrícula estudiantil de 2, 705,297 en el nivel preuniversitario lo que representa el 27% de la población del país. De este universo el 73.1% asiste a 11,756 centros educativos públicos y el 24.6% está matriculado en 4,485 centros educativos privados; de igual modo el 2.4% restante está registrados en 286 instituciones de gestión compartida, calificados como cogestión o semi-oficiales.⁸

Esta matrícula estudiantil es atendida por un colectivo de 70,670 puestos de docentes, es muy importante destacar que el sistema educativo dominicano en las aulas cuenta con el 75% del colectivo, son mujeres, es decir que tres de cada cuatro docentes que trabajan en la aulas son del sexo femenino, ahora bien, no sucede lo mismo en los puestos administrativos, de gerencia y que reciben mejores remuneraciones económicas, ahí el sexo masculino lleva la delantera (IDEICE, 2013).

⁸ MINERD, oficina de planificación. Apertura del año escolar 2014-15. La RD conserva en su funcionamiento la práctica del concordato que contempla la concesión de la administración de centros a las iglesias mediante convenios firmados por el ministro en turno, donde el estado aporta todos los recursos humanos y materiales y las instituciones el personal físico para las labores. Es bueno señalar que son los centros que mejores niveles de rendimiento y gestión institucional y pedagógica evidencian. (DNSE MINERD, 2013).

Un dato muy alentador, en el marco de las políticas educativas, es que el país ha logrado avances significativos en materia de cobertura escolar; en el nivel primario el 94.9%, en el nivel inicial aun es un reto, solo ha alcanzado el 38.6% en los grupos de 3-5 años, pero el gran reto es el nivel secundario donde apenas se ha logrado el 53.7%. (Departamento de planificación y desarrollo del MINERD, 2014).

Esta realidad como se observa desafía el sistema de políticas públicas, y coloca sobre el debate los temas de permanencia y promoción hasta la conclusión de los grados; genera además, un problema de sobre edad escolar, porque según la ONE (2010), solo 1 de cada dos estudiantes que ingresan completa su ciclo escolar, lo que indica que el país tiene una escolarización promedio en secundaria de 9.6 años que implica 2.4 años por debajo de los necesario y requeridos en jóvenes entre 20 y 24 años. Esta situación se puede considerar alarmante si se toma en cuenta que los avances en la comunicación, las ciencias y tecnología se desplazan a un ritmo tan acelerado, que podrían dejar muy atrás los avances del estudiante de secundaria, o al inverso, el estudiantes podría ir por delante de los docentes responsables de su apoyo, igual que el sistema educativo en su conjunto.

En este sentido varios investigadores como Wilson y Berne 1999; Timperley y Alton, Lee, 2008; Darling-Hammond, 2000; Guskey, 2001; Cochram-Smith, 2001; Bolívar, 1995;2004; Borko, 2004; Montero, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Escudero, 2011a; 2011b, afirman y validan que el techo de calidad de un sistema educativo y sus posibilidades de dar respuestas a las demandas de la sociedad está directamente relacionado con la calidad de la formación de los docentes y de cómo estos docentes enseñan y aprenden a enseñar.

De igual modo, según expresa UNESCO (2008) cualquiera que sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores. La calidad de éstos, como su distribución y organización, afectan directamente

a la equidad. Desde ambos criterios, las formas en que se selecciona a quienes se formarán como docentes, las características del proceso de su preparación y certificación como profesionales de la educación y los modos en que se organiza su carrera y los apoyos para el desarrollo profesional continuo, constituyen el desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en el país y la región de Latinoamérica y el Caribe.

Por consiguiente, valorar la formación del profesorado como uno de los factores que incide en la contribución de la educación a superar los niveles de pobreza, inequidad y desigualdad social, resulta pertinente. Sin embargo, para que sea posible, es necesario incluir en la agenda formativa del docente las temáticas sobre justicia y compromiso social.

Cochram-Smith, Shakman, y Barnatt, J. (2006) coinciden en plantear que en el momento actual resulta de gran importancia la formación del profesorado para la justicia social; en ese sentido, se plantean la siguiente pregunta ¿Cómo puede conceptualizarse la preparación docente destinada a preparar a los profesores para participar en la práctica que mejora la justicia? En el contexto de la República Dominicana, la respuesta a esta pregunta es fundamental, ya que refleja el vínculo directo entre la preparación de los docentes y la práctica para la defensa de la justicia social, tan necesaria cuando se observa cómo se violentan los derechos ciudadanos y se hace vulnerable el cumplimiento de los compromisos contraídos en derechos humanos y defensa de la vida.

En opinión de estos investigadores, se establece que para apoyar una práctica docente que fomente la justicia, la preparación de los docentes debe ser trabajada en términos de cuatro cuestiones clave:

a) ¿Quién debe enseñar, que estrategias se emplean en las prácticas y cómo se aplica la política relacionada con la selección y contratación de los candidatos a docentes, porque las

competencias con que el docente ingresa influyen en sus desempeño y establecen retos al desarrollo profesional;

b) En el aprendizaje de los docentes qué papel juega el plan de estudios y la pedagogía para que los candidatos a docentes desarrollen competencias desde este enfoque.

c) Cómo deben ser abordadas, de qué formadores aprenden los docentes, qué tiene que ver con el desarrollo intelectual, el contextos y estructuras sociales y organizativas destinadas a apoyar a los candidatos y el aprendizaje;

d) Cómo todo esto se evalúa o cómo los resultados de preparación son construidos y medidos, qué consecuencias tienen éstos y para quién, son algunas de las interrogantes a contestar en los espacios donde se diseña y desarrolla la formación.

La interrelación de estos componentes con las decisiones relativas a la selección, planes de estudio, las estructuras, y los resultados; pone de relieve que la preparación del docente para la justicia social es transformadora y colaborativa, pero también implica trabajar desde dentro a favor del sistema de rendición de cuentas, tarea que cuesta mucho a los gobiernos, de manera especial, en RD, por la poca cultura de evaluación y devolución de resultados que se ha cultivado en los sistemas de estados y de administración pública

3.10. Políticas educativas y gestión de la calidad: Plan Decenal 2008-2018

En América latina y el Caribe, de manera especial, resulta pertinente en estos momentos reflexionar sobre la naturaleza específica de las políticas educativas y sobre lo que de ella se espera. La política educativa no es una entre otras políticas públicas, comparable a la del sector energético, de industrias o de economía y finanzas; su objeto es el desarrollo de las actuales y siguientes generaciones, y eso le da rango especial y al mismo tiempo carácter de centralidad. El Plan Decenal de Educación es un ejemplo en este sentido porque su elaboración de manera

consensuada buscaba dar centralidad y coherencia a las diversas intervenciones de cara a promover excelencia educativa. Este esfuerzo de la sociedad dominicana busca orientar en conformidad con la Ley 66-97 la garantía para todos los ciudadanos de una educación de calidad.

En la República Dominicana existen múltiples documentos donde están expresadas las políticas educativas con mucha claridad. Según señala el informe de la OCDE (2008), el país se ha preocupado por enunciar una serie de iniciativas de gran magnitud, que demuestran su interés en modernizar y reformar el sistema educativo, y continúan diciendo que uno de los objetivos del Plan Decenal y de otras reformas se contempla dar la oportunidad a los estudiantes que participen de modo crítico, reflexivo, creativo y productivo en la elaboración de los contenidos curriculares, así como, alentarlos a desarrollar los valores y las habilidades necesarias para afrontar con éxito los desafíos que les plantea el mundo contemporáneo. Esta tarea resulta difícil de lograr si no se cuenta con docentes cualificados.

En ese mismo orden, se espera que los docentes se conviertan en mediadores esenciales para ayudar a los estudiantes a lograr estos objetivos; utilizando nuevos métodos de enseñanza y prácticas pedagógicas críticas y reflexivas. Sin embargo, esta aspiración como país, se considera tarea pendiente, porque al igual que en otras sociedades, no se cuenta con una fuerza laboral docente de alta calidad, con desempeño y condiciones de vida favorables, un liderazgo pedagógico que promueva la eficiencia y la calidad de los procesos y como consecuencia, resultados de aprendizajes de alta calidad.

Si bien es cierto que las políticas educativas están condicionadas por las políticas económicas y otras realidades sociales, también es cierto que es ella la que debe articular a las demás, definir sus horizontes e imprimirles ese sentido y significado humano con enfoque transformador de las realidades y de los contextos a los que pertenecen los sectores con mayores índices de pobreza y marginalidad (Ayala, 2013).

La formulación de políticas de educación no" sucede "en un vacío o una burbuja, pero está sujeta a una serie de influencias que compiten que pueden ser clasificadas bajo el paraguas de los factores sociales, políticos, económicos, tecnológicos, religiosos o culturales (Garret y Forrester, 2012: citado por Randall en Libro Blanco, 2010).

En tal sentido, hacer política educativa desde esta perspectiva es esencial y no se reduce, entonces, a regular la extensión y calidad de la enseñanza ni a normar el acceso de los grupos sociales al conocimiento; ni siquiera elaborar programas de calificación de la fuerza de trabajo para garantizar el desarrollo de la economía. Es una tarea que va más allá del desarrollo organizacional o de la ingeniería social, la política educativa es un necesario ejercicio de filosofía porque trata de ver más allá, de sincronizar con el futuro, de hacer creíbles la utopía de construir, de formar con calidad nuevos sujetos sociales; bajo una visión, poder compartido, ese poder que se construye desde la horizontalidad, desde la participación y la democracia, que propone los procedimientos, las pautas y los énfasis del desarrollo, y que de manera colectiva deciden la suerte que favorece a todos los sectores de la sociedad, generando así altos niveles de inclusión, compromiso, sentido de pertenencia y de empoderamiento⁹.

Bajo este enfoque Wei, Darling-Hammond, y Adamson (2010) plantean que el objeto de la política educativa son los aprendizajes futuros, posibles y deseables de una sociedad determinada. Asumiendo que los hombres y las mujeres son capaces de aprender a ser mejores ciudadanos y ciudadanas, de crear posibilidades inéditas, de indagar sobre las maneras cómo se aprende y cómo se construye el conocimiento¹⁰, la forma como se viven los valores, cómo se

⁹ El origen de la filosofía del empoderamiento se encuentra en el enfoque de la educación popular desarrollada en los años 60 a partir del trabajo de [Paulo Freire](#). El enfoque participativo surge en el campo del desarrollo de los años 70; y consiste en *un proceso de reducción de la vulnerabilidad y en el incremento de las propias capacidades de los sectores pobres y marginados, que conduce a promover entre ellos un desarrollo humano y sostenible.*¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Empoderamiento>.

¹⁰ Las distintas teorías y tendencias constructivistas tienen en común su intención de explicar cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro superior. En general, se entiende que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción humana. Esta construcción se va produciendo como resultado de la interacción con el medio

cuida y modela el comportamientos ciudadanos democráticos y se construyen nuevos referentes y proyectos colectivos en beneficio de las grandes mayorías. Por eso, el objeto de la política educativa se extiende a las posibilidades de la inteligencia, de la ideología, y se encamina hacia esos mundos misteriosos de la intuición y los sentimientos del arte, de la convivencia y las éticas sociales; el mundo con el que todo se relaciona y del que todo se nutre.

El enfoque sobre las políticas educativas planteadas obedece a una concepción de Estado, democrático que potencia el trabajo cooperativo.

La definición de las políticas educativas en el país, tiene su origen en las consultas previas hechas por el Ministerio de Educación, la Declaración General del Congreso de Educación, del Foro Presidencial por la Excelencia de la educación dominicana, los que constituyen sus referentes principales y las hacen tema de consenso nacional.

Por otra parte, estas políticas se elaboraron en correspondencia con los intereses estratégicos de la sociedad dominicana, en una visión de futuro como nación que hace posible encarar los desafíos culturales, sociales, económicos y políticos de la República Dominicana en el siglo XXI. Este plan representa para el país, la plataforma estructural de todo el sistema educativo, su elaboración concentra también las ideas de futuro sobre la educación, la apuesta de los dominicanos y dominicanas y firme decisión de satisfacer las grandes demandas que han surgido y continuaran surgiendo y deben ser atendidas para lograr el grado de desarrollo que demanda la sociedad.

físico y social. Por tanto, depende de nuestros esquemas formados por saberes y experiencias previas y las prácticas culturales en las que estamos insertos. (Bases de revisión curricular, MINERD, 2014)

El país a pesar de exhibir un crecimiento económico equiparable con otros países de la región latinoamericana en los últimos años según informe del ministerio de hacienda¹¹ están presentes grandes desigualdades sociales que solo la educación puede ayudar a resolver: mejor distribución de las riquezas, recursos humanos calificados e incorporados a la labor productiva.

En el proceso de elaboración y posterior aprobación del Plan Decenal de Educación 2008-2018 fueron consensuadas 10 políticas que orientan el trabajo y la gestión del Ministerio de Educación en los momentos actuales en sus Niveles, Modalidades y Subsistemas, a saber:

- 1) Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de Educación Inicial y 8 años de Educación Básica inclusiva y de calidad.
- 2) Consolidar, expandir y diversificar un Nivel de Educación Media y una modalidad de Educación de Adultos de calidad, con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral y/o a la educación superior.
- 3) Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el nivel básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos.
- 4) Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la

¹¹ La República Dominicana evidencia al 2014 un 3.7% de índice de competitividad, Índice global de Competitividad (De 1 a 7, donde a mayor valor mayor grado de competitividad). Fuente informe Estrategia Nacional de Desarrollo diciembre 2014.

escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación y garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos.

- 5) Crear las condiciones necesarias y movilizar la sociedad dominicana y las comunidades educativas para asegurar el estricto cumplimiento del horario y calendario escolar a fin de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.
- 6) Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento personal y profesional del docente ya contratado.
- 7) Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables.
- 8) Estimular la participación de la familia, la comunidad e instituciones no gubernamentales en el desarrollo de las políticas, los programas y los proyectos educativos.
- 9) Promover el mejoramiento continuo del sistema educativo para mantener siempre una estructura ágil, flexible, abierta a la participación y centrada en la escuela.
- 10) Movilizar los sectores públicos y privados, nacionales e internacionales, en procura de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos de cobertura, calidad y equidad educativas indispensables para enfrentar los retos económicos, políticos y sociales del siglo XXI.

Las políticas señaladas y otros elementos vinculados al desafío de construir solidariamente una educación inclusiva y de calidad con equidad, requieren impulso renovado de acuerdo con los nuevos desafíos que se viven y los cambios curriculares y estructurales que experimenta el Ministerio de Educación. Urge además, la puesta en marcha de acciones que conduzcan a la modernización para aprovechar al máximo las capacidades y voluntad política instalada en los momentos actuales en beneficio del desarrollo educativo nacional, la firma de un Pacto Nacional

para la Reforma Educativa 2014 con la participación de todas las fuerzas vivas del país, así lo requiere y demanda.

El Ministerio de Educación, con un estilo de trabajo renovado y enfoque metodológico participativo, está en los momentos actuales en proceso de planificación e impulso de medidas y acciones como: La revisión y actualización curricular centrada en los aprendizajes, definición de nuevos estándares y programas para la formación y profesionalización docente, mejora en la infraestructura y el equipamiento. Así como la política de intervención en los primeros grados con énfasis en el sujeto, la lectura y la escritura; el inicio del reconocimiento de la carrera docente, con miras a la dignificación de la profesión, promoción de la participación de la comunidad a través del funcionamiento de las juntas de centros, Juntas distritales y juntas regionales que participan de la desconcentración de recursos.

Esta acción, acogiendo la ley 66-97 que establece el otorgamiento del 5% del presupuesto del Ministerio a dichas juntas, a fin de facilitar el diseño y ejecución de proyectos educativos en los centros educativos, asumiendo que la solución a los problema, será más rápida y efectiva si la instancia responsable de resolverlo y los recursos necesarios, se encuentran cerca de su generación.

Ahora bien, la calidad de la educación es un fenómeno multidimensional. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la calidad de la educación no es la simple sumatoria de sus factores o componentes, sino que va mucho más lejos; se trata de generar una atmósfera de cambio y tener la capacidad de inventar nuevos caminos y nuevas formas de gestionar las instituciones para estar a la altura de los desafíos señalados. Por consiguiente, las políticas de formación continua según los planteamientos de Elacqua (2015) han de asegurar al profesorado:

a) El derecho a una formación relevante, centrada en los aprendizajes de los estudiantes y las necesidades de los centros educativos, asegurar la cobertura y equilibrio en el acceso a la misma.

b) Con impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

c) Construcción de la trayectoria del desarrollo profesional, distinguiendo las etapas, en su vida como profesional: la inicial, la intermedia, con mayor experiencia, la de experto en la que puede fungir como mentor, acompañante en la formación de sus colegas que se inician.

d) Implementación de procesos de regulación de la oferta y del desarrollo de los programas, evaluaciones, supervisión, certificación.

e) Promoción del aprendizaje colaborativo en el contexto escolar.

f) Regulación en la pertinencia de la oferta, de manera que responda a la necesidades del sistema y en estrecha vinculación con las políticas educativas.

Al mismo tiempo es importante establecer mecanismos, formas organizativas y estilos de trabajo, con un enfoque metodológico participativo, conducente a una concepción y puesta en marcha del modelo de gestión de la calidad de la educación, en una perspectiva holística y con un enfoque estratégico de focalizaciones, complementariedades y aproximaciones sucesivas, comunidad de aprendizaje, empoderada y con sentido de sus responsabilidades y compromisos, que hace contribución sustantiva a la sostenibilidad del desarrollo educativo nacional.

Hacer operativo el Pacto Social como parte consustancial de este proceso de construcción colectiva, la firme voluntad política del país, a través del Estado y el estado de vigilancia y alertas de la sociedad a través de la veeduría social, han de conducir al país a continuar considerado la educación como un tema de primer orden, e impulsar una cultura de financiamiento de la

educación como responsabilidad del Estado, pero también de las familias y de las comunidades en sentido general.

3.11. El contexto político de la formación docente: El Pacto Nacional para la Reforma Educativa. Compromiso social y político

En el marco del proceso de revolución de la educación en la que se encuentra inmersa la República Dominicana, en abril del 2014, más de 200 organizaciones que hacen vida en país suscribieron un Pacto Nacional para la Reforma Educativa con vigencia hasta el año 2030. A partir de la firma de este documento fueron incorporados en la agenda pública grandes temas con repercusión significativa en la aplicación de las políticas educativas en marcha. Entre estos se destaca:

- La democratización e igualdad de oportunidades para acceder a la educación desde el nivel inicial hasta el superior. Entran aquí aspectos como la educación pre-universitaria gratuita y de calidad desarrollada bajo el enfoque de competencias, el desarrollo de la modalidad técnico profesional y su articulación con el mercado laboral y empresarial, garantía de equidad para el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Calidad y pertinencia de los aprendizajes en todos los niveles del saber. Se contemplan aspectos relacionados con pertinencia y contribución de la educación al desarrollo del país, calidad de educación preuniversitaria y superior, formación técnico profesional.
- Dignificación y desarrollo de la carrera docente, abordando temas de suma importancia para el desarrollo y profesionalización del profesorado como la formación docente de calidad, las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, el compromiso de que todo cargo considerado docente en el reglamento del estatuto del docente ingrese al sistema educativo por concurso de oposición. Esta decisión es muy importante para el país porque cada día más se va ganando espacio hacia la transparencia y la calidad.

- El compromiso de avanzar hacia la instalación de una cultura de evaluación en el sistema educativo, con el interés de elevar los niveles de eficiencia, transparencia, y rendición de cuentas en el logro de los objetivos establecidos en las políticas educativas, implementado monitoreo, evaluación, veeduría y cumplimiento de los compromisos pactados.
- El último y posiblemente el más importante es la asignación de los recursos financieros adecuados y la movilización de los necesarios para el sector educación, haciéndose efectivo al año 2014 el desembolso del 4% del PIB para la educación pre-universitaria.

Estas líneas de políticas pactadas tienen el compromiso de traducir en mejores resultados los aprendizajes de los estudiantes que continúan estando por debajo de los pares latinoamericanos al momento actual, dada la importancia que tiene el nivel de logro de los estudiantes cuando se trata de presentar avances y calidad en el sistema educativo; en este sentido, Timperley y Alton Lee, (2008) comentan que los conocimientos y las competencias que se desarrollan en los docentes y a través de los programas de formación deben ser aquellos que se consideren efectivos para lograr en los estudiantes los mejores resultados de aprendizaje.

Conforme lo pactado se considera la educación como el medio más idóneo para generar la cohesión social que la nación dominicana necesita, a fin de garantizar el supremo derecho de los niños, niñas y jóvenes a calidad de vida y de educación, asume además que *las políticas educativas deben constituirse en políticas de estado, por lo que tendrá plena vigencia hasta el año 2030, sin importar las variaciones de cambios políticos que pudieran producirse en este lapso de tiempo.* (Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana, 2014 p 4).

Esta decisión constituye también un gran paso de avance hacia la consolidación de las políticas por lo afectado que ha sido durante muchos años el sistema educativo dominicano como consecuencia de intereses de los partidos políticos de turno que cada cuatro años generan

derrumbe de las acciones en marcha, para hacer vigente las del gobierno entrante, tal es el caso que la revisión curricular en marcha, la cual lleva alrededor de 12 años en proceso y a pesar de las resoluciones emanadas del Consejo Nacional de Educación, los ministros de turno aun siendo del mismo partido político, no han logrado continuidad del Estado, lo que ha provocado retrocesos considerables.

Es una realidad que Flores (2012) denomina “excesiva politización del sistema”¹² que laceran las buenas intenciones de mejora y avances de las intervenciones priorizadas.

Se consigna en el Pacto además, que las reformas educativas son procesos dinámicos y continuos, por lo que su cumplimiento, seguimiento, evaluación, monitoreo y proceso de veeduría social, es compromiso de todos y todas, y se requiere de cada dominicano una participación activa, reflexiva y crítica, los que darán cuenta de una retroalimentación constante.

Para alcanzar los objetivos, el Pacto plantea la aplicación y apropiación del currículo en los diferentes contextos socioculturales, el desarrollo de estrategias de aprendizajes innovadores, creativos, la ejecución de planes y proyectos que aseguren el desarrollo de competencias en los estudiantes y docentes, y como la gran apuesta para reducir los niveles de inequidad social, la universalización de la jornada escolar completa para todos los estudiantes en un marco de ampliación de la oferta curricular. En el pacto también se reconoce que existe un gran consenso nacional en torno a promover la dignificación y desarrollo de la carrera docente, en ese sentido, considera al docente como figura clave para el proceso de cambio social. Coinciden estos

¹² Ramon Flores plantea que desde la dictadura de Trujillo el sistema educativo dominicano ha sido altamente politizado, situación que lejos de disminuir, se agudiza cada día la influencia política y sindical se acrecienta y fortalece en la medida que prevalece la idea de la administración pública como un botín de los partidos en el poder. (Flores, 2012, p.71).

acuerdos con la UNESCO (2008), quien en su informe final sobre el estado de las políticas educativas dice que:

Tanto a nivel mundial como en América Latina y El Caribe, en los últimos años, se manifiesta una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente. Organismos como UNESCO, OCDE, OEI, OEA, MERCOSUR, Banco Mundial y PREAL han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre esta temática. Las tendencias convergentes son la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial de los profesores, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas, condiciones para un trabajo docente efectivo y sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados. (UNESCO, 2008, p13.)

La política de jornada escolar extendida consignada en el Pacto, constituye un marco potente para articular las políticas e iniciativas que se desarrollan de manera aislada en el país, al mismo tiempo abre oportunidades para la organización y desarrollo de la oferta curricular, compensar el déficit social y cultural que gran parte de los estudiantes trae de sus hogares, debido a la situación de pobreza extremas que afecta a 1.7 millones de dominicanos entre 0 y 17 años de edad, según los datos sobre índice de pobreza del Banco Mundial año 2012.

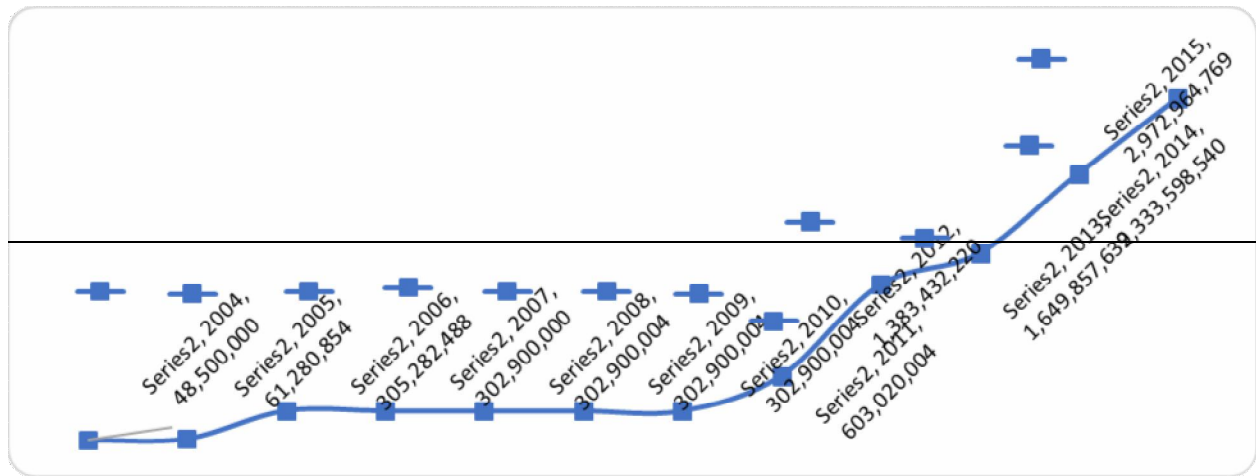
Esta modalidad de oferta que garantiza la permanencia del estudiante en el centro educativo por 6 horas con la garantía de la alimentación conecta al país con las experiencias internacionales con programas de extensión educativa que permiten a los padres o tutores dedicarse a tareas productivas sintiéndose tranquilos, con la seguridad de que sus hijos están siendo protegidos y bien atendidos en la escuela, este hecho tiene un alta dimensión de factor humano pleno, de protección social y por ende reductor de la pobreza.

3.12. Políticas educativas y desarrollo económico: ejecución presupuestaria en los últimos tres años en la República Dominicana

En un estudio sobre el gasto social en educación que realizara el economista Isidoro Santana en el 2002 cuando aborda el tema de la problemática magisterial, afirma que: *el gasto social está ligado al salario del maestro*. En nuestro país al igual que otros países del continente la mayor parte del presupuesto se va en salarios, sin embargo, éste no repercute en el buen pago a los docentes, porque la llamada universalización de la educación implica caída de los salarios reales. Esto motivó que miles de maestros calificados abandonaron la escuela y un gran número sin vocación, ni formación ocuparon su lugar. Los nuevos docentes conforme indican otros estudios provenían de los estratos sociales más bajos, y de un medio donde generalmente predomina el escaso nivel académico (Santana, 2002 en anuario pedagógico Centro Poveda, #6, 2003, p. 35).

La producción pública desarrollada en el ámbito educativo muestra un alto grado de cumplimiento de lo programado en el presupuesto nacional participativo y seguridad presupuestaria (PNPSP) 100.4% en aquellos productos en los que efectivamente hubo producción. Sin embargo, se observa un conjunto de productos públicos que habían sido planificados en el PNPSP, para los cuales no se reporta producción en 2013. En algunos casos, como la construcción y equipamiento de nuevas aulas y la construcción de estancias infantiles, dificultades en la obtención de los terrenos explican la falta de cumplimiento.

Gráfica 3: Evolución de la Inversión¹³ en Formación Docente 2004-2015.



Fuente: Oficina de Planificación y Desarrollo Educativo.

¹³ Nota: Inversión en Formación corresponde al total asignado al ISFODOSU e INAFOCAM. Incluye Gastos Administrativos.

Tabla 5: Evolución Presupuestaria Ministerio de Educación 2004-2015

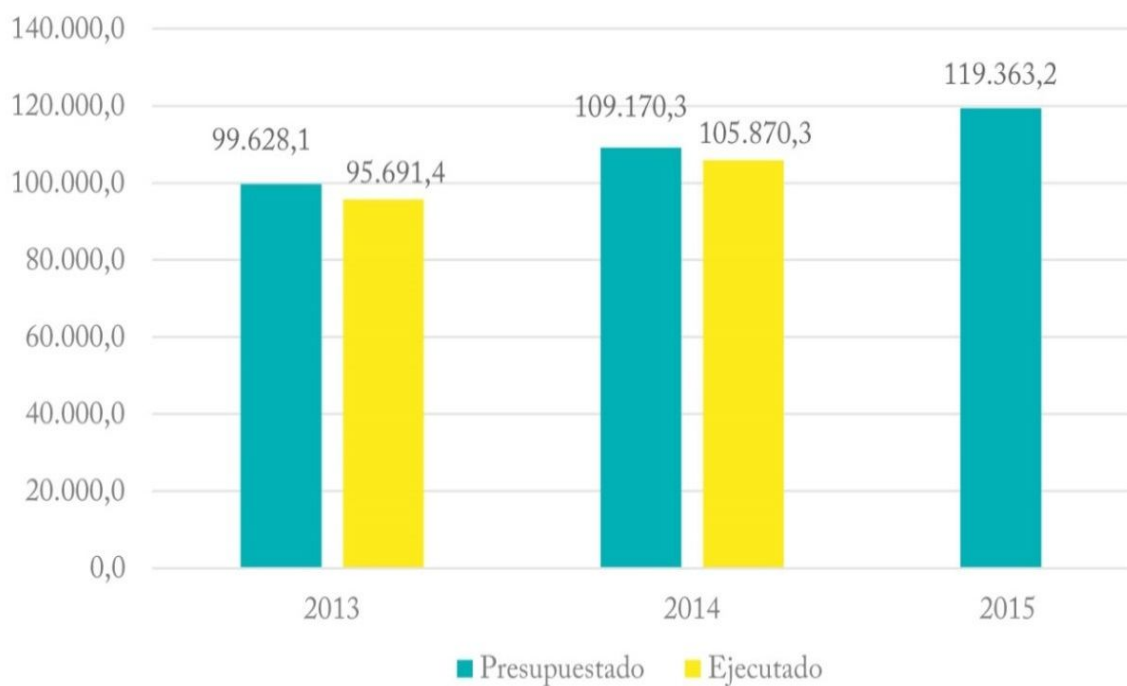
Períodos	Presupuesto MINERD en Millones RD\$	Presupuesto MINERD en Millones de US\$	Variación Absoluta	Variación Porcentual	Porcentaje del PIB Corriente	Porcentaje del Gasto Público
2004	12,778	305	1,749	15.86%	1.51%	8.25%
2005	17,091	564	4,313	33.75%	1.73%	8.13%
2006	19,860	596	2,769	16.20%	1.75%	8.06%
2007	24,932	749	5,072	25.54%	1.82%	8.90%
2008	26,789	776	1,857	7.45%	1.79%	8.45%
2009	33,359	927	6,570	24.52%	1.82%	9.53%
2010	37,428	1,032	4,069	12.20%	1.89%	9.34%
2011	45,832	1,200	8,404	22.45%	2.25%	11.51%
2012	58,524	1,452	12,692	27.69%	2.25%	11.50%
2013	99,648	2,491	41,124	70.27%	4.00%	18.77%
2014	109,170	2,611	9,522	9.56%	4.00%	17.81%
2015	119,363	2,688	10,193	9.34%	4.00%	18.08%

(Fuente. Informe de Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo 2014).

En estos cuadros y gráficos se presenta el comportamiento de la inversión según los planteamientos del Plan Decenal y la ejecución real en los últimos tres años. Los desfases entre lo proyectado y ejecutado y la implicación que tiene este desfase, según señala la Coalición por una Educación Digna, en su observatorio al presupuesto de educación (2015). Esta institución en un documento emitido este año expresa que: *de no asignarse el monto programado, o si la brecha entre programado y asignado es significativa, se corren riesgos de que las metas establecidas en el Plan Decenal queden rezagadas.*

Gráfico 4: Inversión, Formulada en Educación Preuniversitaria

GRÁFICO I. INVERSIÓN FORMULADA EN EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA, 2013-2016
(EN MILLONES DE RD\$)



Fuente: elaborado en base a presupuestos en educación 2013, 2014 y 2015; DIGEPRES.

Tabla 6: Inversión normativa y formulada 2013-2015.

TABLA I. **INVERSIÓN NORMATIVA Y FORMULADA 2013-2015**
(EN MILLONES DE RD\$)

	PIB proyectado	PDE 2008-2018		Presupuesto Nacional		Diferencia formulado y establecido
		Porcentaje establecido	Inversión normativa	Porcentaje formulado	Inversión formulada	
2013	2,534,067.8	4.60%	116,567.1	4.00%	99,628.1	-16,939.02
2014	2,767,202.0	4.76%	131,718.8	4.00%	109,170.3	-22,548.52
2015	3,021,784.6	5.16%	155,924.1	4.00%	119,363.2	-36,560.89

Fuente: elaborado en base a Plan Decenal 2008-2018 y presupuestos generales del Estado 2013, 2014 y 2015.

En tal sentido, la ‘desinversión’ registrada o brecha porcentual de recursos no aprobados ascendió al 14.5% en 2013, aumentando a 17.1% en 2014, y llegando al 23.4% en la asignación vigente para el presupuesto general del Estado 2015, esta realidad afecta de manera significativa la inversión en formación docente.

Esta realidad obliga al país cada vez más a que el presupuesto de Educación dependa de financiamiento externo, tanto de préstamos como donaciones, para el impulso de las políticas educativas sobre todo en materia de formación.

Por ejemplo, para 2013, los fondos externos significaban el 3.2% de los programado, pero para 2014 se incrementaron a 6.5%. Este año, las fuentes extranjeras se proyectan hasta en un 9.1%.

Para la ejecución y apropiación presupuestaria se debe tener en cuenta la composición del gasto según fuente de financiamiento; esto es importante, porque el origen de los fondos dice mucho sobre las posibilidades reales de su ejecución y la definición de los renglones de prioridades según las líneas de políticas.

En relación a lo anterior, por ejemplo, en el año 2014 las donaciones se ejecutaron en poco más de la mitad de lo previsto. Esto genera atrasos en la ejecución de programas y avances en las metas.

La asignación del 4% del Producto Interno Bruto (PIB) al presupuesto de la educación preuniversitaria es una ganancia del pueblo dominicano, y es responsabilidad del gobierno cumplir para la mejora de su gestión educativa y mejores resultados de aprendizajes.

Ahora bien, en el 2013, se asignó por primera vez el 4% del PIB para la educación preuniversitaria, y desde entonces se ha registrado un aumento nominal en el presupuesto, ya que el PIB se incrementa cada año, la realidad es que la inversión porcentual en la educación se ha mantenido estática durante este período (Boletín Vigilantes Educación, que elaboró la Coalición Educación Digna, 2015).

Esto evidencia incumplimiento en lo programado en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, que establece las pautas a seguir en materia educativa. Según este documento, para 2015, la inversión porcentual del Estado en educación preuniversitaria debía situarse en al menos el 5% del PIB. Pero además, se contempla un incremento cada año, según la inflación, acuerdo que tampoco se cumple. El país tendría que tener ahora el 8% del Producto Bruto Interno destinado a la educación.

La situación se ventila en el Boletín Vigilantes Educación, que elaboró la Coalición Educación Digna con el apoyo del Observatorio de Derecho a la Ciudad, proyecto que se desarrolla en el marco de "Vigilantes", bajo el auspicio de la Alianza Global para la Auditoría Social (GPSA), en la que establece que el presupuesto educativo para este 2015

debió ser de RD\$ 3, 021,784.6 (un 5.16% del PIB), en vez de los RD\$ 119.363,2 que se asignaron. Situación que afecta la buena marcha de proyectos como el apoyo a los primeros grados, la jornada escolar extendida y la reforma curricular. Ahora bien, se pueden tener altos niveles presupuestarios, pero si los horarios son reducidos, existe falta de gestión y los estudiantes no aprenden, resulta insostenible mantener el presupuesto.

Tabla 7: Estructura programática 2015, por fuente de financiamiento (en millones de RD\$).

TABLA III. ESTRUCTURA PROGRAMÁTICA 2015, POR FUENTE DE FINANCIAMIENTO
(EN MILLONES DE RD\$)

Programas	Fondo Gral.	Crédito Interno	Crédito Ext.	Donaciones Externas	Total
01 Actividades Centrales	6,723.5	-	40.1	5.00	6,768.7
02 Proyectos Centrales	-	-	-	1,000.0	1,000.0
11 Servicios Técnicos Pedagógicos	8,633.0	-	-	-	8,633.0
12 Servicios de Educación Inicial	2,964.4	-	-	-	2,964.4
13 Servicios de Educación Básica	37,199.4	-	-	-	37,199.4
14 Servicios de Educación Media	14,371.7	-	92.0	-	14,463.7
15 Servicios de Educación Adultos	6,169.5	-	-	-	6,169.5
17 Edificación de planteles escolares	14,739.1	1,285.5	6,894.9	495.0	23,414.5
98 Adm. de contribuciones especiales	7,545.9	-	-	-	7,545.9
99 Adm. de activos, pasivos y transferencias	8,904.2	-	2,300.0	-	11,204.2
TOTAL GENERAL	107,250.6	1,285.5	9,327.0	1,500.0	119,363.2

Fuente: Presupuesto General del Estado 2015.

Hay que entender que incrementos presupuestarios no mejoraran la calidad, excepto si los mismos son orientados a superar el déficit de aulas, formar y contratar los mejores docentes, atender las condiciones de calidad de vida del docente, cumplir con el horario y calendario escolar, y mejorar el ambiente educativo.

Capítulo IV: El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del

Magisterio: INAFOCAM

Antecedentes de la formación permanente en la República Dominicana: La escuela fundada por de Eugenio María de Hostos; Instituciones formadoras: realidad y desafíos que plantea el contexto y las políticas educativas en la República Dominicana.

Formar a los docentes es tarea interesante por la influencia que este proceso ejerce en la formación y el desarrollo de los sujetos responsables de aportar de manera directa a la transformación de la sociedad, en un espacio de mayor justicia, solidaridad, equidad e igualdad de oportunidades sociopolíticas, económicas y culturales (Villamán, 2014).

El hombre en la actualidad interactúa en una sociedad caracterizada por bruscos y profundos cambios que afectan a la comunidad mundial. Es indudable que todo cambio implica crisis y esto provoca que el hombre se debata entre enfoques y alternativas nuevas que en muchos casos contradicen sus principios tradicionales. En este sentido, es importante lograr un conocimiento de los problemas de la sociedad y un adecuado planteamiento que permita determinar las características del cambio, las vertientes y las causas que lo han provocado, para formular un proyecto educativo orientado a una transformación y que contribuya al bien de las personas (Centro Poveda, 1985).

Desde el contexto social la educación está llamada a aportar de manera significativa al desarrollo, a la reducción de las desigualdades y al establecimiento de un orden más justo, solidario, equitativo, que forma al sujeto para su inserción social, para asumir un compromiso social orientado a la mejora de sus estructuras, con principios éticos, que

favorece la convivencia fraterna, el respeto a las diferencias, cimentada siempre en esos valores que dan sentido a la vida humana.

Resulta importante señalar que estas grandes transformaciones sociales han de estar acompañadas de los correspondientes cambios políticos y administrativos, pero sobre todo económicos. Se subraya el papel de la economía, ya que lo económico está estrechamente vinculado a la definición y solución de gran parte de los problemas de las personas y las sociedades. Una economía que evoluciona cambia sus patrones, sus identidades, se hace más difusa y global.

En este sentido afirman Marcelo y Vaillant (2009, p.21), plantea lo siguiente:

El cambio tecnológico y la apertura a la economía global basada en el conocimiento llevan necesariamente a replantarse las competencias que las sociedades deben enseñar y aprender. De igual manera los cambios que se están registrados generan nuevas necesidades de formación y actitudes en los ciudadanos que deben atenderse para poder aprovechar en toda su amplitud las oportunidades que la sociedad de la información ofrece.

Desarrollar la educación es una tarea inminente ante el peligro de la exclusión social y el auge de la pobreza como consecuencia de una distribución injusta de bienes y servicios, que podrían generar una grieta en la sociedad entre aquellos que conocen y los que no conocen, es decir, los que pueden interpretar y los que solo se limitan a consumir. Las transformaciones que nuestras sociedades están experimentando no pasan por delante de las escuelas sin llamar vigorosamente a sus puertas, sin embargo tenemos unos sistemas educativos que posiblemente son los menos afectados por las transformaciones, porque siguen anclados a los principios de selección, clasificación y de exclusión del conocimiento.

Los estudios realizados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) confirman que la calidad del servicio educativo de un país depende de la calidad de su personal, como también la existencia de una fuerte correlación entre la calidad de la formación profesional del docente y el resultado de su trabajo, así como la influencia decisiva de las prácticas docentes en el desempeño académico y, consecuentemente, en el aprendizaje de los estudiantes (Nagle 2003, en Ayala, Castillo y Mejia, 2005).

En la República Dominicana se inicia el proceso sistemático de formación docente en los años de 1880 cuando Eugenio María de Hostos funda la primera Escuela Normal. Este acontecimiento estuvo muy ligado a movimientos surgidos en Europa y EE.UU. a partir de las reflexiones de Pestalozzi, Rousseau, Herbart, así como Orase, Alann, Bernard, entre otros pedagogos. Esta escuela buscaba fortalecer en la sociedad la visión profesional de la carrera docente, así como, concibe la formación, los planteamientos y conocimientos primarios sobre su función, como ejercicios relacionados con la práctica.

Estas escuelas normales, llamadas en otros escenarios también “Colleges”, fueron en sus orígenes y durante mucho tiempo centros de baja calidad. Su propósito era producir cantidades de maestros sin importar la excelencia y calidad de la formación recibida. Se trataba de que el maestro que se pretendía formar supiera los aspectos fundamentales de lo que se proponía enseñar; algunas nociones de cómo organizar un plan de clases, fórmulas para resolver situaciones que se les presentaban en el aula de clases, así como la observación de alguien considerado veterano en educación.

En este capítulo se presentan los principales aspectos considerados como los antecedentes de la formación permanente en la República Dominicana: las principales

características de la escuela fundada por Eugenio María de Hostos, las Instituciones formadoras responsables de la ejecución de los programas y la realidad y desafíos que plantea el contexto y las políticas educativas en el país. En estos momentos cambiantes, y desafiados por la era de la comunicación y la información, la escuela está llamada a dar respuesta reconociendo que estos son tiempos críticos para la sociedad, para los ciudadanos y por qué no para los que somos creyentes. En el mundo del pensamiento se está desarrollando una cultura que algunos llaman una “cultura de la ética del ser” (Uribe 2015), esto pide de nosotros necesidad de actualizar la formación, desde la reflexión ética, en capacidad de discernir opciones para la construcción de un mundo más justo para todos y todas. En ese sentido, la educación con calidad está llamada a abrir caminos a la esperanza, *avanzar con utopía, esa que está delante de nosotros, en el horizonte*” (Galeano en Uribe, 2015).

4.1. La escuela de formación docente fundada por Eugenio María de Hostos

Como antecedente histórico en la formación de docentes tenemos la creación de las Escuelas Normales, mediante la ley 1176 del 26 de mayo de 1879. Aquí se formaron los primeros normalistas, considerada la generación más recia y pura del acontecer dominicano. Era una escuela teórica y otra práctica, considerando aspectos avanzados para la época donde solo los conocimientos (teorías) formaban parte de la formación. Esta novedad rompió el esquema europeo donde se formulaba y se formaban de manera separada a los docentes en ambos niveles. Eran parte del *pensum* formativo la Matemática, Geometría y Álgebra, Física y Química, Cosmografía y Lógica, Geografía Política de América y Santo Domingo; Nociones de Derecho Constitucional, Manejo de Mapas, Moral

y Cívica, así como Análisis de Lectura, Analogía y Sintaxis y ejercicios prácticos de Retórica y Poética. (Prats de Pérez 1992, p. 15).

Era un currículo cargado de componentes relacionados con cultura general y asignaciones prácticas, que no enfatizaba el componente de formación pedagógica conforme se pretende en la actualidad. Eugenio María de Hostos, exaltado por Camila Henríquez Ureña en el prólogo de sus obras completas como *uno de los forjadores de la conciencia americana, concibió la idea de ensayar una nueva forma de apostolado: el magisterio, formar en la escuela para servir a nuestra América, generaciones de hombres de conciencia dura y recta orientación* (Prats de Pérez, 1992 p. 16).

En las escuelas normales se aplicaba el método nacionalista ideado por Hostos y opuesto al tradicional escolástico que era aplicado entonces en los sistemas de enseñanza de España y el resto de Latinoamérica. El procedimiento principal del método era la argumentación silogística y la lectura de autores antiguos. Se potenciaba, además en la formación la observación y la experimentación.

Estas instrucciones tuvieron repercusión en las recién creadas escuelas superiores fundadas en Azua, La Vega, El Seibo, Samaná y Monte Cristi.

Hostos diseñó un sistema pedagógico en relación con la etimología de la palabra pedagogo, es decir, “el que lleva de la mano” “el que conduce” (Almánzar, 2000). Para esto es muy necesario tener vocación, la profesión docente se edifica y construye mediante la vocación, semilla que ha de ser alimentada con el estudio y la reflexión, desde la pedagogía del amor. Como plantea Christopher Day (2007) hay que sentir “*pasión por enseñar*”. La pasión es un sentimiento intenso, es el motor que impulsa el hacer y el hacer

bien. La Pasión causa efectos en las personas de convicción, compromisos, energías, determinación para alcanzar las metas.

Un aspecto importante para entender por qué se hace posible en la República Dominicana el florecer de esta idea educativa es que esta institución no puede ser popular, fue acaparada por el sector de clases dominantes, la burguesía comercial, quien aspiraba a formar a través de una educación más práctica y científica los recursos humanos necesarios para el desarrollo y la modernización del país. Esta necesidad limitó su cobertura y extensión, licitándose a la élite intelectual. Sin embargo cabe subrayar que se produjo además una gran manifestación de democracia e igualdad en nuestro sistema educativo ya que se propició por primera vez la educación paritaria a nivel superior para las mujeres.

En 1881 y bajo la dirección de Ureña de Henríquez se funda el primer instituto de señoritas *dejando atrás muchos años de oscurantismo y discriminación intelectual para la mujer dominicana* (Prats de Pérez, 1992, p. 18).

El inicio del siglo fue momento de incertidumbre para la institución de formación docente por las turbulencias, revoluciones y golpes de estados que cerraban sus puertas con regularidad.

En 1920 las escuelas secundarias pasaron a denominarse escuelas nacionales superiores donde se preparaban bachilleres y maestros normales, competencia que a partir de 1950 sería actividad exclusiva de las escuelas normales, hoy denominadas Instituto Superior de Formación docente.

En 1952 bajo la dirección del titular de la cartera de educación, el doctor Joaquín Balaguer, y motivado por el gobierno chileno, se produce la capacitación de los docentes en

servicio por primera vez en enseñanza de la lectura y la escritura. La novedad de este proceso motivó asignar dos tandas de trabajo a los participantes si así lo deseaban, incorporar nuevos materiales para la enseñanza en las escuelas oficiales denominado el “método global”, se habla de especialización para los docentes y de elaborar guías de seguimiento.

En 1959 mediante la resolución 10'26 se establece y pone en marcha el primer plan de capacitación y perfeccionamiento del magisterio nacional en ejercicio, la misma tenía dentro de sus fines brindar la oportunidad de capacitación a los docentes del país oficial y privados, para actualizar y titular, mediante la organización de centros de estudios pedagógicos distribuidos en todo el país, estos centros eran una especie de núcleos de docentes en servicio que bajo la orientación y dirección de las autoridades locales y regionales de educación, se reunían semanalmente para estudio e investigación. Se seguía un programa elaborado en unas unidades de trabajo. Es importante destacar en este proceso formativo que los coordinadores eran los profesores más capacitados, que gozaban de mayor autoridad por sus conocimientos entre los propios educadores. Para facilitar los estudios se organizaron las llamadas bibliotecas pedagógicas en cada distrito educativo para ayudar a los maestros- alumnos en el estudio de los temas tratados en las unidades de trabajo.

La misma resolución contemplaba la celebración de cursillos de verano para completar la formación continua del docente; aunque no consiguieron todos los resultados esperados, marcó el inicio de la formación permanente en la República Dominicana.

En el 1970 mediante la resolución 890'70 se establece y pone en marcha el programa de capacitación de maestros en servicio tripartito Gobierno-UNICEF-UNESCO.

Este programa estuvo vigente hasta 1977, cuando fue sustituido por el programa de capacitación a distancia para maestros primarios en servicio. Los docentes recibían un curso intensivo de 572 horas, impartidas durante 13 semanas, con 214 horas de formación pedagógica y 358 horas de formación docente, con omisión de la práctica docente porque eran maestros en servicio. Este programa se inició en la zona fronteriza del país y duró cuatro años. Finalizaron 1,105 docentes, superando las expectativas porque estaba dirigido a 859 maestros. Este programa de estudios fue evaluado para lo que se tomaron en cuenta dos variables:

- El aprovechamiento del contenido programático en cada materia.
- El desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes adecuadas para ser buen maestro experimentado y evaluado en la práctica docente.

Esta evaluación incluía pruebas objetivas y acto de aplicación, estas evaluaciones les servían al docente para recibir un ligero aumento en su salario.

En 1974, se celebra en Ginebra (Suiza) el trigésimo quinto congreso internacional de educación convocado por UNESCO. En él se recomienda elevar la formación del maestro a nivel terciario, pero se deja en mano de los estados la manera de producir esa separación formativa que va a incidir significativamente en la calidad de la formación docente.

En 1975 se elabora el mapa educativo del sistema educativo dominicano, creándose en la estructura organizativa de la Secretaría de Educación la dirección general de formación, capacitación y perfeccionamiento del magisterio nacional en coordinación con la dirección de educación primaria. En este momento los países incluidos en la República Dominicana introducen cambios en su proceso formativo reformando el sistema de

formación de maestros, adaptando los objetivos, programas y currículo a los nuevos requerimientos que la sociedad contemporánea hace al ejercicio del magisterio.

En 1977 el 29 de julio se apertura en el país mediante contrato con Barcelona (España) el programa de entrenamiento y capacitación a distancia para maestros primarios en servicio. Fue una importante iniciativa que contó con la seriedad, cumplimiento y capacidad técnica de esta institución formadora, según los evaluadores del mismo. Su finalidad:

- Entrenar a los docentes para de la educación primaria para la implementación de un nuevo currículo, preparado para la reforma educativa puesta en marcha en ese momento.
- Profesionalizar a los docentes sin título que prestaban su servicio para mejorar la calidad.
- Estimular al docente a intensificar sus esfuerzos en formar estudiantes con actitudes positivas para su desarrollo y el de la nación.
- Aumentar la productividad del sistema.

Este programa contó con la coordinación de un profesor supervisor responsable de dirigir las partes del proceso formativo, comprendida por dos aspectos fundamentales: adiestramiento didáctico donde se trabajaba todo lo referente al currículo y formación pedagógica, donde se contemplaba la teoría de la educación, la organización escolar y la investigación educativa. Durante su desarrollo hasta el año 1985 el programa graduó más de siete mil maestros y maestras de las zonas rurales del país.

Es importante señalar que este programa al igual que los anteriores contaba con suministro de materiales y equipos que permitirían ofrecer los cursos y talleres en condiciones favorables para los participantes.

Con la aprobación de la Ley 66-97 se crea el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio Nacional y en el año 2000 la ordenanza que pone en funcionamiento esta institución que tiene por finalidad la coordinación de la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal docente en servicio de educación en el ámbito nacional. Esta capacitación se ofrece gratuitamente a los docentes porque así lo establece la normativa vigente en la República Dominicana.

En los actuales momentos han cobrado fuerza las instituciones de formación a nivel superior y se ha creado la universidad pedagógica que aglutina las llamadas escuelas normales, Bajo el nombre Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y bajo la cual está la responsabilidad del mayor número de docentes involucrado en la tarea formativa.

4.2. Instituciones formadoras: entre realidad y desafíos.

En la República Dominicana actualmente una veintena de instituciones de formación del nivel superior desarrollan programas para la formación docente, auspiciados por el INAFOCAM. La formación del profesorado a partir del año 1990 inició un proceso de cambio y crecimiento que bien se podría calificar de significativo, aunque persisten una serie de dificultades que como grandes retos hacen de la formación un camino inacabado, complejo y desafiante, como lo calificó la entonces ministra de educación superior en una

alocución en las sesiones del Pacto por La Reforma Educativa, un camino que ha de ser construido mientras se avanza trillando ese mismo trayecto.

Las experiencias de los últimos años dan cuenta de que el profesorado como producto de la cantidad de cursos y actividades de formación a las que han asistido ha cambiado mucho en conocimiento declarativo (las formas); el docente habla con fluidez de las reformas, del currículo, de aprendizajes significativos, ejes transversales, situaciones de aprendizajes, competencias, contenidos, procedimientos, planificación, proyectos participativos de aula, evaluación formativa, entre otros; sin embargo el conocimiento procedimental y actitudinal, que es igual a decir la forma de hacer, no ha sufrido cambios en relación con el decir.

Hay que aceptar que la práctica educativa ha cambiado poco, sigue primando en sentido general el enseñar sobre el aprender, la repetición de la reflexión y significatividad, la asignatura y sus contenidos por encima de las necesidades de aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias útiles para la vida. Por consiguiente las instituciones de educación superior en el país, se enfrentan a grandes retos necesarios superar si se quiere que la formación impacte de manera directa en el cambio de la práctica en el aula y mejoren los aprendizajes de los estudiantes. Porque ya decía Delors que no es lo mismo saber, que hacer, ni saber hacer, que saber cómo hacer saber Delors (1996).

A pesar de que la formación permanente en un continuo que va a lo largo de toda la vida, por lo inacabado del aprendizaje y las continuas demandas sociales y de los estudiantes, resulta necesario que se diseñe asumiendo que el profesorado necesita tiempo para reflexionar su práctica, analizarla, y sobre esta construir nuevas formas de hacer, no

siempre el profesor es consciente de la necesidad de reflexionar su práctica, y de la relación necesaria entre esta y la teoría.

Desde las instituciones formadoras a menudo se considera que la teoría es de los expertos que desde fuera de los centros educativos aportan ideas para la solución de los problemas prácticos que se encuentran los docentes en las aulas, por lo que resulta necesario abordar la formación del profesorado desde su consideración como persona en todas sus dimensiones: personal, pedagógica y teórica, como tres ámbitos indisociables.

En tal sentido es necesario establecer planes de evaluación que puedan aportar informaciones sobre la incidencia de la formación en la práctica educativa y al mismo tiempo ayudar a su reflexión y mejora. Es importante además desarrollar procesos de acompañamiento reflexivo que ayuden a los docentes no solo a encontrar salidas, sino entender como está compuesto el laberinto¹⁴.

Esta acción así concebida implica para la evaluación de los procesos formativos la necesidad de desarrollar prácticas colaborativas de evaluación donde los docentes en equipo van dando cuenta de las transferencias de los aprendizajes, el director del centro organiza espacios para la socialización y construcción colectiva de nuevas prácticas evaluativas a través de la reflexión de las prácticas pedagógicas y de los escenarios de aprendizajes.

Es importante además, entender que se produce una ruptura en la acción colaborativa del trabajo docente entre el profesorado cuando las prácticas evaluativas puestas en marcha fortalecen la individualidad; es decir, donde el docente en un espacio de

¹⁴ Una frase de José Bergamín reza que el que solo busca la salida no entiende el laberinto, y aunque la encuentre, saldrá sin haberlo entendido.

soledad va desarrollando maneras y estilos de trabajo que en la muchas ocasiones resultan exitosas y además, provocan en sus alumnos aprendizajes significativos, sin embargo, son muy pocos los compañeros del centros educativos que conocen de su trabajo y por consiguiente se limita el aprendizaje a partir de la experiencia de sus colegas, asumiendo lo planteado por Hosley que el maestro aprende mejor de sus compañeros.

Esta manera diferente de concebir la formación del profesorado afecta de manera directa la forma de concebir la evaluación porque se deja de lado el tipo de evaluación rutinaria y unilateral que se lleva a cabo en la formación permanente propiciando la marcha de un tipo de evaluación más participativa; donde se hace posible la implementación de mecanismos que permiten el análisis de datos, con vista a apoyar toma de decisiones y rendición de cuentas de su trabajo como responsable de gestionar en sus alumnos aprendizajes y resultados de calidad.

Es por esta razón que se hace necesaria la coherencia interna entre la planificación de los procesos de formación y la evaluación, para que los resultados esperados en un programa de capacitación o actualización que desarrollan las instituciones formadoras en una región determinada aporten a los estudiantes docentes las competencias deseadas. Para esto se hace necesario conocer cuál es el perfil de egresado que necesita y sugiere la normativa vigente del país, y de igual manera los lineamientos del ministerio de educación para los programas, estando éstos en estrecha vinculación con las políticas de Estado.

En este sentido Casanova (2007) plantea que el cambio en la formación- evaluación ha de considerar la forma de aprender y enseñar, se parte de un concepto de evaluación formativa donde los objetivos serán también meramente formativos.

Esta realidad plantea grandes desafíos al contexto y a las políticas educativas de nuestro país, esto así, porque en un informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre las políticas nacionales de Educación (2007) se plantea que luego de un proceso de reforma puesto en marcha se esperaba que los docentes fomentaran nuevas prácticas pedagógicas acordes con el nuevo currículo, es decir, que tuvieran tiempo para reflexionar, planificar, evaluar sus trabajos, además, sistematizar y socializar sus prácticas exitosas.

La Conferencia Mundial Educación para Todos, convocada por diversas agencias internacionales realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, fijó orientaciones para el diseño de políticas públicas orientadas a la transformación de los sistemas escolares y otros ámbitos de la educación, enfatizando la importancia de la educación para el desarrollo económico y social, en la apertura de la escuela a la sociedad.

En el 1992, la sociedad dominicana define el Plan Decenal de Educación, el cual contempló el diseño de un nuevo currículo y la modificación de la ley de educación 2909, vigente desde el año 1951. Se establecen nuevos requisitos para el ejercicio de la docencia, entre ellos la profesionalización en los niveles Inicial, Básico y Medio, con grado mínimo de licenciatura. Por tanto, la formación docente se declara de alta prioridad, lo cual implicó definir e impulsar varias políticas orientadas a profesionalizar o titular a los docentes en servicio y a formar los profesores que demandaba el sector educativo. Dentro de estas políticas se tiene:

1. Conversión de las Escuelas Normales en Instituciones de Formación Superior.
2. Incorporación de las universidades en los programas de formación de docentes.

3. Formación y titulación a nivel de profesorado y licenciatura para los y las docentes.
4. Formación de postgrado para el personal técnico y directivo del sistema.
5. Diseño de un nuevo currículo de formación inicial y continúa.
6. Establecimiento de la licenciatura como nivel de entrada a la profesión.

A raíz de estas políticas, se diseñó el Sistema Nacional para la Formación del personal docente, técnicos, directivos y administrativos de la Secretaría de Estado de Educación, mediante la Ordenanza 5'97, se establecieron los requisitos profesionales para el desempeño de las funciones docentes, directivas y administrativas dentro del sistema.

A partir de las políticas indicadas mediante el Plan Decenal se ponen en marcha diferentes acciones formativas, tales como: el programa de profesionalización para Maestros/as Bachilleres en Servicio, denominado PPMB (préstamo BID 859/SF-DR) y también un programa de capacitación de maestros/as en servicio de educación básica con préstamo del Banco Mundial, proyecto DDM/391/008. El número de docentes formados y titulados fue de 8,430

La Evaluación de impacto del PPMB, según Dominguez y Crespo (1996) plantea que el programa alcanzó resultados positivos porque fue diseñado, ejecutado y evaluado con mucho nivel técnico. Y sobre todo, entre otros aspectos, destaca el incremento de la capacidad y dominio de trabajo con la comunidad, mejoramiento de las relaciones entre docentes-alumnos y la escuela; haciéndolas más armoniosas y amigables. El estudio destaca también en el docente aumento en la capacidad de auto desarrollo, la seguridad en sí mismos y en su autoestima. La toma de conciencia del propio rol en la sociedad, la motivación por la búsqueda de nuevos conocimientos y la eficiencia en el trabajo docente.

El Ministerio de Educación, con el concurso de organismos internacionales, diseñó y puso en marcha un programa de capacitación presencial y a distancia de docente, específicamente para la aplicación del nuevo currículo y la utilización de los libros de textos (Evaluación de Medio Término del Plan Decenal de Educación, 1998, p. 171).

Asimismo, se desarrolla el Programa de Capacitación de Maestros en Servicio de Educación Primaria (PRODEP) a través del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se concentró en los egresados de las Escuelas Normales, orientándose a una formación de dos años para la obtención del certificado de educación superior (profesorado) con un total de 72 créditos universitarios, de los cuales 12 se acreditaban por experiencias previas y capacitación a distancia, este programa se establece mediante la Ordenanza 3'97.

Este programa capacitó más de 8,000 maestros en dos cohortes o generaciones sucesivas. De conformidad con la evaluación de impacto realizada por Domínguez y Crespo (1996) ésta evaluación reflejó que el programa cumplió con los objetivos primordiales, tanto en el monitoreo como en la evaluación cuantitativa los maestros progresaron en el dominio de los contenidos de enseñanza en la escuela básica, evidenciaron mejores dominios en la estrategia de enseñanza, reflejaron mejor imagen de sí mismos.

Dentro de los esfuerzos realizados por el Sistema Educativo para mejorar el desempeño de los docentes se diseña y pone en ejecución el programa de Licenciatura de Educación Básica mediante la ordenanza 7'99, el programa del profesorado en Educación Física Ord. 4'97 y el Plan de Estudios para el profesorado en Educación del Nivel Inicial

Ord. 6'99. Por otra parte, la SEEC con apoyo de la UNICEF capacita 500 maestros del Nivel Básico del programa de Escuela Multigrado Innovada.

En este contexto, en el año 2000, se crea el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) a través de la Ordenanza 6'2000, que coordina la oferta de formación, el diseño y ejecución de diferentes planes de estudios para la formación del magisterio nacional, tales como: programa de Habilitación Docente dirigido a profesionales de áreas no pedagógicas, Ord. 3'2001, Licenciatura en Educación Física para Maestros con el Profesorado aprobado Ord. 2'2002, Plan de estudios para la obtención de la licenciatura de maestros con el profesorado aprobado, Ordenanza .14'2003, Plan de Estudios para la obtención de la Licenciatura en Educación Básica, Ord. 1'2003, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física Ord. 3'2004 y el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación del nivel Inicial, Ord. 3'2005.

En adición a estas iniciativas, el INAFOCAM coordina con las Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras la ejecución de diversos programas y proyectos de formación continua y desarrollo profesional (Cursos, Seminarios, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados) para atender las demandas del magisterio nacional y el fortalecimiento de la formación docente.

Desde su creación el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, ha venido cumpliendo con la misión de coordinar e impulsar la formación y capacitación del profesorado a fin de dotarle de los conocimientos, las destrezas y las habilidades que demanda el currículo de la educación Dominicana. A partir del año 2004, el INAFOCAM asume el compromiso que establece el programa del gobierno central, orientado al fortalecimiento de la formación y capacitación del docente;

priorizando la educación como medio principal para promover el desarrollo en la República Dominicana.

Tabla 8: Involucrados en programas de formación año 2012-13.

Acciones Formativas	Beneficiarios
Formación inicial y habilitación docente	14,231
Postgrado	5,148
Formación continua	50,351
TOTAL	69,730

Elaboración propia con datos departamento estadística del Inafocam.

Esta acción en primer lugar, se orienta al reconociendo de la necesidad de dignificar al magisterio nacional en el marco de una cultura profesional. Dentro de esta perspectiva se inscriben las acciones impulsadas desde el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio INAFOCAM.

El INAFOCAM desarrolla la estrategia formativa con una visión integral, conceptual y filosófica del maestro y el directivo escolar del sistema educativo. Uno de los logros más relevantes a destacar, es el diseño y puesta en marcha de una política formativa para los docentes, que toma en cuenta al contexto social, al centro educativo, a los docentes y a los alumnos.

La formación y capacitación se ha centrado en atender demandas formativas, tales como: Tecnología Educativa, Currículo, Educación del Nivel Básico, Planificación y Evaluación, Género y Educación, Formación Integral Humana y Religiosa, Áreas Curriculares, Gestión de Centros Educativos, Educación Artística, Educación Física, Atención a la Diversidad, Educación del Nivel Inicial, Desarrollo Humano, Recursos

Humanos, Ecología, Medio Ambiente, Logopedia, Lenguas Modernas, Biología y Química, Física, Ciencias Sociales, Lengua Española, Matemática, Ciencia de la Naturaleza, Lenguas extranjeras, Informática, Formación de formadores, Educación de Jóvenes adultos, Educación superior, Liderazgo organizacional y Orientación Psicopedagógica.

Las propuestas formativas se diseñan de manera que los docentes amplíen capacidades teórico-conceptuales para comprender su labor docente, y a su vez tener una práctica orientada a promover cambios de actitudes y mejores aprendizajes de los alumnos.

En el desarrollo de los programas se toman en cuenta tres fases:

- Evaluación diagnóstica. Esta se realiza en el escenario de las Regionales Educativas donde se determinan las necesidades formativas. Esta fase conlleva la socialización de las necesidades prioritarias con las autoridades distritales, regionales y de la sede, es decir, directores departamentales y generales. Además, se sigue un diálogo con las instituciones formadoras para el diseño de las propuestas.
- Diseño de la propuesta formativa: una vez aprobada la propuesta por la MESCYT se remite al INAFOCAM para su evaluación, conforme a los criterios previamente entregados a la institución. Además se realiza una evaluación de la propuesta técnico- financiera, el currículo de los facilitadores, así como, de los materiales y del cronograma de ejecución. Luego de este proceso se informa a las instituciones proponentes sobre la aprobación o no de su propuesta.
- Reclutamiento y selección del personal docente. Estas acciones las realizan las direcciones de los distritos y regionales correspondientes, estas instancias envían relación de los interesados validadas y aprobadas. Además, las instituciones de

educación superior hacen una evaluación según sus requisitos de admisión y perfil de ingreso (Pruebas de Orientación Académica POMMA y la Prueba 16FP), informaciones que sirven para la selección de bachilleres a programas de licenciaturas.

Las escuelas normales surgen temprano y teniendo buena fama, no logrando formar la cuota que requiere el sistema como para impactar en los procesos de transformación. En este contexto tampoco las universidades producen suficientes maestros para atender las demandas del sistema en los diferentes niveles y modalidades del currículo.

A partir del año 2008 el INAFOCAM, es responsable de la coordinación del desarrollo de la política no.6 del Plan Decenal de Educación 2008-2018, que establece *Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado*, esta política orienta los programas de formación que se ejecutan actualmente y en el futuro inmediato.

¿En qué han contribuido estas experiencias para el logro del mejoramiento de los aprendizajes? El estudio sobre la Escuela Multigrado Innovada (Valera, 1999), resalta entre sus conclusiones el protagonismo de los diversos actores locales en la identificación, planificación, acción y evaluación de los problemas educativos, además, valora la importancia del conocimiento de esta experiencia en aras de un currículum dominicano más adecuado a los contextos donde se desarrolla.

El Informe General de la Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) sobre la Educación Superior en la República Dominicana (2002) refería, que en los últimos cuatro (4) años con relación a la formación de docentes se observa un notable

avance. Según este documento, esto se debe a la implementación de planes de desarrollo institucional, impulsados por las evaluaciones realizadas a entidades oferentes de esos servicios de parte de la MESCYT.

Sin embargo, el Informe Nacional de Desarrollo Humano (2008) revela que las deficiencias en la formación y capacitación de los docentes en la República Dominicana reflejan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se crea un círculo vicioso donde la baja capacitación de los docentes es reforzada por los bajos salarios que, a su vez, son usados para justificar un desempeño deficiente y poca exigencia, tanto de los directivos a los maestros, como de éstos a los alumnos.

En esa dirección, es importante mencionar el trabajo de investigación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), a través de su Centro de Investigación en Educación y Desarrollo Humano (CIEDHUMANO) en el Suroeste del país, en el que señalan que para mejorar la calidad de la docencia se debe dar mayor importancia a la evaluación para el desempeño y más relevante aún hacer los esfuerzos de profesionalización del maestro.

En otro estudio realizado sobre la formación docente inicial, González (2003) hace un análisis de los programas de formación inicial, tanto a nivel de Latinoamérica como del país, cuyos resultados muestran la incapacidad que han tenido estos programas para formar los docentes que lleven a cabo las transformaciones que la sociedad está exigiendo a los centros educativos. El diseño de los nuevos programas debe diversificar los escenarios, los contenidos y las modalidades de formación, a fin de que respondan al nuevo modelo educativo al que se aspira. Este nuevo currículo debe contener cursos rigurosos y actualizados que faciliten la comprensión de los contenidos de las disciplinas que enseñan,

además de un fuerte componente transversal de práctica magisterial a cargo de docentes experimentados y reconocidos por su excelencia en el desempeño profesional.

En este contexto, el INAFOCAM coordina con diferentes Instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales la realización de diversos programas de formación continua y desarrollo profesional (Cursos, Seminarios, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados), para atender las demandas del magisterio nacional y el fortalecimiento de la carrera docente.

4.3. Naturaleza, función y filosofía del INAFOCAM

El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) es un órgano descentralizado adscrito a la Secretaría de Estado de Educación que tiene como función, coordinar la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación en el ámbito nacional. Para el cumplimiento de sus finalidades y funciones coordina con todas las instituciones de educación superior y otras de carácter científico o cultural, sean estas nacionales o internacionales (Art.129 Ley General de Educación 66'97). El INAFOCAM es un órgano asesor de la Secretaría de Estado de Educación, SEE, en la formulación, ejecución y evaluación de políticas, carreras, programas y proyectos de formación, capacitación, mejoramiento y actualización del personal que demanda el Sistema Educativo Dominicano en sus diferentes niveles y modalidades. También el INAFOCAM es promotor y asesor de la secretaria de Estado de Educación (SEE) en las actividades de investigación de los problemas educativos al procurar el mantenimiento de la más alta calidad académica de los profesionales del

Sistema Educativo Dominicano y en la divulgación de las teorías pedagógicas y prácticas educativas innovadoras.

La institución se inscribe y busca inspirar en sus equipos de trabajo: sentido de pertenencia, excelencia en las acciones, ética, es decir un trabajo matizado por el respeto y el reconocimiento crítico y reflexivo de los valores morales de la sociedad dominicana, ser una institución que aprende, que evidencia apertura y capacidad de innovar en la medida que identifica, define y promueve soluciones adecuadas a los problemas y desafíos de la sociedad. Trabaja para lograr un liderazgo efectivo, que invita al compromiso, al desarrollo y a la entrega, responsabilidad y compromiso al realizar los trabajos con seriedad, de manera que honran personal y profesionalmente su labor.

La misión y visión institucional del INAFOCAM se plantea como garantizar la formación del personal docente que el sistema educativo dominicano necesita, en cantidad y calidad adecuadas, mediante la gerencia de un sistema, que posibilite la educación que la sociedad demanda para desarrollarse de manera integral, desde una perspectiva ética, democrática, humanística, crítica y de equidad SEE (2006).

En el artículo no.3 se expresa como visión establecer nexos entre los diferentes tipos de acciones que se articulan para promover una formación sólida al docente y el nivel profesional requerido para enfrentar los retos educativos de la sociedad dominicano. (INAFOCAM 2004).

4.4. Marco de la formación permanente desde una perspectiva articuladora para una escuela de calidad.

La formación continua o permanente puede definirse como el proceso y la creación de espacios que posibiliten la mejora de los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias, y las actitudes de quienes trabajan en la escuela (Sparks y Loucks-Horsley, 1990, p. 234).

En el año 1997 se promulga la Ley General de Educación 66-97, esta ley en su título IV regula la carrera docente, la profesionalización y el estatuto del docente, a través de sus respectivos capítulos y artículos. En el capítulo 1 se abordan los temas relativos a la profesionalización y formación; en el capítulo 11: las orientaciones para el establecimiento del reglamento del estatuto del docente, en el 111: el ingreso a la carrera docente y la estabilidad en el empleo, el IV: el escalafón docente, V: la dignificación de la carrera docente, y VI la conformación del tribunal de la carrera docente.

En atención a este mandato institucional el sistema educativo dominicano evidencia avances significativos que dan cuenta de un alto grado de compromiso social en los gobiernos de turno y posible voluntad política para impulsar el desarrollo de un mejor país, a partir de un docente mejor formado y una educación de calidad, en condiciones de mayor equidad para los ciudadanos y ciudadanas. Una acción clave de voluntad política para saldar deudas sociales acumuladas, a través de políticas de estado y promover la equidad y calidad de los procesos educativos, lo constituye la asignación del 4% del PIB para la educación preuniversitaria en la República Dominicana.

Esta acción garantiza al Ministerio de Educación poner en marcha grandes ejes de transformación de las políticas educativas que van desde el fortalecimiento de la gestión institucional y pedagógica, la descentralización y modernización de las estructuras, los recursos, los roles y las funciones para hacer eficiente el cumplimiento de las metas y

estándares de calidad y equidad establecidos, la ampliación de la cobertura, reducción de la repitencia y retención del estudiantes disminuyendo el abandono, el desarrollo de competencias y fortalecimiento del sentido de utilidad de los aprendizajes con salida ocupacional, mejora del campo áulico, revisión y actualización curricular, pero sobre todo y muy especialmente la puesta en marcha de la carrera docente como la gran apuesta para promover un mejor docente: formado, profesional, con valoración, y reconocido socialmente por su manera de sentir, pensar y actuar.

Esta inversión y motivación tiene un interés principal, mejorar significativamente los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

En la República Dominicana se ha luchado tradicionalmente por el reconocimiento de la profesión docente y mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo. En este mismo orden, el considerar y posicionar socialmente la acción de enseñar como una profesión ha estado muy articulado naturalmente a la calidad de la formación inicial que ofrecen las instituciones de educación superior dominicanas y a las oportunidades de formación permanente que han tenido los docentes en servicio, el acompañamiento a la formación recibida y el apoyo a su desempeño y práctica en las aulas, estas razones han limitado el buen desempeño y el mismo reconocimiento y valoración de la profesión docente.

Según afirma Ávalos (2006), lo nuevo surge cuando a contexto de buenas condiciones de formación y de trabajo con sus usuales exigencias de calidad del desempeño (equivalente a buenos resultados de los estudiantes) se superponen sistemas de aseguramiento de aspectos importantes considerados tradicionales como profesión-vocación y, al mismo tiempo, restringir los márgenes de autonomía que se entendieron como propios de toda profesión. Bajo este concepto las instituciones al emplear al

profesional limitan su autonomía a fin de incidir en prescripciones más precisas y concretas, en procedimientos estándares y soportes informáticos.

Sin embargo, para Perrenoud (2007) la profesionalización del oficio de enseñar consiste sencillamente en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de contenidos que se han de enseñar. Afirma que la profesionalización implica ampliar los márgenes de confianza, al tiempo de elevar los niveles de competencias de tal forma que sea el profesional digno de confianza en sus tareas.

En el campo de formación del personal docente, considerar al profesional desde esta perspectiva es esencial porque promueve la formación de personas bastante competentes como para saber cuáles son sus niveles de responsabilidades y compromisos, sin estar anclado a reglas directivas, crece en ellos la creatividad, no les atan los modelos, los programas, los horarios y buscan nuevas formas de proceder, hacer y mejorar continuamente.

Los profesionales son los que mejor saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible...El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado, es más bien una característica colectiva... una práctica que reconoce a los profesionales con autonomía, fundada en confianza, competencias y ética (Perrenoud, 2007, p.11).

En respuesta a estos planteamientos el desarrollo profesional docente debe permitir a los docentes que se adapten a los cambios permanentes que experimenta el mundo de hoy, tanto a nivel micro, como macro. Para que esto sea posible resulta importante que los gobiernos y los países desarrollen estrategias sistémicas y no políticas parciales, sectorizadas y focalizadas a periodos gubernamentales que afectan la visión de continuidad del estado. Transformar el desarrollo profesional no es tarea de un grupo, es necesaria la promoción de ejes estratégicos y pactos sociales que busquen impactar en el diseño e

implementación de las políticas públicas, en la forma como se gestiona y realizan los trabajos y en los resultados alcanzados.

En consecuencia la relación entre teoría y práctica en educación es elemento clave que influye y requiere de docentes competentes, que aplican lo aprendido en los diferentes contextos.

Para el INAFOCAM cuando se habla de formación permanente se refiere a un concepto polisémico de alta importancia, clave en la mejora y reforma de la educación, porque el mundo se ha ido configurando de tal manera que formar personas competentes hoy, resulta una tarea altamente compleja por los cambios turbulentos, las interconexiones y cambios imprevisibles que en ocasiones generan fuertes incertidumbres y hostilidad, considerado este último uno de los grandes desafíos de los sistemas educacionales.

En este marco la formación permanente del profesorado, según plantea el INAFOCAM, implica una acción con y sobre el sujeto con el propósito de generar transformación en su vida personal y profesional, que influya en su ser, saber, saber hacer, saber convivir con otros. Supone un proceso de formación a lo largo de toda la vida donde el docente reflexiona sobre su práctica y aprende en colaboración con sus colegas maestros. Este aprendizaje le desafía a emprender nuevas tareas, de las que depende su crecimiento y desempeño profesional, su cohesión social, la integración cultural, y crecimiento económico que mejora su calidad de vida. Esta agenda requiere de múltiples esfuerzos para ayudar a desarrollar en niños, niñas, jóvenes y adultos las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y futura (Vaillant, en OEI 2009).

Desde su fundación el INAFOCAM ha acogido el mandato expresado en el artículo 129 de la ley 66-97 de coordinar la oferta de la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación, dando la oportunidad a millares de docentes

de participar en el menú formativo que cada año se ofrece con planteamientos novedosos y la pretensión de dar respuesta a las demandas y necesidades educativas del momento.

Entre las actividades y orientación de sus funciones ocupan lugares importantes: el perfeccionamiento del personal docente, la asesoría a grupos de docentes y centros educativos, en combinación con universidades locales y extranjeras, el esfuerzo por impulsar la carrera docente, como un objetivo de primer orden, por la importancia que reviste para la educación dominicana desarrollar la formación desde el aprovechamiento de experiencias y la organización de grupos pedagógicos para despertar el interés común en el profesorado de intercambiar experiencias y búsqueda conjunta de resolución de problemas.

En estrecha relación con lo anterior el INAFOCAM prioriza una conexión equilibrada con las instituciones de educación superior e implementa acciones de articulación con las demás instancias del MINERD que tienen dentro de sus funciones tareas como: de la selección, el reclutamiento, inducción, supervisión, acompañamiento, evaluación y certificación del desempeño y práctica docente, con el fin de asegurar la marcha de las políticas públicas vinculadas a la formación y desarrollo profesoral

El INAFOCAM asume paradigmas y enfoques de la formación que revelan y potencian su desarrollo a partir de las demandas y necesidades del desarrollo personal del docente. Por esta razón, sin dejar de reconocer la naturaleza propia de las diferentes modalidades que existen en torno a este tema, se ha preferido englobar todos los esfuerzos dentro de un enunciado único: Formación de los docentes.

La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en la relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa (Fullan, 2002; 2009), tomando en consideración las propuestas y concepciones

sobre la enseñanza, se plantea una clasificación de las perspectivas ideológicas que sirve para responder a los dilemas planteados a la formación del docente. Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) se distinguen cuatro perspectivas básicas, estableciendo dentro de estos, corrientes y enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica:

- Perspectiva Académica
- Perspectiva Técnica
- Perspectiva Práctica
- Perspectiva de Reconstrucción Social.
- Perspectiva Académica.

Consecuente con la orientación académica sobre la enseñanza esta perspectiva en la formación del profesor/a resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos objetivos debe transmitir.

Dentro de esta perspectiva deben diferenciarse dos enfoques: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

a) Enfoque Enciclopédico

En consonancia con la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación del profesor como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico.

b) Enfoque Comprensivo

Parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente, concebido como intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad.

✓ Perspectiva técnica.

La perspectiva técnica se propone otorgar el status y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de los productos y en la eficacia y la economía de su consecución. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.

Dentro de esta influyente perspectiva podemos distinguir dos corrientes, que proyectan dos modelos distintos de formación del profesor: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones. Se incluye además el modelo de formación en centros como una de las apuestas hacia donde esta compelido avanzar el país.

• Modelo de Entrenamiento.

Entrenamiento es sinónimo de formación permanente para muchos formadores. Las teorías de este modelo proceden de las investigaciones y trabajos de Joyce y Showers (1988) quienes plantean que el entrenamiento puede incluir exploración de las ideas y demostración de estrategias prácticas de las mismas en situaciones de simulación, devolución sobre actuaciones y asesoría en lugar de trabajo. Estas simulaciones, según planteamientos de Sparks (1983), deben realizarse en combinación con otra estrategia de formación.

En una sesión de entrenamiento los objetivos a conseguir están claramente definidos y suelen plantearse en forma de conocimientos, la concepción básica que apoya este modelo de formación es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clases (Imbernon, 2004).

En este modelo por lo general los objetivos, el contenido y el programa de formación lo establece la administración de los formadores. Wood y Klein (1987) plantean que los profesores prefieren ser entrenados por otros docentes, pues se sienten más cómodos intercambiando ideas entre iguales.

Modelo de formación en centro educativo. La formación del profesorado centrada en la escuela según la define Ruiz de Gauna en Universidad de Deusto, (1996) es la modalidad de formación donde el desarrollo del proceso pasa de la instituciones formativas a desarrollarse en los propios centros educativos donde trabajan los docentes. Se pone énfasis en la relación-articulación teoría- práctica Stenhouse (1987) y busca potenciar el desarrollo del docente al igual que el de la institución escolar. Esta modalidad formativa está íntimamente ligada al desarrollo profesional porque considera el perfeccionamiento del profesorado del centro como una de sus cualidades inherentes a la misma naturaleza de la profesión del docente, al tiempo de concebir al docente como un investigador de su propia práctica (Latorre, 2007).

La formación en centros, según Escudero (2011) no ha de ser considerada la solución a los grandes problemas de calidad de la formación; sin embargo cuando se planifica, organiza y desarrolla desde una mirada amplia y una perspectiva crítica que conectan con la justicia social, la equidad y la efectiva inclusión participativa de todos los estudiantes; que aborda los contenidos del desarrollo profesional, el currículo oficial y en uso, las estrategias de enseñanza para valorar, interpretar y decidir por ejemplo sobre determinados proyectos

(para saber si aborda competencias básicas u otros similares) y además valorar si está bien planteado y ofrece referentes conceptuales y prácticas que pueden ser útiles para el propio centro, docentes y alumnado entonces sí se puede considerar estrategia clave para la mejora de la enseñanza. La estrategia de formación en centros permite responder a las necesidades identificadas en la propia escuela con el fin de elevar los estándares de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Este modelo de formación según el movimiento del desarrollo del currículo llevado por Stenhouse (1987) propone los principios siguientes:

- La planificación de la formación se realiza sobre la base de las necesidades identificadas en el centro educativo.
- Es importante establecer relación entre los docentes y formadores, de manera que se cree clima de confianza y seguridad como componentes de éxitos.
- Potenciar la formación continua como componente clave para aumentar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes.
- Identificar los recursos para la formación en el propio centro de manera que la misma se haga más activa y ligada al contexto profesional del docente.
- Considerar la autonomía y particularidades de los centros a la hora de organizar la formación conforme los intereses de los docentes.

La formación centrada en la escuela se mueve en torno a dos perspectivas: una primera donde se centra la atención en la institución considerando la escuela y al docente como dos realidades a prestar atención y la segunda centra la atención en el desarrollo del profesorado y por ende en el de la escuela, desde esta perspectiva se consideran escuela y docentes como componentes interdependientes que configuran un todo. Esta última permite ver ambos elementos como una unidad de gestión pedagógica.

En este sentido Escudero (2011) plantea que el aprendizaje de los docentes y la creación de buenos profesores no dependen sólo de lo que ocurre en los centros educativos donde ellos trabajan. Por lo que considera necesario que la formación docente tenga que ocupar un lugar más explícito y reconocido en cada uno de ellos, así como representar un elemento explícito y concertado de la política institucional y organizativa y no dejarla como una actividad fortuita posible y de consumo individual. Continúa expresado Escudero (2011) que es inexcusable crear oportunidades y condiciones favorables y efectivas para que cada uno de los profesoras y profesores crezca y expanda su profesionalidad en su lugar de trabajo, así como, para que participe activamente en equipos docentes y de gestión del centro educativo donde se habla y se discute sobre la educación existente y la que se aspira tener. Una educación de calidad donde la teoría y la práctica pedagógica se alimenten mutuamente.

La experiencia de formación en centros que realiza el país de desarrolla con el apoyo de los distritos educativos, a partir de la coordinación de éstos con universidades expertas que realizan acompañamiento común universidad-distrito para mejorar los indicadores de logro y procesos institucionales y pedagógicos del centro educativo a fin de alcanzar:

- Un centro educativo fortalecido para trazarse sus propias metas.
- Un sistema educativo (distrito, regional, sede), más competente para acompañar las innovaciones y apoyar el cambio educativo real.
- Articulación en el espacio distrital y del centro educativo de las diversas iniciativas que impactan los aprendizajes de los estudiantes.
- Resultados de aprendizajes de calidad en los estudiantes, a fin de superar los niveles existentes.

Recobran aquí fuerza las afirmaciones de Escudero (2011). Los docentes se hacen, se desarrollan y aprenden la profesión, es decir, conocimientos, habilidades, capacidades, valores, actitudes, etc., en múltiples contextos, individualmente y a través de sus relaciones con otros y otras (formadores, asesores, colegas, estudiantes, familias, etc.), así como, en diversas actividades realizadas dentro y fuera de los centros educativos.

4.5. Modalidades formativas y actividades de formación del profesorado que coordina el INAFOCAM.

El proceso de reforma llamado Plan Decenal de Educación desarrollado en la década de los noventa trazó pautas para un cambio educativo que subrayaba como propósito principal aportar mejoras significativas al sistema educativo dominicano.

Las principales problemáticas educativas detectadas en el diagnóstico realizado con la participación de todos los sectores de la sociedad se abordaron desde aspectos como:

- Calidad de la educación
- Democratización de la educación
- Problemas de orden cualitativos y cuantitativos
- Modernización del sistema y
- Participación de los actores del proceso educativo

Como punto importante dentro de este último aspecto se abordó el tema de la formación de los docentes desde la perspectiva de:

Programas para maestros en servicios, estos programas comprendían dos componentes el de actualización para los docentes que poseían título de licenciatura y el

componente de competición de sus estudios para aquellos docentes que no alcanzaban el título de profesorado o licenciatura en educación.

Esta acción formativa demandó una gran inversión de recursos humanos, materiales y financieros que la República Dominicana no poseía por lo que se acudió a préstamos internacionales para facilitar su desarrollo. Estos programas se desarrollaron con préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo BID.

Luego de estas acciones hay que admitir que la formación de los docentes en la República Dominicana continua siendo una tarea pendiente, porque luego de terminados sus estudios los docentes no contaron con programas de seguimiento y acompañamiento que les apoyaran en la ardua tarea de llevar a la práctica y en concreto a las aulas sus experiencia de formación. Los programas tampoco establecieron mecanismos para la rendición de cuentas, y sobre la repercusión de estas acciones en los aprendizajes de los alumnos.

En un primer momento mediante la ordenanza 3'97 se establece que la formación de los docentes será a nivel superior y que tendrá los niveles de Profesorado, Licenciatura y Post Grado se determinó además, que para ingresar a los programas era necesario ser bachiller. En esa misma ordenanza se establece obligatorio el profesorado para ingreso a la carrera docente SEE (2000). Es conveniente destacar que en el año 1993 como propuesta emergente se crea el programa de bachilleres en servicio para formar a unos cuatro mil docentes que eran bachilleres en servicio.

En ese mismo año mediante la ordenanza 4'97 se crea el profesorado en Educación Física. La Escuela Nacional de Educación Física había sido creada en 1994.

Mediante la ordenanza 5'97 se institucionaliza en el país el sistema de formación con el objetivo de continuar con los esfuerzos de formación y capacitación de los maestros del sistema que habían iniciado en períodos anteriores y dar oportunidad a los docentes de adquirir el nivel de licenciatura en educación. Como consecuencia de este objetivo se creó el Instituto de formación de los Recursos Humanos.

La ordenanza 6'99 crea y establece el profesorado en Educación Inicial y mediante la ordenanza 7'99 se establece oficialmente como requisito para el ingreso al sistema educativo preuniversitario el nivel de licenciatura, es bueno señalar que con una ordenanza anterior se había aprobado el plan de estudio.

Tanto los programas de formación como los planes de estudios se derivan de los principios y fines de la Educación Dominicana, según lo establecido en la Ley General de Educación 66'97 (Arts. 4,5y 6)

Los principios básicos para la formación, el perfil requerido y las áreas de pertinencia para la formación se definieron en documentos elaborados: Los fundamentos del Currículo 1 y11, La Propuesta de Transformación Curricular y el Diseño Curricular para el Nivel Básico y La Memoria Diaria para Investigar y Promover la Transformación Curricular en el Aula (MEDITA). Bases de la revisión curricular, perfil del desempeño docente y de la carrera docente.

La estructura del plan de estudio estaba sustentada en cuatro grandes áreas:

- Formación General. Componente relacionado con competencias, conocimientos, y aspectos útiles para desempeño y su vida como profesional.
- Conocimientos. Estaba destinada a aportar formación científico-humanística.

- Socio pedagogía. Estaba relacionada con el desarrollo de la pedagogía, los procesos de aprendizajes, la práctica y normativas del sistema, así como lo relativo al contexto social y cultural.
- Práctica Docente. Abordaba temas relacionados con análisis de experiencias, intercambios y sistematización de las experiencias.

Para el desarrollo de estos los programas fueron contratados servicios de cinco universidades de las veinticinco que en el país ofrecen la carrera de educación. En estas universidades mediante proceso de evaluación institucional les fueron asignadas las ofertas de formación a los docentes.

Con el desarrollo de estos programas logran adquirir título de profesorado unos 11 mil docentes y alrededor 2,500 logran título de licenciatura, 100 directivos alcanzaron post grado con Maestría en Gestión y Administración de Centros.

Mediante la Ley 66'97 fue creado el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, antes se había creado el componente responsable de la formación de los recursos humanos como una unidad descentralizada SEE (1997). Esta institución fue creada con el objetivo de coordinar la oferta de formación, capacitación y actualización del personal de la Secretaría de Estado de Educación; además de asesor del establecimiento de políticas y planes formativos en el país

En el año 2000 dando continuidad a los planes de fortalecer las estructuras responsables de la formación se crea el Instituto Superior de Formación del Magisterio Salome Ureña (ISFODOSU). Con esta acción se articulan todos los recintos de formación llamados Escuelas Normales bajo una estructura que las coordina y pretende garantizar un enfoque formativo en diálogo con las necesidades de las regiones donde están insertas. Sin

embargo, estas pretensiones están lejos de ser logradas porque los docentes que ingresan no son los más calificados y los formadores en su mayoría están en actividad desde hace más de treinta años que continúan formando bajo competencias similares a años pasados. Validando afirmaciones de Vaillant (2004) cuando dice que persiste en la carrera docente un alto peso de antigüedad, además el personal que ingresa a la carrera docente en Latinoamérica es el de menor calificación y aprovechamiento en el nivel de bachillerato.

Según el informe del PREAL (2004) titulado *Construcción de la Profesión Docente. Tendencias, Debates y Desafíos*, la docencia no figura como primera preferencia en las opciones de estudios en América Latina y añade, el 80% de los estudiantes de bachillerato con preferencia por cursar una carrera no elige educación como primera preferencia. Esto demuestra que la selección de entrada a la profesión es muy débil, con el agravante de que el sistema de certificación del país no existe y la gestión de recursos humanos es muy débil en materia de evaluación y reconocimiento al desempeño.

En la actualidad el INAFOCAM coordina con más de una veintena de instituciones de educación superior nacionales e internacionales la oferta de la formación permanente del profesorado en el país. Estas alianzas estratégicas para la formación son formalizadas a través de convenio como garantía contractual para ofrecer a los docentes dominicanos en servicio en sus campus universitarios la formación, los materiales y logística necesaria para la buena marcha de los programas ofertados. Esta oferta se realiza mediante becas completas a bachilleres y profesionales de la educación, según criterios públicos (Reglamento de becas). La cantidad de becas y el monto de la inversión anual se planifican a partir de las metas establecidas por el gobierno (Moreno 2014).

4.6. Desarrollo de la formación, acompañamiento y seguimiento a los programas que coordina el INAFOCAM

Cesar Picón (2012) en su libro sobre Temas Latinoamericanos y Dominicanos plantea que estamos completamente de acuerdo en que la educación juega un papel fundamental, como elemento catalizador de los procesos de desarrollo de un pueblo y la transformación social.

En tal sentido, la formación permanente del profesorado se ha venido aplicando en varios países de América Latina y de manera más específica en nuestro país, mediante la estrategia de cursos, talleres y becas para estudios en áreas específicas; involucra en los momentos actuales en dominicana alrededor del 75% de la población docente en servicio, considerando que un docente ha participado en ocasiones en más de un programa. El INAFOCAN como la instancia responsable de garantizar la oferta formativa al docente dominicano para el diseño de la formación y capacitación tienen como enfoque principal los principios curriculares, el desarrollo de competencias y las dimensiones para el desarrollo axiológico del sujeto, conforme se establece en los Fundamentos y Bases para la revisión y actualización curricular del MINERD, así como los diagnósticos que sobre necesidades de formación realizan diferentes instancias de educación tanto preuniversitaria como del nivel superior. En este sentido, se asume como componente fundamental y prioritario en el proceso formativo y de capacitación el acompañamiento, seguimiento y monitoreo a los programas y prácticas pedagógicas.

Ahora bien tenemos que reconocer que esta formación aun teniendo como referentes los aspectos que se han considerado como puntos de partida no tienen una

articulación orgánica con los planes de los centros educativos, no siempre generan impacto en servicio al desarrollo educativo y necesariamente no inciden en el mejoramiento de la calidad de la educación y aprendizajes de los estudiantes. Esto así, porque el proceso de acompañamiento, seguimiento y monitoreo a los procesos formativos resulta muy pobre y en ocasiones ausente de los programas en que participan los docentes.

En tal sentido según Imbernón (2007) en acompañamiento a la formación en la práctica debe coadyuvar al descubrimiento de la teoría implícita en la práctica docente para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y si fuera preciso, destruirla, remover el “sentido común docente”, cuestionar la socialización en el llamado “conocimiento pedagógico vulgar”. Es decir re-componer el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en el aula universitaria y los esquemas teóricos que los sustentan.

Para investigadores como García, 2002; 2005; 2007; Rodríguez, 200; Imbernón, 2007, un acompañamiento formativo, es aquel que orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas, recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima, asegura la continuidad de los planes. Muchas buenas intenciones, promovidas en buenos eventos o cursos donde el ánimo se levanta, se derrumban pronto, debido a la falta de seguimiento. Proponen además tres componentes considerados como fundamentales:

- El intercambio entre iguales ayuda en el desarrollo de las capacidades de generar conocimientos pedagógicos, desarrollando en los docentes concienciación de su papel en los procesos de cambio.
- La integración de la investigación-acción en proyectos de innovación en el centro o

comunidad, ayuda a reflexionar y proponer cambios a su práctica educativa.

- El fortalecimiento y la creación de estructuras de apoyo, impulsando su formación en el mismo escenario donde el docente desarrolla su práctica pedagógica
- La acción de acompañar y dar seguimiento a la formación continua de los docentes en los centros educativos devuelve motivación y sentido a la acción docente y trabajo en las aulas. Supone al mismo tiempo en los docentes la identificación de cambios relevantes que se van generando en su diario accionar con los estudiantes, el centro y la comunidad. Al tiempo de dar la oportunidad para incorporar mejoras necesarias que le abren a nuevas prácticas (Rodríguez, 2001).

Una mirada sistémica al trabajo de las instituciones formadoras por parte del INAFOCAM permite una perspectiva más global de lo que pasa con la formación y dónde hay necesidad de poner mejor y/o cambios de enfoques, metodologías, así como, tomar decisiones fundamentales relacionadas con el futuro mediano de los programas de formación en marcha.

En conclusión una de las tareas pendientes en materia de formación docente en nuestro país es desarrollar estas prácticas de acompañamiento y seguimiento porque según expresó: Dalma Cruz Mirabal, Vicerrectora de Postgrado de la Universidad APEC (2014).

Nuestros retos están fundamentados en que tanto la misión del MINERD como la de INAFOCAM hablan de calidad. Si nosotros queremos calidad, tenemos que diseñar colaborativamente, con el MINERD, con el INAFOCAM y con las instituciones de educación superior que están involucradas en la formación de docentes, con un formato de evaluación, un formato de desarrollo de acompañamiento que esté más definido.

Tenemos que definir estrategias de medición de logros alcanzados, para lograr profesores que puedan hacer su reconversión docente, ese aprender el conocimiento que nosotros les trabajamos aplicado a la práctica, pero de una forma reflexiva,

porque si nuestros profesores no aprenden a reflexionar sus prácticas en el aula, es difícil que puedan cambiar su gestión del aula y puedan lograr las metas y los objetivos que nos planteamos.

A la misma vez, instaurar un sistema de seguimiento más efectivo, diseñado de forma colaborativa. Aquí se ha estado hablando todo el día de ese trabajo mancomunado, de esa necesidad de calidad. (Documento Seminario, Foro socioeducativo¹⁵ 2014, p.44).

4.7. Evaluación del diseño de la formación que oferta el INAFOCAM. Énfasis cualitativos

En el año 2003 el INAFOCAM elaboró un documento a modo de instructivo para el diseño y evaluación de las propuestas formativas. Estas evaluaciones permiten a la institución contratante reconocer y valorar si las propuestas formativas presentadas están ajustadas a los requerimientos del Currículo y a las políticas de formación de la SEE y el INAFOCAM. Por otra parte, facilitan la oportunidad de saber si las mismas plantean aspectos que permitan a la Institución dar respuesta al diagnóstico de necesidades que se generan en el seno de las regiones y los distritos educativos donde se desarrollarán las acciones de capacitación.

El equipo técnico asignado a los departamentos en su mayoría tienen especialización en un área específica lo que le permite evaluar a los facilitadores de los programas conforme el currículo vigente y verificar la relación de la hoja de vida de los

¹⁵ Foro socio educativo es un espacio de reflexión sobre temas educativos en el país.

Las instituciones que conforman el **Foro Socioeducativo** son: Centro Cultural Poveda, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa República Dominicana (FLACSO-RD), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Fe y Alegría, Acción Empresarial por la Educación, EDUCA, Misión Educativa Lasallista, Plan República Dominicana, World Visión, Fundación Sur Futuro, Observatorio Dominicano de Políticas Públicas (ODPP) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Universidad APEC (UNAPEC), Universidad Iberoamericana (UNIBE) y la Fundación INICIA.

facilitadores, con las exigencias y competencias formativas requeridas por el programa en particular, así como de los materiales y del cronograma de ejecución. Esta evaluación permite y valida el envío de comunicación a las instituciones responsables del desarrollo de la formación informando sobre la aprobación o no de la propuesta y el programa planteado.

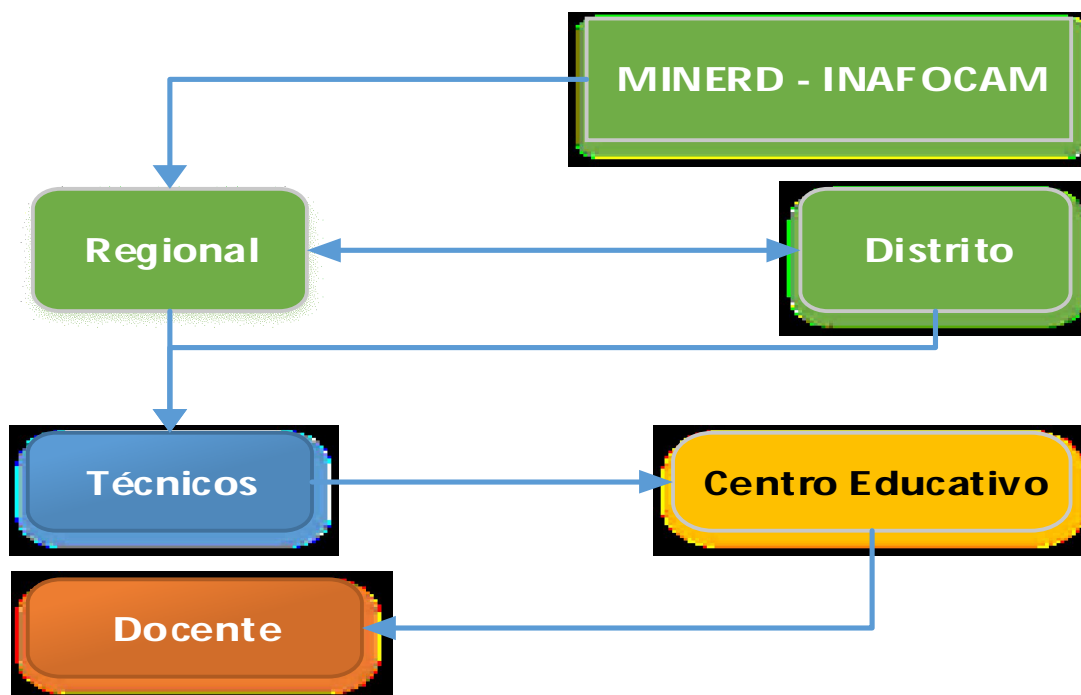
Las evaluaciones de las propuestas ayudan a mantener los niveles de calidad de los programas que se ofertan.

La evaluación del desarrollo de la formación permanente se desarrolla mediante visitas de seguimiento a los programas en las instituciones. Los equipos técnicos regionales distritales y de la sede del INAFOCAM monitorean el desarrollo de los programas. Estas visitas están acompañadas de fichas que permiten la recogida de información que luego es socializada por los equipos de las áreas en cuestión.

Estos énfasis han motivado que organismos como el UNICEF y el Banco Mundial se interesen por compartir las ejecutorias del INAFOCAM, en el marco del apoyo que brindan al logro de las metas de la educación dominicana.

En noviembre de 2013, este rol y desempeño han sido destacados en el “Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina”, publicado por la UNESCO/OREALC”, en el marco del Proyecto Regional sobre Docentes.

Gráfico 5: Estructura y beneficiarios de la Oferta Formativa del INAFOCAM, (2010, 2014).



Elaboración propia a partir de la normativa del MINERD, (2012)

4.8. Evaluación de la formación y de los aprendizajes en la República Dominicana

Mejorar la calidad de la educación es una prioridad en la República Dominicana. Existe un consenso nacional en torno a la urgencia de introducir mejoras sustantivas en el sistema escolar, incluidas reformas en la oferta de la formación y de evaluación en la que participan los colectivos de docentes y directivos.

En efecto, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) reconoce que la educación de calidad es la herramienta más poderosa para realizar las transformaciones requeridas por la sociedad dominicana. El pacto

identifica diversas estrategias para avanzar hacia una educación de calidad, siendo una de ellas *garantizar la instalación en el sistema educativo de una cultura de evaluación integral, sistemática, permanente y transversal* MINERD (2014). Para instalar esta cultura de evaluación, fue pactado promover la evaluación de los aprendizajes (Scheker en MINERD, 2014), a partir de instrumentos nacionales, regionales e internacionales especializados en educación, con el propósito de guiar la toma de decisiones en materia de políticas educativas.

Por tanto, las evaluaciones de aprendizajes de los docentes, luego de procesos de formación, son claves para mejorar la calidad de la formación permanente, la calidad de los docentes, su desempeño, sus prácticas, los resultados de los estudiantes y por ende de la educación en la República Dominicana. Las evaluaciones sirven para centrar los esfuerzos en uno de los aspectos más importantes de la formación permanente del profesorado: cuánto están aprendiendo los docentes, qué aplican en la práctica de lo aprendido, qué relación tiene la formación con sus intereses y necesidades, qué tan contextualizada resulta la formación y qué tanto está articulada a los procesos de desarrollo curricular en los centros educativos.

Sin evaluaciones, el sistema educativo opera “a ciegas”, lo que se traduce en una enorme pérdida de recursos y de oportunidades para el desarrollo económico y social del país.

Los sistemas educativos más desarrollados y los países que más han mejorado en la calidad de la educación tienen sistemas rigurosos de evaluación de aprendizajes. La información de las evaluaciones es utilizada sistemáticamente con diversos propósitos (Darling-Hammond y Wentworth, 2010; McKinsey y Cox, 2010).

- Para contar con estándares de desempeño en los docentes que permitan competir en una economía global.
- Para monitorear la calidad de la formación permanente e informar la toma de decisiones a nivel de políticas educativas.
- Para aprender de otros países, especialmente de aquellos que logran niveles de aprendizajes elevados en contextos de pobreza.
- Como herramienta de gestión escolar, monitoreando el desempeño de cada escuela, distrito y región; prestando apoyo y poniendo incentivos para mejorar el desempeño escolar.
- Para apoyar a los docentes en su labor cotidiana, señalando lo que se espera que aprendan los estudiantes y lo que se espera que enseñen los profesores.
- Para motivar a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos, potenciando así su desarrollo y mejorando su aprendizaje.

4.9. Práctica de evaluación de la formación desde el INAFOCAM.

Contribución al mejoramiento en los aprendizajes

La práctica de evaluación de la formación permanente que se oferta desde el INAFOCAM incluye tres tipos de evaluaciones en los programas: diagnóstica, las evaluaciones al final el programa y las evaluaciones de impacto.¹⁶

Las Evaluaciones Diagnósticas. Su propósito es conocer qué saben los docentes sobre el tema del curso de formación, sus resultados no tienen nada que ver con el diseño,

¹⁶ Se excluyen las evaluaciones de ingreso a la universidad por no depender del INAFOCAM, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), y la evaluación de aula por ser el foco de proyectos del MINERD, no estandarizadas.

actividades, ni selección de los contenidos. Estas evaluaciones diagnósticas se realizan al grupo de docentes ya seleccionado y en aula para iniciar el primer día de encuentro del curso; su finalidad es conocer qué saben los docentes en servicio de las temáticas a trabajar en el curso de formación o capacitación. La principal estrategia utilizada para tal fin es la dinámica de lluvia de ideas.

Las evaluaciones al final del programa. Se aplican para conocer el nivel de aprendizajes de los docentes en el curso de formación. Regularmente se aplica un instrumento centrado en niveles de satisfacción y desarrollo de la logística del curso, cómo es aplicada por las instituciones de formación del nivel superior; centran su atención en los facilitadores y la satisfacción porque eso le garantiza ganar nuevos programas.

Las evaluaciones de impacto. Se utilizan para medir el impacto de programas de formación. En la actualidad el INAFOCAM lleva acabo estas evaluaciones a los programas de diplomados, especialidad y maestría a poco tiempo de terminados los procesos formativos. Es importante señalar que esta acción se realiza a partir de los resultados de las pruebas nacionales, y, como se sabe, la formación docente no es el único componente que influye en los aprendizajes de los estudiantes, además, al no evaluar los aprendizajes del docente, no se tiene la certeza sobre qué aprendió el docente en el curso y de lo aprendido qué ha podido hacer práctica en el aula, pero el Ministerio de Educación también carece de información sobre las limitantes que dificultaron la incorporación en su desempeño de los aprendizajes.

El sistema de evaluación de aprendizajes de la República Dominicana es un sistema basado en políticas y normativas establecidas por ordenanzas. Distintas leyes y ordenanzas especifican los propósitos de las evaluaciones, los estudiantes y grados a evaluar, así como

las responsabilidades de las distintas instituciones del país en el manejo de las evaluaciones. Así, por ejemplo, la ley general de educación establece que la calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, y que este marco debe incluir la evaluación como componente central (Ley de Educación 66-97). Cambios recientes en las políticas y ordenanzas: el Pacto Educativo, la ordenanza 3-2013 que establece una nueva estructura de niveles educativos, la ordenanza 2-2013 para la reforma curricular, hacen necesario alinear el sistema educativo en general, y el sistema de evaluación de aprendizajes en particular.

La República Dominicana cuenta con condiciones mínimas para realizar las evaluaciones. La Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación (DECE), del MINERD es la entidad responsable de las Pruebas Nacionales, Evaluaciones Diagnósticas y Estudios Internacionales. Esta dirección tiene un presupuesto estable y un equipo profesional pequeño pero con experiencia en evaluaciones.

El sistema de evaluación de aprendizajes de la República Dominicana requiere ser revisado y mejorado para responder a las demandas de su sistema educativo. Primero, requiere ser revisado a la luz de las recomendaciones del Pacto Educativo. Segundo, existe consenso en que la información de las evaluaciones debe ser mejor aprovechada para informar y repensar políticas educativas y de formación. En el MINERD, especialmente, existe la necesidad de contar con más y mejor evidencia para la toma de decisiones. Tercero, un nuevo currículo por competencias está siendo implementado gradualmente en todos los grados. Esto hace necesario alinear la formación y las evaluaciones de manera que los docentes estén preparados para desarrollarlo en las aulas, al tiempo de asegurar que los estudiantes alcancen los resultados esperados en el nuevo currículo. Cuarto, entre los años

2014 y 2015, entrará gradualmente en vigencia una nueva estructura de grados, organizada en ciclos de tres años cada uno: Primer ciclo de la educación primaria (grados 1-3), segundo ciclo de la educación primaria (grados 4-6), primer ciclo de la educación secundaria (grados 7-9), y segundo ciclo de la educación secundaria (grados 10-12).

Esta reorganización tiene consecuencias para los grados, los niveles, el sistema y sobre todo los docentes que necesitan formación y actualización a fin de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y grados con los que trabajarán.

En este contexto se presenta el *Plan estratégico 2015-2030 para el desarrollo del sistema educativo en la República Dominicana*. Este plan presenta recomendaciones para mejorar el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y recomienda repensar la formación docente y evaluación de los programas de formación y tener así un sistema de formación que responda a las demandas del sistema educativo y de la sociedad.

Las recomendaciones están alineadas con las mejores prácticas internacionales y con la evidencia de cómo son los sistemas de evaluación más efectivos¹⁷. Estos lineamientos son: (a) La evaluación no es un fin en sí misma, sino que tiene como fin último contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación; (b) la evaluación debe cumplir una función formativa, entregando información útil para que los profesores puedan mejorar su pedagogía y los centros de formación de profesores puedan ajustar su oferta a las necesidades del sistema; (c) la evaluación debe estar alineada con otros componentes del sistema educativo (ej., normativa, currículo); (d) el sistema de evaluación debe optimizar la cantidad de evaluaciones, evitando sobre evaluar y saturar de información; (e) el plan de evaluación debe ser ambicioso pero realista a la vez, considerando lo que es

¹⁷ Ver Clarke (2012); McKinsey y Co (2010); OCDE (2013).

razonable y posible -alcanzar en el corto y mediano plazo; (f) el plan de evaluación debe ser sostenible en el tiempo.

Implementar estas recomendaciones es una tarea que debe empezar en el corto plazo y que verá sus frutos en el largo plazo. Su éxito requiere de voluntad política y compromiso social con la educación de calidad.

4.10. Algunas consideraciones para la práctica de las evaluaciones del desarrollo profesional en la República Dominicana.

Las evaluaciones del desarrollo profesional no son un fin en sí mismo, sino buscan promover la mejora en la calidad de la formación y de la educación. Sin embargo, para que ello ocurra, es necesario crear una cultura de evaluación en la República Dominicana donde los distintos actores sociales (políticos, docentes, padres, sociedad civil, e instituciones formadoras de docentes) valoren, comprendan y usen la información de las evaluaciones para mejorar la calidad y equidad de la educación.

Crear esta cultura de evaluación es una tarea de gran trascendencia y complejidad. Implica educar a todos los actores en evaluación educativa, transformar los datos recogidos en información útil para la toma de decisiones, y diseminar información que responda a las inquietudes de los distintos actores y sectores sociales.

Actualmente, la cultura de evaluación en la República Dominicana presenta desafíos importantes. No está claro que las evaluaciones sean utilizadas para la mejora. A esto se suma una escasez de información para la toma de decisiones a nivel central, regional, y

distrital. Este desafío necesita ser enfrentado para alcanzar los niveles de aprendizaje en los estudiantes a los que aspira el país.

A partir de 2015, la República Dominicana aumentará significativamente su participación en Estudios Internacionales. Además, de los estudios regionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE, 2006, TERCE, 2015) se espera que el país participe cada tres años en la evaluación PISA. Esto planteará un desafío enorme en cuanto a la disseminación y usos efectivos de la información para mejorar aprendizajes.

Los resultados de los estudios internacionales en los que ha participado el país han tenido distintos grados de difusión, dándose a conocer oficialmente y por la prensa. Las estrategias de difusión incluyen la publicación de informes nacionales (Consortio de Educación Cívica, 2009), seminarios y mesas de trabajo con distintas instancias del MINERD.

Sin embargo, no se puede afirmar que las reformas educativas se han fundamentado totalmente en estas evidencias. Por ejemplo, los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2010) en el cual el país obtuvo los puntajes más bajos de la Región han servido para identificar la necesidad de mejorar la calidad y justificar programas de Lectura y Matemática en los primeros grados, pero no necesariamente se analizaron las prácticas de países con mejores resultados o se intervinieron las variables relacionadas con el logro como por ejemplo la formación continua de los docentes. A veces se toman decisiones sobre programas sin esperar los resultados de las evaluaciones.

La República Dominicana necesita anticiparse a los resultados de los estudios internacionales en curso y por aplicarse. Los resultados del LLECE en su versión TERCE (2015) son pobres pero alentadores. El país aparece con los más bajos resultados entre los 15 países o sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe participantes. Sin embargo, estamos entre los países que van alcanzado mayores alzas de puntajes, entre las evaluaciones de 2006 y 2013. Si bien PISA 2015 entregará riquísima información en cuanto a niveles de aprendizaje y contexto en el que aprenden los estudiantes, también es esperable que dominicana aparezca entre los países de más bajo rendimiento en el estudio. Es entonces necesario anticiparse a esos resultados y “preparar el terreno” para asegurar que la información sirva para mejorar.

Establecer que cada centro educativo deba rendir cuentas a la autoridad distrital correspondiente sobre sus resultados en las evaluaciones a sus estudiantes, asumir la formación en centros y establecer evaluaciones periódicas de las mismas con sentido de mejora, son algunas de las tareas pendientes. La rendición de cuentas debería ser formalizada como parte de las tareas y responsabilidades del centro educativo y de la autoridad distrital. Además, debería incluir los últimos resultados en las pruebas nacionales, metas a alcanzar por el centro en la próxima administración de la prueba y un plan de mejora para lograr esas metas:

1. Fomentar el uso de las evaluaciones de aprendizaje en los centros de formación de profesores. Se sugiere que el MINERD trabaje con institutos de formación de profesores para asegurar que los futuros profesores tengan acceso a cursos y presentaciones sobre las evaluaciones de aprendizaje.

2. Fomentar el uso de las bases de datos de las evaluaciones para investigación (ej. análisis de factores asociados al aprendizaje). Siguiendo las mejores prácticas internacionales¹⁸, se recomienda poner las bases de datos de las evaluaciones a disposición de terceros. El MINERD debe hacer una labor de difusión y capacitación para el uso de las bases de datos. El conocimiento generado podría ser de gran utilidad para el diseño de políticas y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Para hacer realidad este plan se requerirá voluntad política y recursos adicionales, así como del apoyo sostenido de todos los actores sociales. Existe conciencia de que estos cambios no ocurrirán inmediatamente y que las condiciones de funcionamiento y aplicación deben mejorarse gradualmente. Sin embargo, es crítico que se pierda el sentido de urgencia de los cambios, ya que estos deben implementarse hoy, para que el plan se haga realidad en el futuro inmediato. Otros cambios, no menos urgentes, pero igualmente de críticos para implementar el plan a cabalidad es la despolitización del sistema educativo, asumiendo decisiones más apegadas a los niveles de competencias y calidad de la formación de los seleccionados a posiciones de poder sobre todo en los niveles locales y centrales que demandan pensamiento pedagógico.

¹⁸ Poner las bases de datos a disposición del público es una práctica común en Estudios Internacionales (ej. PISA, TIMSS, LLECE), y en evaluaciones de aprendizaje en general (ej. NAEP en EE.UU, SIMCE en Chile). El acceso a las bases de datos puede estar condicionado a firmar compromisos de confidencialidad para no hacer público la identidad de personas o centros educativos.

4.11. Evaluación de programas de formación permanente del profesorado: retos para República Dominicana.

La calidad de la educación en el siglo XXI debe ser para la República Dominicana el gran horizonte hacia donde orientar los esfuerzos humanos, materiales y financieros por parte del Estado y de la sociedad civil. El gran sueño y aspiración de la República Dominicana es lograr que niños y niñas tengan acceso universal a la escuela, pero sobre todo que la escuela les ofrezca una educación de calidad, con sentido de utilidad para la vida. Sólo de esa manera se estará contribuyendo a superar las condiciones de pobreza económica y cultural de la población y lograr el desarrollo económico y social de la nación dominicana.

La calidad de la educación es un proceso permanente, que no se agota con un programa de gobierno, sino que requiere de un conjunto de políticas de Estado que, fundamentadas en el principio universal de que “la persona humana es el principio y fin del Estado”, estén encaminadas a lograr el sueño y la aspiración de los ciudadanos dominicanos: obtener una educación de calidad para su gente.

En estos momentos los esfuerzos y acciones emprendidas a partir de la firma del pacto por la educación, la puesta en marcha de la política de jornada escolar extendida y el programa de alfabetización Quisqueya Aprende contigo y Quisqueya empieza contigo, son evidencias del interés y las aspiraciones de avanzar que tiene el país.

La República Dominicana ante el desafío del desarrollo humano exige elevar los estándares de calidad de la educación que se brinda en las aulas, siendo el y la docente el actor principal de esta gran obra por lo que debe contar con las competencias necesarias para garantizar aprendizajes significativos en los niños, niñas y jóvenes del país.

Calidad de la educación y formación docente son dos elementos de un binomio indisoluble que se necesitan mutuamente pues no hay posibilidad de lograr calidad de la educación si no contamos con un docente competente para poder garantizarla.

Los gobiernos y funcionarios de los países latinoamericanos desde hace varios años han adquirido compromisos con el desarrollo de la calidad de la educación. En reunión de Presidentes de los poderes legislativos de Centroamérica (Roatán y Honduras, 1999) declararon su compromiso para:

1. Impulsar iniciativas concretas en el orden legislativo para respaldar y legitimar transformaciones estructurales en nuestros sistemas educativos, a fin de garantizar y afianzar el desarrollo de la paz, la democracia, el libre acceso a la educación, el respeto a los derechos humanos, el combate de la pobreza, la erradicación de la marginalidad social, el desarrollo de la actividad económica y el incremento de la productividad y la capacidad competitiva, sobre la base de una formación de excelencia y calidad de nuestros conciudadanos.
2. Aumentar la inversión en la educación, a fin de potenciar la democracia y la equidad social, posibilitando un mejoramiento sustantivo en nuestros profesionales en todas las áreas del conocimiento y estimular la formación de nuevas habilidades, destrezas mentales y técnicas, para insertarse exitosamente en el escenario mundial.
3. Establecer políticas educativas de Estado, concebidas en el marco de estrategias de desarrollo a largo plazo, y consensuadas con todos los sectores de la sociedad, a efecto de garantizar continuidad, desarrollo y vigencia de las mismas, aun cuando estas trasciendan los periodos de Gobierno.

4. Homologar la Legislación en materia educativa vigente en los países centroamericanos y República Dominicana, que haga relación a aspectos académicos, curriculares y equivalencias de estudios, que permitan la validación de títulos para efectos de proseguir el desarrollo de carreras, o con fines de desempeño laboral.
5. Garantizar no sólo la cobertura horizontal y vertical del sistema educativo, sino a la vez y sobre todo, la calidad de los servicios educativos que se ofrecen a la población, en un plano de equidad, justicia y democracia.
6. Promover el desarrollo de programas y proyectos de expansión y modernización de la educación, fortaleciendo los lazos de cooperación y solidaridad intrarregional en proyectos de investigación y formación educativa.
7. Promover un reordenamiento institucional, sobre la base de una exhaustiva evaluación de los procesos de cambio, introducidos en los sistemas educativos, en el marco de la modernización del Estado, a fin de detectar las debilidades y establecer prioridades en lo referente a la aplicación oportuna de medidas correctivas.
8. Fomentar una educación que incorpore en nuestra conducta cotidiana, valores permanentes de tolerancia y comprensión, con exclusión de prejuicios discriminatorios por razones de raza, religión, concepción política, condición social, económica, cultural o procedencia geográfica.

En la reunión de ministros de educación de América Latina y del Caribe (Cochabamba, Bolivia 2009) señalaron que *para lograr aprendizajes de calidad en el aula*

los docentes son insustituibles, así mismo se destacó la necesidad de *otorgar prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales en relación con la profesión docente*.

Si la prioridad de los gobiernos y aspiración de los pueblos de Latinoamérica y República Dominicana es elevar la educación en el siglo XXI y los docentes son actores principales de este proceso se justifica la necesidad de formular una política de evaluación de la formación permanente de docentes que permita y facilite la articulación de las políticas educativas entre los países de la región.

El consenso en el diseño de las políticas educativas, económicas y sociales constituye una exigencia de la República Dominicana y de toda América Latina, por la confluencia del fenómeno de la globalización a nivel externo e interno y por los esfuerzos de democratización política que vive la región, aun en vías de consolidación.

En el ámbito educativo la búsqueda de consenso entre las instancias que ofrecen formación permanente al profesorado debe sustentarse en el diseño de estrategias educativas a largo plazo, que incluyen aspectos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado, tomando en cuenta las nuevas demandas de innovación curricular, el fomento a programas de capacitación y la actualización de los docentes en nuevos conocimientos y destrezas.

Ante la necesidad de elevar los estándares de la calidad de la educación es pertinente poner en marcha desde las instancias formadoras, sobre todo del Instituto de Formación docente Salome Ureña (ISFODOSU), institución principal en la formación docente, la posibilidad de compartir experiencias exitosas, establecer redes formativas que les permitan actualizar sus conocimientos en materia educativa.

Dada la complejidad de la tarea docente y los cambios tan acelerados que enfrentamos en todos los ámbitos relacionados con la Educación es pertinente enfocar la preparación de los docentes desde una perspectiva de formación permanente, donde integremos procesos como formación inicial, formación en servicio, capacitación y actualización, supervisión enfatizada en los procesos de sistematización, evaluación de la formación e investigación de las prácticas educativas, el autoaprendizaje y la metacognición para favorecer la presencia de maestros, en el sistema educativo, siempre actualizados, inquietos, críticos e innovadores.

Sólo en la medida que elevemos la calidad de la formación permanente de los docentes se estará contribuyendo a consolidar el desarrollo económico y social en la República Dominicana.

4.12. Principios del modelo de evaluación.

No puede haber una "talla única" para el desarrollo profesional de los docentes eficaces. *Las diferencias en comunidades de administradores de escuelas, maestros y estudiantes afectan singularmente el desarrollo profesional de los procesos y pueden influir fuertemente en las características que contribuyen a la eficacia del desarrollo de profesional* Guskey (2003, p. 47).

Para tener el mayor impacto, el desarrollo profesional debe ser diseñado, implementado y evaluado para satisfacer las necesidades de los profesores particulares en contextos particulares (Guskey, 1995). Pero varias características del desarrollo profesional docente de alta calidad se pueden derivar de la investigación en una amplia variedad de enfoques (Guskey 2003):

1. La formación del profesorado ha de ser concebida como proceso a lo largo de su carrera profesional y evolutiva. La formación del profesorado es un proceso a lo largo de toda la vida (Ávalos 2008) compuesto por varias fases que están claramente diferenciadas y articuladas, que entran en relación con las etapas de vida del docente como profesional. Por lo tanto, los contenidos han de estar estrechamente vinculados con sus necesidades e intereses, según nivel, grado, modalidad, pero manteniendo siempre coherencia entre sí, que garantice principios pedagógicos y curriculares comunes independientemente del tipo de formación del profesorado en cuestión.

2. Relacionar los procesos de formación del profesorado con las demandas del profesorado. La enseñanza es una actividad compleja Timperley Alton Lee, (2008) por lo tanto es necesario que los procesos de desarrollo profesional de los docentes se diseñen partiendo de las necesidades e intereses de los docentes. En ese sentido, es importante que los programas se ajusten a la manera como los docentes aprenden y enseñan. Un escenario eficaz para la formación lo constituye el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los docentes.

3. Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. Los cambios curriculares desafían los procesos de formación por la necesidad de que ésta responda a las demandas de políticas educativas y al desarrollo curricular. En esta radica el qué, por qué y para qué de la formación (Escudero, 2011), por lo que la formación del profesorado debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes (Guskey, 2000).

4. Integrar los contenidos de la formación inicial del profesorado (académicos y disciplinares) con la formación continua. Los contenidos de la formación importan, en ellos

radica la relevancia e importancia de la formación (Escudero, 2011). Es muy importante el desarrollo potencial de competencias, consideradas el continuo de la formación inicial y del proceso de estructuración del pensamiento pedagógico del docente.

5. Integración entre la teoría y la práctica docente. La integración teoría-práctica en la formación del profesorado, es decir, de los conocimientos y su aplicación en el aula, resulta tanto para la formación inicial como permanente; el mayor desafío denominado por Guskey (2003) el indicador de éxitos de la formación. Por consiguiente, hay que prestar atención a la práctica docente, a la forma en que aprende a enseñar, favoreciendo que se realice mediante procesos reflexivos y críticos de la propia práctica; de manera que el profesor pueda utilizar sus conocimientos teóricos como base para tomar decisiones bien sustentadas sobre sus prácticas.

6. Coherencia entre formación docente y el tipo de educación que el profesorado debe desarrollar. En la formación del profesorado resulta importante establecer coherencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico, y la forma cómo ese conocimiento se transfiere a la práctica. Es esa coherencia la que hace diferencia en los procesos de formación docente. Un principio fundamental que implica que los docentes integren conocimientos del currículo con ideas sobre cómo enseñarlo efectivamente y cómo los estudiantes están aprendiendo.

7. Individualización y cooperación. Es decir, que el proceso de formación responda a cada contexto de manera particular, porque las realidades necesidades e intereses son diferentes y diferente será el modelo de formación. De ahí la importancia de promover la formación en centros educativos como escenarios efectivos dada la posibilidad de reunir los equipos de docentes, equipos de gestión, los grupos pedagógicos o de investigación. Entendiendo

que la formación del profesorado debe fomentar la participación y reflexión como colectivos de docentes.

8. La formación del profesorado como un proceso de indagación-reflexión. Latorre (2007) considera el aula como laboratorio, espacio de indagación, de investigación; por lo tanto esta indagación que debe ser crítica y reflexiva es una estrategia fundamental para que los procesos de formación generen cambios que impacten los aprendizajes de los estudiantes. Esta estrategia conduce al docente a ser conscientes de la problemática de su práctica de enseñanza, ya que analiza las causas y las consecuencias y tratan como colectivo de buscar las mejores soluciones.

Por consiguiente para el desarrollo de práctica de formación docente exitosas, se necesita de un modelo formativo que responda a las necesidades e intereses de los docentes de manera concreta, que les permita desarrollar las competencias necesarias para enseñar, profundizar en sus conocimientos y perfeccionamiento de sus competencias pedagógicas, sustentados en los principios que subrayan investigadores como Marcelo, 1994; 2009; Guskey, 2003; Timperley, 2008; Escudero, 2011, y que han sido desarrollados ya en un apartado anterior.

4.13. El gran reto: calidad de la formación del profesorado y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

A través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las naciones del mundo afirmaron que "toda persona tiene derecho a la educación".

Sin embargo, a pesar de los importantes esfuerzos realizados por los países para

asegurar el derecho a la educación para todos, actualmente persisten las siguientes realidades.

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria;
- La población analfabeta asciende a más de 960 millones de adultos -dos tercios de los cuales son mujeres;
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo no tienen acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas, ayudarles a adquirir una identidad y a adaptarse al cambio social y cultural; y
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica; otros millones cumplían los requisitos de asistencia pero no adquieren conocimientos y habilidades esenciales.

Estos problemas limitan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica para un porcentaje significativo de la población impedía a la sociedad enfrentarlos con fuerza y determinación.

La formulación de políticas de apoyo en los sectores sociales, culturales y económicos eran y siguen siendo necesarias para realizar la total provisión y utilización de la educación básica para el mejoramiento individual y de la sociedad.

Este marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, proviene de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que reunió representantes de gobiernos, agencias de desarrollo internacionales y bilaterales, y organizaciones no gubernamentales.

Basado en lo mejor del conocimiento colectivo y en el compromiso de estos participantes, el Marco de Acción, debe entenderse como una referencia y una guía para la formulación de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos nacionales, los organismos internacionales, las agencias de ayuda bilaterales, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y todos aquellos comprometidos en los objetivos de la Educación para Todos.

Capítulo V: Metodología y Diseño de la investigación.

La educación de las nuevas generaciones dentro de la sociedad es responsabilidad del Estado, la escuela y el docente que, como profesional, asume por delegación social esa responsabilidad. En ese sentido, su desarrollo profesional es parte consustancial de las políticas educativas, por lo tanto, las decisiones sobre la calidad de la formación, de sus aprendizajes y desempeño en las aulas deben estar determinadas por las características del contexto social y de las políticas educativas para las que se forma de manera particular. Por consiguiente, si se desea una escuela diferente donde se enseñe y se aprenda diferente, hay que iniciar la mejora y el cambio por la formación y las instituciones formadoras (Aguerrondo, 2004). Sin embargo, un campo escasamente explorado, según apunta Messina (1999), es el campo de la investigación en formación del profesorado, con atención a su saber pedagógico. Fortalecida esta afirmación por Guskey (2002) cuando afirma que tradicionalmente los educadores no habían prestado mucha atención a la evaluación de los esfuerzos del desarrollo profesional, ni a utilizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes como insumos claves para la mejora de los programas de formación.

Investigadores e investigaciones como Darling Hammond y Bransford, 2005; Escudero, 2011b; 2012; Escudero, González y Rodríguez, 2013; TALIS, 2009; 2014, han insistido en afirmar que si se ponen en marcha buenos programas que generen aprendizaje en los docentes, estos pueden contribuir en mejorar los aprendizajes de los mismos docentes y de los estudiantes y más en concreto sostienen que la calidad de las políticas y las prácticas de desarrollo profesional es decisiva para que el profesorado cuente con oportunidades que les permitan adquirir y expandir “herramientas profesionales” esenciales, constituidas por

ciertos valores, conocimientos, capacidades, actitudes y compromisos (Escudero y Portela, 2014).

Ahora bien, los procesos educativos y la formación docente, como parte esencial, disponen de múltiples maneras de ver la esencia y por consiguiente diversas formas de acercarse a esa esencia, es decir, procesos metodológicos diferentes que nos llevan a procesos de investigación también diferentes por lo tanto este estudio está sustentado por un marco teórico que le da sentido y sitúa el enfoque y paradigmas de la investigación de carácter prescriptivo de la educación (Imbernón, 2007), donde los resultados serán traducidos en propuestas de directrices para la evaluación de la formación permanente del profesorado, así como, de un proceso metodológico que organiza la exploración y la recopilación de las informaciones para dar respuestas a las interrogantes, variables y objetivos planteados.

En este capítulo se hace referencia a los aspectos relacionados con los procedimientos generales y las técnicas empleadas para la realización de la investigación. Se incluye la sección de diseño, población y muestra, y fuentes para la recolección de los datos. En esta investigación se pretende aportar líneas para avanzar hacia un sistema evaluación de la formación permanente en la Republica Dominicana; describir y valorar la aplicación de la política de formación permanente del profesorado, su incidencia sobre los aprendizajes del profesorado y su desempeño en las aulas, así como la conexión que existe entre la formación permanente y los intereses de los docentes, la incidencia o no de los programas de desarrollo profesional en el clima escolar y mejora del trabajo del docente en las aulas con sus estudiantes.

Se pretende además, proponer al INAFOCAM líneas para avanzar hacia un sistema de evaluación continua de los programas y procesos de formación continua, de manera que esta información pueda ayudar a reestructurar los futuros programas y actividades para facilitar una mejor y más coherente aplicación. Es decir, qué han aprendido y qué no, así como, qué han aplicado y qué no los docentes de lo aprendido en su práctica de aula y cómo estos aprendizajes han contribuido en la mejora de su desempeño y la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Asumiendo que la mejora de los aprendizajes en los estudiantes no depende solamente de la participación o no del docente en programas de formación, ni de los aprendizajes que este pueda tener, pero si es considerado un factor que influye poderosamente porque los conocimientos de los docentes sobre las asignaturas determinan en cierto modo lo que el estudiantes aprende. Según plantea Borko (2004) varias investigaciones proporcionan evidencias en razón de reconocer que los programas de desarrollo profesional de alta calidad pueden ayudar a los maestros a profundizar sus conocimientos y transformar su enseñanza.

Esto significa que los programas de desarrollo profesional diseñados desde la perspectiva curricular de las asignaturas pueden ayudar a los docentes a desarrollar la interpretación, fortalecer las experiencias de trabajo en equipo, y desarrollar con los estudiantes actividades tales como: resolución de problemas, realización de experimentos científicos, estrategias eficaces para guiar el pensamiento de los estudiantes y entender cómo se desarrollan las ideas de los mismos estudiantes sobre un tema, y las conexiones entre sus ideas y las ideas importantes en la asignatura a enseñar.

Por consiguiente resulta importante subrayar que para fomentar la comprensión conceptual de los estudiantes, los profesores deben tener un conocimiento amplio y flexible de las asignaturas que enseñan. Así como, entender los hechos y conceptos fundamentales de la disciplina, cómo se conectan estas ideas, y los procesos utilizados para establecer y construir nuevos conocimientos y determinar la validez de las demandas por parte de los estudiantes.

5.1. Planteamiento y Naturaleza del Problema.

En los procesos de reforma educativa, en donde la calidad constituye el objetivo fundamental, surge la necesidad de establecer procedimientos específicos para garantizar la calidad de quienes tienen a su cargo la tarea de enseñar (Aguerrondo, 2004). Esta pedagogía, entre otros, coinciden en afirmar que la mejora de la educación está estrechamente vinculada al desarrollo profesional del profesorado, es decir, currículo, proceso de enseñanza y de aprendizaje, escenario formativo, necesidades, intereses, la cultura de la escuela, calidad de los formadores, recursos para la formación sostenidos en el tiempo y focalizado en los aprendizajes de los alumnos.

La opción por la mejora de la educación solo puede tener sentido si se ampara bajo un punto de vista ético y si los criterios de justicia social que debe satisfacer la educación son los que sirven de acicate y orientación para definirla (Escudero, 2003).

En la formación de los docentes el desarrollo humano y de capacidades se considera eje de vital importancia por la incidencia que de manera directa ejerce en el desarrollo

global del educando como persona y de manera significativa en los aprendizajes de los alumnos.

Si queremos alumnos bien formados, que como sujetos críticos respondan de manera exitosa a las exigencias que un mundo globalizado y en permanente cambios hay que contar con una sólida formación de los docentes, porque la actividad de formar adquiere calidad profesional cuando el personal que la coordina posee la formación requerida. *Una buena educación es impensable sin buenos docentes* (Escudero, 2003).

Al término de la última década la evaluación de la educación demuestra que los países sobre todo de Latinoamérica han avanzado en materia educativa, sin embargo, resulta preocupante e inaceptable que en los actuales momentos la calidad de los aprendizajes, la vivencia de valores y el desarrollo competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades (Vaillant, 2004).

En América Latina, la escasa atención dedicada a la formación y Capacitación de los docentes se ha convertido en el principal factor que incide en la baja calidad de la educación; porque aunque se han desarrollado múltiples programas formativos en su mayoría han centrado su atención en la certificación, no en producir una reflexión crítica y sistematizada de su labor en las aulas, que permita al mismo tiempo procesos de seguimiento que garantice la real aplicación de lo aprendido (Vaillant, 2004) .

Conforme afirma García (2004) se considera incompleta la formación que no provoque en los educadores el desarrollo de su visión, de sus valores, y capacidades, así como de sus posibilidades de intervención en la sociedad. Es necesario que la formación genere en los docentes mejora real y significativa de sus condiciones de vida, la actitud frente a los alumnos y sus problemáticas sociales, generando pensamiento problematizador, de su experiencia profesional, laboral y salarial. En el transcurso de la última década,

conforme afirman Rama y Navarro (2002) los maestros son mal pagos y las remuneraciones en cuanto funcionarios públicos se ha visto degradada. Los principales incentivos para el perfeccionamiento docente, es decir, salarios adecuados, acompañamiento pedagógico, evaluación periódica, y exámenes competitivos para ingresar a la carrera, rara vez son aplicados.

En la República Dominicana esta realidad se acentúa porque los procesos de cambio y reformas puestos en marcha no han asegurado el que se consolide un desarrollo social que garantice la realización de la mayoría de la población. Conforme la trayectoria que lleva la globalización no es posible afirmar que se producirá mejora significativa en las condiciones de vida de las poblaciones más pobres, sino se producen reformas estructurales (Villamán, 2014).

En este contexto la sociedad civil reclama por ética y buen desempeño en las diferentes esferas de la vida, por exterminar la impunidad y el funcionamiento injusto de las instituciones, que reduce cada día el desarrollo de las capacidades humanas, asumir que las personas son la verdadera riqueza de las naciones, que quienes se desarrollan son las personas no las cosas, ni los países. La fe en una mejora social y en un futuro sostenible parece escasa frente a un capitalismo neoliberal y su empeño en usar la educación para entrenar trabajadores para la economía de servicio y para producir consumidores de toda la vida (Giroux, 2004).

Frente a esta realidad se hace necesario ofrecer a la sociedad discursos y prácticas pedagógicas y políticas que propongan horizontes de transformación, que impacten cualitativamente mentalidades, contextos, estructuras, procesos y resultados (Propuesta socioeducativa, 2002). Es importante comprender el significado de calidad en el contexto

educativo, dónde centrar los énfasis, cuánto incide en el aprendizaje de los alumnos (Sanguinety, 2000).

En momentos actuales, resulta fundamental cuestionar las concepciones profundas de todos los implicados en el sistema educativo (legisladores, familias, docentes, inspectores, pedagogos, psicólogos, etc.) sobre *la función de la escuela, el significado de aprender y el sentido de enseñar* (Murillo y Muñoz, 2002, p. 100).

Partiendo de lo anterior se subraya que cualquiera que pretenda mejorar la enseñanza, pero sobre todo al propio desarrollo profesional, tendrá que *revisar profundamente sus visiones y concepciones* (Murillo y Muñoz, 2002, p. 101). Los docentes ahora enfrentan el gran desafío de crear nuevos discursos, pensamiento pedagógico y estrategias colectivas que ofrezcan a los estudiantes horizontes de esperanzas y las herramientas necesarias para resucitar una respuesta Ética a la desaparecida vida pública democrática. Una pedagogía basada en este presupuesto entiende que no es suficiente enseñarles a los estudiantes a romper con ideas aceptadas, sino que es preciso que aprendan a confrontar directamente las amenazas (Giroux, 2004).

En este sentido, una de la problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en el caso del país es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas formativas puestas en marcha no están llenando las expectativas de los docentes. En la República Dominicana y muchos países latinoamericanos se han realizado múltiples esfuerzos y puesto en marcha cientos de programas formativos de cuantiosa inversión, sin los resultados tangibles esperados (PREAL, 2004).

Luego de los grandes esfuerzos realizados en materia de capacitación y actualización de los docentes, persiste un gran desafío: equilibrar las demandas individuales de apoyo a los docentes con las necesidades del contexto y los lineamientos de las políticas de desarrollo profesional. Para lograr esta meta se necesita conocer los efectos que van teniendo los programas en marcha y para esto es necesario evaluar las acciones formativas, de manera que una buena evaluación puede aportar información significativa que puede ser utilizada para tomar decisiones bien pensadas y responsables de los procesos y el efecto del desarrollo profesional (Guskey, 2003).

Fullan (2002; 2009) ha identificado tres ejes vertebrales para reflexionar y promover los cambios y la mejora de la educación: uno que acentúa el carácter moral, el segundo que incide en la importancia del conocimiento y la formación y el tercero que alude expresamente a la implicación política del proceso y su incidencia en los cambios

El INAFOCAM en los años 2008-2009 y 2012-2013 realizó estudios sobre necesidades formativas de los docentes con el propósito de contar con antecedentes válidos para la elaboración del marco para la formación continua del profesorado en el país; en el mismo fueron consultadas 501 personas (docentes, directivos, técnicos, formadores, coordinadores pedagógicos) mediante entrevistas, grupos focales, aplicación de cuestionarios y talleres.

Este estudio evidenció en primer lugar la necesidad de consultar a los participantes en algún momento del proceso de formación sobre el desempeño y niveles de organización y funcionamiento de los programas de manera que se pueda asegurar que la oferta tenga algún arraigo con las necesidades y realidad de los centros educativos. En segundo lugar los docentes señalan una variedad de áreas de su desempeño en las que evidencian mayor

necesidad de formación. Según el informe el 21% de los docentes necesita formación en Matemáticas, el 15 % en los componentes de desempeño en las aulas como (planificación, evaluación, desarrollo curricular, estrategias metodológicas), el 12% en los contenidos de Ciencias de la Naturaleza (MINERD, 2013).

Se plantea aquí la importancia de evaluar los niveles de satisfacción y valoración de los programas de formación continua en que han participado docentes del país en los últimos dos años; su incidencia en el aprendizaje y desempeño como docente y mejora de la enseñanza- aprendizaje: mejora de la práctica, el clima en el espacio laboral, cultura organizacional, distribución y aprovechamiento del tiempo, asumiendo lo planteado por Guskey (2000) y Timperley (2008) sobre la importancia que tiene para el Estado, los políticos y los ministerios de Educación, la evaluación de los programas de desarrollo profesional, a fin de conocer los resultados y efectos posibles en la mejora de las competencias docentes y desempeño en el aula.

Según los estudios de Del Monte (2013) se plantea que evaluar los diseños profesionales puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los docentes y esta permite además, saber qué características de estos diseños tienen un impacto significativo en su desempeño.

De acuerdo con la investigación realizada por este autor, un diseño de alta calidad profesional, de oportunidades de aprendizaje para los profesores, debe tener las cinco características siguientes: alinear con las metas escolares, las normas estatales y del distrito y evaluaciones, y otras actividades profesionales de aprendizaje; estar centrada en el contenido básico y el modelaje de estrategias de enseñanza para el contenido; incluir oportunidades para el aprendizaje activo de nuevas estrategias de enseñanza; brindar la

oportunidad para que los maestros colaboren y aporten sus inquietudes e intereses; e incluir el seguimiento y continuo *feedback* (retroalimentación desde la experiencia vivida).

Las características anteriores indican que una actividad de desarrollo profesional ha de estar articulada con el trabajo de la enseñanza en el aula. Pero la estructura exacta de aprendizaje profesional puede variar en función de las necesidades del maestro, la escuela y el distrito educativo (Del Monte, 2013).

Por todo lo expresado anteriormente, la acción de evaluar programas de formación permanente ha de ir más allá de la satisfacción de oír decir a los docentes que “el programa fue interesante”, que “oportunidades como estas debieran repetirse más a menudo”, o simplemente escuchar a directivos y funcionarios del MINERD expresar su preocupación por la falta de una evaluación definida y articulada al diseño de los programas de formación que imposibilita conocer qué están aprendiendo los docentes en los programas, cuál es su opinión en relación al contenido, la metodología y relación con los intereses, además, qué conexión tienen estos programas con las necesidades de los docentes en sus prácticas para promover mejores aprendizajes en los estudiantes, en estos momentos que el país pone en marcha un currículo bajo el enfoque por competencias. Según afirma Maroto (1996), los fines para evaluar un programa de formación han de ser los mismos que le dieron origen: contribuir a mejorar la calidad de la oferta educativa, dando respuestas a nuevas demandas y valores sociales, a mejorar la satisfacción profesional brindando la oportunidad para la toma de decisiones.

Estos procesos caracterizados por la inmediatez niegan la dimensión temporal necesaria para los aprendizajes en los estudiantes porque ¿en qué momento del proceso se determina si el estudiante aprendió o no? ¿Cómo se evalúan esos aprendizajes? ¿Qué

competencia han desarrollado con esos aprendizajes? ¿Qué hace el centro educativo con los estudiantes rezagados que no lograron las competencias? ¿Qué hacen los docentes? ¿Qué pasa con su capacitación?

Estas y otras interrogantes suscitan en los escenarios sociales que demandan mejor rendimiento en los estudiantes. Para elevar los estándares de rendimiento nacionales e internacionales en los estudiantes se necesita mejorar la clasificación socioeducativa y económica después de la inversión del 4% debe ponerse la atención en el docente, si se quiere tener buena escuela hay que tener buenos docentes, formados, competentes, con valores, humanos y motivados a convertirse en un transformador social.

5.2. Justificación.

El desarrollo social de un país va unido a la formación, a la mejora de la calidad de vida de los sujetos. Una población docente cualificada, activa, actualizada en sus aprendizajes constituye uno de los ejes fundamentales para ese desarrollo. Por esto el sistema educativo debe favorecer las iniciativas que apuntan hacia el fomento de capacidades en el recurso humano, favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales y humanas, el reconocimiento social de las existentes y el establecimiento de perfiles profesionales adecuados a los nuevos tiempos.

El mundo actual ha cambiado el significado de ser docente, su formación la realizó en el siglo pasado para educar a generaciones del presente, al mismo tiempo este docente viene de ser considerado el centro de atención en el espacio escolar, a un mundo donde el estudiante es el centro y sujeto de su propio aprendizaje, un mundo donde la tecnología y la

información están al alcance de un clic del estudiante (Rosario, 2013). El docente de hoy que enfrenta a un estudiante diferente cuyo aprendizaje no se reduce a la simple transmisión de conocimientos, sino que este se entreteje con cada aspecto de su existencia, para educar este estudiante el docente necesita cambiar su forma de pensar, de cómo aprendió, de cómo le enseñaron, sus creencias, las estrategias, el escenario formativo es hoy diferente, se requiere de un desmonte cultural, puesto que como se piensa, así se actúa.

Es muy importante la promoción del cambio cultural en el docente, según plantea Artiles (2009) las creencias tienen en los sujetos un gran poder que al dar forma y color a nuestras experiencias condicionan las ideas de nuestras capacidades, tal es el poder que tienen las creencias que influyen significativamente sobre la realidad. Por el eso, el docente debe abrirse a los nuevos tiempos y nuevos horizontes, en su forma de ver el mundo, de interactuar con los estudiantes de esta época, reconociendo que el escenario educativo actual es diferente. Hoy más que nunca hace falta hacerse auto crítico y reflexivo del ejercicio profesional, para ser eficaz es necesario formar redes, no se puede tener buen desempeño, aprendizaje significativo y de calidad de forma aislada.

Por eso docente y estudiantes están convocados a aprender juntos formando comunidad de aprendizajes, redes formativas; en este sentido la enseñanza es una profesión, en la que los mismos docentes están aprendiendo continuamente, siempre hay nuevas tareas que emprender y gente nueva con quien trabajar, el flujo de estudiantes en un centro educativo es constante; cada año llegan nuevos sujetos que demandan iniciativas nuevas, en consecuencia la enseñanza nunca podrá ser aburrida por lo que demanda de habilidades organizativas y creativas siempre.

En varias ocasiones se escucha decir a muchos docentes que cuando organizan bien su trabajo, cuando lo planifican sus clases, cuando tienen claros los contenidos que tenían que compartir con los estudiantes, cuando organizaron estrategias de participación e innovación, cuando inyectaron optimismo, motivación y entusiasmos al desarrollo de sus clases, cuando trabajaron en equipos con sus colegas maestros, entonces fue cuando mejoraron los aprendizajes de sus estudiantes y lograron los objetivos propuestos.

Este ejercicio de realizar analizar de manera juiciosa lo que en el aula resulta es acción significativa cuando se trata de la mejora de la enseñanza. Es necesario analizar con visión global las problemáticas del aula, pero se deben ver los problemas desde el sistema educativo en su conjunto. Analizar el desempeño del docente siempre ha sido tema espinoso, por lo difícil que resulta buscar el equilibrio entre las competencias, las prácticas, el currículo, las demandas sociales, y las del estudiante y su derecho a procesos de calidad. La idea de perfección es difícil de cuantificar y mucho menos en la enseñanza, donde coexisten tantas variables a tener en cuenta. Esta es una idea que el docente ha de tener en cuenta en todas las etapas de su desarrollo profesional. Aunque persisten las quejas sobre su desempeño, el docente debe apostar a su formación continua, porque como afirman Del Monte (2013) es el elemento fuerza que garantiza el cambio educativo, no existe transformación alguna que no sea producto de la mano del docente, si se quiere calidad y competitividad se deben mejorar los conocimientos y competencias de los docentes.

Es lamentable que muchos docentes viven de la inmediatez del día a día en sus planificación y trabajo con sus estudiantes, se amparan en lo que algunos autores llaman simplicidad pedagógica, no crean, no innovan, no buscan nuevas estrategias, lo que les impide reflexionar sobre sus prácticas, prevalece la intuición muy por encima del

razonamiento científico-teórico, escuchándose decir a docentes *ya terminé el programa, ese tema ya lo di, eso ya lo enseñé*, evidenciándose un gran desfase entre la teoría y la práctica.

5.3. Objetivos, variables y preguntas de investigación.

La formación del profesorado hoy interesa a políticos, sindicalistas, profesores y formadores. Esta diversidad de miradas y punto de vista complica extraordinariamente la identificación de los discursos y de las prácticas, a la vez que permite examinar las contradicciones entre unos y otros (Montero Mesa, 1996). Ante esta realidad resulta de interés en esta investigación los siguientes objetivos:

1. Describir y valorar la calidad del sistema de formación relacionándolo con la aplicación de las políticas educativas y de formación permanente o continua del profesorado en la República Dominicana.
2. Valorar la calidad del proceso de formación permanente del profesorado en la República Dominicana y su conexión con los intereses de los docentes.
3. Identificar incidencia que tiene la formación permanente del profesorado en su desarrollo como profesional y desempeño del docente en el aula.
4. Aportar líneas de acción que permita al Ministerio de Educación a través del INAFOCAM ir avanzado hacia un sistema de evaluación de los procesos de formación permanente, para la mejora de las políticas y los programas de formación.

La estrategia Nacional de Desarrollo al 2030 (Ley1-12) en sus líneas de acción establece que existe: *la necesidad de fortalecer la formación, profesionalización y*

capacitación en servicio de los docentes y los formadores de los docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas y habilidades, para impartir una formación de calidad. En el año 2013 la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad planteó la necesidad de que el INAFOCAM diseñe y valide un nuevo modelo formativo que favorezca el desarrollo profesoral y que al mismo tiempo contemple las acciones de acompañamiento a la práctica de los docentes que participen de la formación. En por esta razón que se ha considerado importante el planteamiento de las siguientes preguntas de investigación:

1.1 ¿La calidad del sistema de formación permanente del profesorado en la República Dominicana se relaciona con lo planteado en las políticas educativas del MINERD?

1.2 ¿Existe conexión entre la aplicación de la política de formación, y la calidad de la formación permanente que se ofrece al profesorado a través del INAFOCAM?

2.1. ¿Cuál es la calidad de la formación que se ofrece al profesorado?

2.2.¿Cuál es la calidad del proceso llevado a cabo en los cursos de formación en que han participado los docentes?

2.3 ¿Cuál es la calidad de los contenidos de formación y la conexión con los intereses de los docentes?

3.1 ¿Qué incidencia tiene la formación permanente del profesorado en su desarrollo como PROFESIONAL?

3.2. ¿Existen mejoras en el desempeño profesional luego del proceso de formación permanente del profesorado?

3.3. ¿En qué medida la formación permanente recibida por los docentes ha incidido en la

mejora del clima y cultura organizacional del aula y centro educativo?

4.1 ¿Qué mejoras se pueden inferir para las políticas y programas de formación a partir de los datos encontrados?

4.2. ¿Qué líneas de acción se proponen para evaluar el proceso de formación permanente del profesorado en la República Dominicana?

5.4. Metodología de la investigación.

El diseño de la investigación es cuasi experimental porque el estudio se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en la que solo se observan los fenómenos y resultados en su ambiente natural para después ser analizados Sampieri (1989). Este estudio es de corte cuantitativo, con diseño exploratorio- descriptivo (tipo cuasi-experimental), porque busca especificar las propiedades, las características principales del grupo en cuestión y del fenómeno sometido al análisis (Sampieri citando a Danke, 1989). No hay aleatorización, pero si control. De carácter descriptiva exploratoria, aunque también podría ser denominada valorativa y prospectiva por los elementos que valora y propone para avanzar en materia de evaluación de formación permanente del profesorado. Se parte de grupos naturales ya definidos, prima la observación, documentación, recogida de información y se trata de ser lo más realista posible y cuidado en el tratamiento de los datos. Dentro del modelo cualitativo se da preferencia al aspecto humanístico-interpretativo.

Los datos han sido triangulados de manera que se establezcan conexiones y relaciones entre las variables con los resultados encontrados en los grupos de discusión desarrollados con directores de centros educativos.

Así pues, la investigación puede ser definida como exploratoria, inductiva, cuasi-experimental orientada al proceso y de realidad dinámica (Casanova, 2007).

Asumiendo los planteamiento de Cook y Reichardt (1997), quienes afirman que los atributos de un paradigma no se hayan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos, es posible asociar los dos tipos de métodos tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con los del cuantitativo en la misma investigación. Es posible utilizar los postulados de ambos métodos sin ser para nada excluyentes el uno del otro Stake (2005).

Por consiguiente, en el caso de la presente investigación se ha realizado una combinación de los procesos cualitativos y cuantitativos y que se denominará mixta. Esta oportunidad en la investigación de mezclar dos métodos favorece una mirada más holística del proceso y permite entrar en los análisis de los hallazgos desde la parte de subjetividad sin descuidar e ir a mayor profundidad como proponen Cook y Reichardt (1997) y Stake (2005).

Para fortalecer la recogida de información se aplicó la técnica de grupos focales con grupos directores en las zonas geográficas de procedencias de los docentes encuestados y que habían participado en programas de formación. Se organizaron dos bloques denominados grupos no.1 y grupo no. 2 de discusión distribuidos en las dos regiones organizadas: región norte y zona metropolitana y región sur. Para los grupos de discusión se elaboró una guía con tres (3) cuestiones relacionadas con la valoración por parte de los directores, de la formación recibida por los docentes. Se formaron bloques de directores en

cada región entre 12 y 15 persona para facilitar el manejo y garantizar la participación de todos en las cuestiones señaladas. La facilitadora de cada grupo utilizó grabadora para recoger las opiniones de los participantes. Cada encuentro tuvo una duración entre dos horas y dos horas y media. Estos grupos se desarrollaron entre el 5 y el 27 de mayo 2015.

Se entiende por grupo de discusión o focal una conversación cuidadosamente planeada y que ha sido diseñada para obtener información en un área considerada de interés. La misma se realiza en un ambiente democrático no directivo para garantizar la libre expresión, es guiada por un experto que hace la función de moderador. Es importante garantizar ambiente relajado, de confianza y satisfactorio para los participantes, es un espacio de influencia entre los participantes (Krueger, 1991 citado por Castillo, 2014).

Para los fines de esta investigación fueron convocados 30 directores por cada grupo atendiendo a las características de: haber sido su centro seleccionado dentro de la muestra para la aplicación de encuestas a docentes del nivel primario y que tengan disposición de dialogar sobre el tema.

El procedimiento seguido consistió en explicar a cada participante el aspecto a abordar, se le pedía que compartiera su opinión, luego de la retroalimentación necesaria se procedía al registro en grabadora que luego fueron transcritos para fines de análisis.

5.4.1. Diseño de la investigación.

En relación con las interrogantes y los objetivos plateados en la presente investigación se han estructurado tres momentos fundamentales: un marco teórico que recoge las principales conceptualizaciones y afirmaciones que la sustentan, una recogida de información en relación a los programas de formación y que ha sido tabulada y analizada a la luz del marco teórico y, por último, unas conclusiones y recomendaciones que aportan

claves para el éxito y mejora de los esfuerzos que realiza el país en materia de formación continua del profesorado.

Fases del diseño de la investigación. El proceso de la Investigación se realizó en cinco fases diferenciadas de planificación, fase preparatoria, de aplicación de recogida de los datos, fase del análisis y por último la fase para establecer las conclusiones y recomendaciones.

Fase de planificación.

Es la fase que representa el proceso de inicio de la investigación, se contempla delimitación del tema a investigar, se establecen los pasos a seguir y los momentos para cada uno. Conforme la bibliografía más reciente el estado de la cuestión se identifican los objetivos que vamos a alcanzar y se establece el marco teórico de la investigación. Se realizó una exploración exhaustiva de las investigaciones sobre la temática, ésta fue una limitante por el poco material encontrado sobre el tema sobre todo en el escenario local, esta realidad fue fortalecida por la bibliografía internacional, principalmente de Estados Unidos.

Fase de preparación de los instrumentos.

Esta parte estuvo centrada en la elaboración de los dos cuestionarios, de escala likert. Para esta tarea se partió de los objetivos planteados en la investigación. Los instrumentos fueron validados con la opinión de expertos, quienes hicieron las correcciones de lugar. A continuación fue seleccionado un grupo de docentes con las mismas características de la muestra para aplicar una prueba piloto. Esta validación permitió corregir y mejorar los instrumentos a fin de garantizar una correcta comprensión y aplicación de los mismos. Hubo delimitación del campo de estudio y selección de los participantes por centro educativo y programas desarrollados.

Fase de aplicación de instrumentos y recogida de datos.

Concluida la elaboración de los cuestionarios, según el proceso descrito más arriba, se inició la fase de aplicación, que constituye un intenso trabajo de campo por la muestra seleccionada y las regiones involucradas. Fue una fase intensa, pero fundamental para garantizar el éxito de la investigación.

La aplicación del cuestionario al profesorado se realizó durante los meses de marzo, abril y mayo del año 2015 a la población seleccionada y que había participado en los programas de formación y se contó con un equipo de profesionales entrenados que participó en la aplicación.

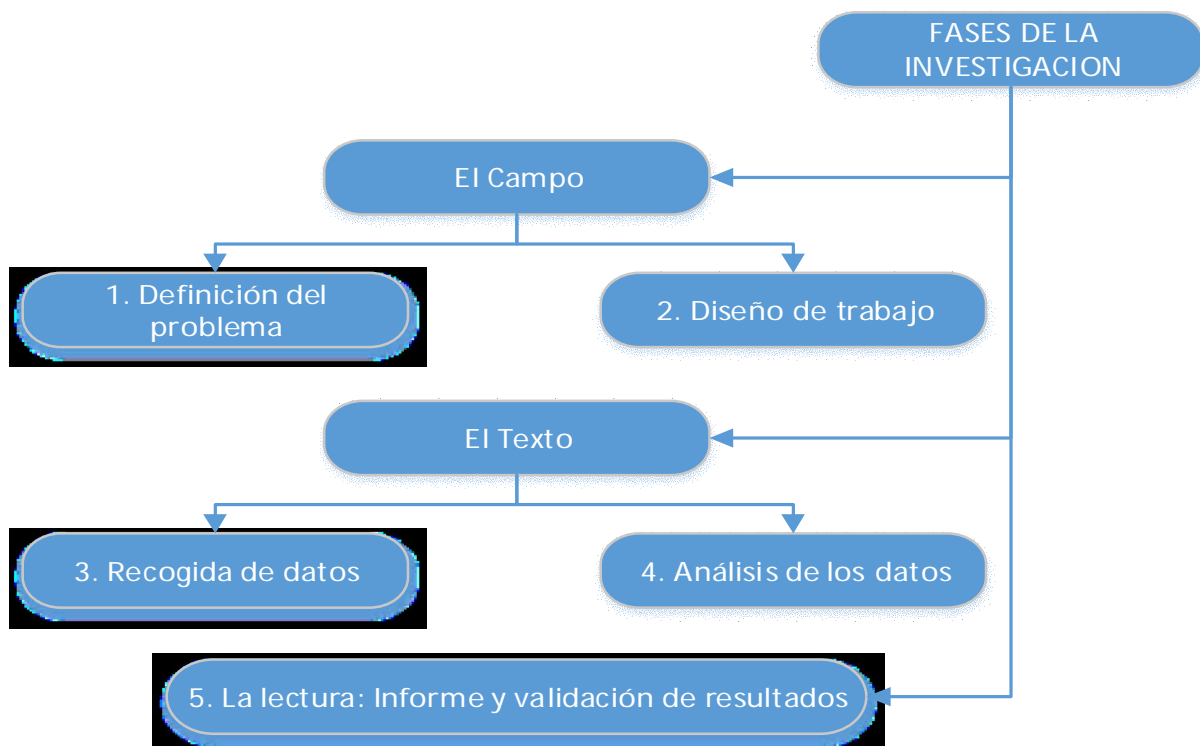
Fase de análisis de los resultados.

Una vez aplicados los instrumentos se procedió a introducir la información recogida a través del programa de análisis estadístico SPSS 20.0 para la investigación cuantitativa. Se informatizaron y redujeron los datos, determinando los análisis más congruentes con los objetivos y preguntas de investigación establecidas.

Fase de presentación de los resultados y conclusiones finales.

La última fase del estudio consistió en la interpretación de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de datos realizados y su posterior discusión, así como la elaboración de las conclusiones y las propuestas líneas para el sistema de evaluación y de mejora en la aplicación de las políticas educativas de formación desde el Ministerio de Educación, MINERD. Se concluyó con la redacción y lectura del informe final de investigación.

Gráfico 6: Fases del proceso de investigación.



Fuente elaboración propia.

Los grupos de discusión con directores de centros educativos se diseñaron para conocer su opinión sobre la incidencia de la formación recibida en el desempeño, en la práctica de aula del docente, en el clima escolar y mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De igual manera en el año 2012 y a modo de diagnóstico previo a la investigación se realizó desde el INAFOCAM una encuesta para conocer las necesidades formativas de los docentes, estos datos fueron utilizados como línea base para el diseño de los programas formativos, buscando establecer conexiones con los intereses y necesidades del docente.

5.4.2. Población y muestra de la investigación.

A los efectos de esta investigación, la población considerada es el colectivo de maestros y maestras en servicio del nivel primario que han participado en programas de formación permanente en diferentes áreas curriculares. Esta población focalizada en 8 de las 18 direcciones regionales que componen la estructura organizativa del Ministerio de Educación en de la República Dominicana. Se seleccionaron esta ocho (8) direcciones regionales por ser en estas donde se desarrollaron los programas objeto de la investigación. En este momento el INAFOCAM contaba con un presupuesto con serias limitaciones y seleccionaba zonas con características de alta vulnerabilidad social y formativa para su intervención, situación que a partir del 2012 ha sido superada.

En las regiones sur norte y el gran Santo Domingo es donde está concentrada la mayor población de los docentes del nivel primario y al mismo tiempo los que han participado en los diferentes programas de formación permanente que han sido objeto del estudio. Para tal fin fueron seleccionados los programas y participantes de los años escolar 2009- 2010 y 2011-2012¹⁹ para la recogida de la información. Un total de 3,549 docentes del nivel primario participaron en estos programas auspiciados por el INAFOCAM, según la estadística de la institución de esta población se ha seleccionado una muestra estratificada y representativa de 1,065 docentes utilizando los criterios:

- a) Docentes del nivel primario, es decir que laboraban en los grados de 1° a 8°,

¹⁹ Es importante señalar que en la República Dominicana el año fiscal no coincide con el año escolar. El año escolar inicia en segunda semana de agosto, es decir mes octavo del año fiscal. Esta realidad limita la asignación presupuestaria y el desarrollo de los programas formativos a lo largo del año fiscal, viéndose en ocasiones truncados los programas por otras actividades escolares y de corte sociales.

según la ordenanza 1'95 del año 1995 y que establece la estructura organizativa del MINERD, es importante señalar que a partir del 2015 esta ordenanza ha sido derogada por la 03' 2013.

- b) Estar en ejercicio profesional, es decir, con trabajo en las aulas y con un grupo de estudiantes bajo su coordinación.
- c) Haber participado en los programas de formación objeto del estudio y registrado en la institución oferente seleccionada, además que logró concluir teniendo INAFOCAM constancia de ello mediante informe institucional.
- d) Estar presente en el centro educativo el día destinado a la aplicación del instrumento ya que los mismos fueron seleccionados al azar luego de llegar al centro, a partir de los criterios anteriores.
- e) Cumplir con los criterios anteriores, para ser seleccionados por la dirección y proceder a la aplicación de los dos instrumentos al mismo docente.

Una vez seleccionada la cantidad de docentes de ese centro y conformado el grupo se solicitaba al director o directora la ubicación de un lugar tranquilo y cómodo que permitiera a los docentes completar los cuestionarios. Cada regional contó con un número de facilitadores y de días para la aplicación de los cuestionarios, según el número de docentes que correspondía estos fueron desde uno hasta cinco facilitadores y seis semanas de trabajo de campo. Es importante señalar que cada aplicador de instrumentos llevaba consigo una carta de la doctorando donde presentaba al director o directora la finalidad del estudio y la importancia de su colaboración, apoyo y cumplimiento de los criterios establecidos por el facilitador presente.

Para los fines de esta investigación se han seleccionado programas de formación, bajo la nominación de diplomados según la organización de la oferta desde el INAFOCAM, desarrollados en diferentes áreas curriculares. Para lograr la selección fueron enlistados y numerados los centros educativos donde estaban ubicados los docentes que participaron en los programas y que terminaron curso completo. Se realizó proceso de selección aleatoria de los centros por direcciones regionales y utilizando la base de datos de la dirección de planificación y estadística del Ministerio de Educación; se fueron seleccionando los mismos y la cantidad de docentes de cada centro hasta completar las cantidades correspondiente a cada centro, a cada regional y los distritos educativos donde estaban ubicados según el número de participantes que correspondía.

De acuerdo a los documentos normativos del INAFOCAM un diplomado es una acción formativa que se desarrolla durante un período de 96 a 140 horas de formación continua presencial, desarrollada por una institución de formación del nivel superior ubicada en el contexto de trabajo laboral de los docentes. El diseño de estos programas busca dar respuesta a necesidades sobre conocimientos, desarrollo de habilidades y estrategias para el desempeño docente, siempre focalizado a fortalecer un área del desarrollo currículo vigente en la República Dominicana.

Estos programas han sido desarrollados por cuatro instituciones de formación del nivel superior a saber: la Universidad ISA dedicado de manera exclusiva a la formación de docentes del área de Ciencias de la Naturaleza; ubicada en Santiago de los Caballeros, provincia situada en la región norcentral de la R.D., los docentes en servicios participantes pertenecen a las regionales de educación: 08 de Santiago, regional, 06 de La Vega, 01 Barahona, 02, San Juan, 03 Azua, 10 Santo Domingo norte y 15 Santo Domingo oeste y 18

de Bahoruco. Las otras instituciones participantes fueron Instituto Tecnológico de Santo Domingo INTEC, que trabajó en Santo Domingo oeste, 01 Barahona y 18 de Bahoruco; Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM, que trabajó en las regiones: 10 Santo Domingo Norte y 15 Santo Domingo oeste y el Centro Cultural Poveda institución con mayoría de programas en las regiones: 01 Barahona, 02, San Juan, 03 Azua, 10 Santo Domingo Norte y 15 Santo Domingo Oeste y 18 de Bahoruco.

Tabla 9: Comportamiento de la población objeto de estudio según regional de educación.

Regional de Educación	Población de docentes involucrada	Rep. %	Muestra seleccionada
01 Barahona	300	8.5	91
02 San Juan	369	10	107
03 Azua	420	11.8	120
06 La Vega	250	7	75
08 Santiago	95	3.00	32
18 Bahoruco	360	10.2	109
15 Santo Domingo	1,500	42.3	450
10 santo domingo	255	7.2	76
Total de docentes	3,549	100	1065

Fuente estadística del INAFOCAM

Dada la amplitud del universo de estudio se consideró extraer una muestra representativa por regional de educación, considerando el comportamiento de participantes por regional en los programas y las zonas donde fueron desarrollados. En el caso de las regionales 01, 02,

03,15, y 18 la muestra es representativa del colectivo de docentes que labora en el nivel primario.

Tabla 10: Composición de la muestra según región para desarrollo grupos de discusión.

Modalidad formativa	Región Sur	Región Norte	Santo Domingo	Total de docentes participantes
Diplomados	427	107	546	1065

Fuente estadística del INAFOCAM.

El trabajo es de carácter exploratorio, orientado por las interrogantes y objetivos de la investigación. Se realizó un estudio de campo con la muestra del profesorado seleccionado con los que se recogió información en cuestionarios dirigidos al profesorado, de preguntas cerradas y abiertas. Estas opciones metodológicas permitieron responder a las grandes cuestiones y objetivos planteados, así como también triangular la información procedente de las fuentes señaladas cuestionarios A Y B con los resultados cualitativos de los grupos focales con directores de centros.

El análisis y tratamiento de la información, con la utilización de las técnicas pertinentes para datos cuantitativos paquete estadístico SPSS y cualitativos, ha permitido dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados, así como, elaborar la propuesta de líneas para avanzar hacia el diseño de un sistema de evaluación de la formación permanente o continua del profesorado posteriormente, en orden a que el mismo pueda servir como referente para la puesta en marcha de evaluación a programas formativos, al tiempo de avanzar hacia la creación de una cultura de evaluación de las acciones de formación permanente del profesorado en la República Dominicana y aportar a posteriores

trabajos de investigación en esta materia.

5.4.3. Triangulación de las fuentes de información:

El personal que se considera según los actores involucrados en los programas formativos objeto de la investigación son:

- a) Alumnos/as: docentes en ejercicio que participaron en los programas de formación ofertados por el INAFOCAM en los últimos dos años; fue un colectivo de 3,549 profesionales que desempeñan su función como docentes del nivel primario primer y segundo ciclo.

La información aportada por este numeroso colectivo de docentes ha permitido valorar niveles de satisfacción, los conocimientos y habilidades que han desarrollado mediante su participación en los programas de formación y la incidencia de los aprendizajes a su práctica y entorno espacio temporal donde desarrolla su función como profesional. Resultan interesante, además, las opiniones y propuestas planteadas con relación a la mejora de la formación permanente o continua del profesorado. Tratando de identificar aspectos relevantes y diferenciadores que han surgido en los documentos (encuestas aplicadas) las mismas han resultado útiles para los análisis como medios de contrastes.

- b) Directores de centros: Responsables de la gerencia de los centros educativos y sobre quienes el sistema ha delegado la responsabilidad del acompañamiento a la práctica pedagógica de los docentes, por su rol de coordinar el equipo de gestión en su centro. Es la persona que por estar día a día cerca con los docentes identifica sus necesidades de formación, proponer acciones para la mejora y debe dar

seguimiento a su desempeño. Ha sido de gran importancia conocer su opinión y valoración de los programas objeto de esta investigación.

100 Directores participaron de los grupos de discusión o focales, su participación de manera muy entusiasta y responsable en los grupos focales habla del interés por aportar a la mejora de la formación, las respuestas a las cuestiones planteadas y su preocupación por opinar sobre las temáticas propuestas, resulta significativo porque se puede inferir el apoyo que proporcionan a los docentes para asistir a la capacitación y luego para facilitar la aplicación en aula de lo aprendido.

c) Centros educativos. Espacio de desarrollo y desempeño de la práctica docente, lugar por excelencia para conocer qué están haciendo los docentes luego de la formación recibida y la posible conexión de la formación con los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 11: Cuadro de operacionalización de las variables.

Objetivos Generales	Preguntas de Investigación	Marco de variables	Fuentes
1. Describir y valorar la calidad del sistema de formación relacionándolo con la aplicación de las políticas educativas y de formación permanente o continua del profesorado en la	1.1 ¿La calidad del sistema de formación permanente del profesorado en la República Dominicana se relaciona con lo planteado en las políticas educativas del MINERD? 1.2 ¿Existe conexión	Políticas Educativas Políticas de formación permanente. Ordenanzas 08-2004, 03-2013 y revisión curricular.	Documental. Hermenéutica Instrumento A: 1, 2,3.

República Dominicana.	entre la aplicación de la política de formación, y la calidad de la formación permanente que se ofrece al profesorado a través del INAFOCAM?		
2. Valorar la calidad del proceso de formación permanente del profesorado en la República Dominicana y su conexión con los intereses de los docentes.	<p>2.1 ¿Cuál es la calidad de la formación que se ofrece al profesorado?</p> <p>2.2 ¿Cuál es la calidad del proceso llevado a cabo en los cursos de formación en que han participado los docentes?</p> <p>2.3 ¿Cuál es la calidad de los contenidos de formación y la conexión con los intereses de los docentes?</p>	<p>Programas formativos (formación ofrecida y realizada).</p> <p>Calidad del proceso de formación.</p> <p>Calidad de los contenidos.</p> <p>Conexión con los intereses de los docentes.</p>	<p>Instrumento A: 4,16.</p> <p>Instrumento A: Ítems# 8, 11, 12,13</p> <p>Instrumento A: Ítems# 9, 10, 14,15.</p> <p>Instrumento A: Ítems# 5, 6,7,</p>
3. Incidencia que tiene la formación permanente del profesorado en el desarrollo profesional y desempeño del docente en el aula.	<p>3.1 ¿Qué incidencia tiene la formación permanente del profesorado en el desarrollo PROFESIONAL del docente en el aula?</p> <p>3.2 ¿Existen mejoras en el desempeño profesional luego del proceso de</p>	<p>Efectos de la formación en el desarrollo profesional del docente.</p> <p>(Centrado en los aprendizajes de los docente).</p> <p>Efectos en el desempeño</p>	<p>Instrumento B: Ítems# 1.1, 1.3, 1.5, 1.6, 1.7, 1.9, 2.1, 2.5, 2.9, 2.10, 2.14</p> <p>Instrumento B: Ítems #1.1, 1.3, 1.5, 1.6, 1.7, 1.9, 2.1, 2.5, 2.9, 2.10, 2.14</p>

	<p>formación permanente del profesorado?</p> <p>3.3. ¿En qué medida la formación permanente recibida por los docentes ha incidido en la mejora del clima y cultura organizacional del aula y centro educativo?</p>	<p>profesional docente (centrado en el aula).</p> <p>Clima y cultura organizacional del aula.</p> <p>Trabajo con los alumnos.</p> <p>Mejora de la experiencia escolar.</p>	<p>Instrumento B: Ítems#3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.7, 4.2.</p> <p>Instrumento B: Ítems# 2.6, 2.11, 2.12, 2.13, 2.15.</p> <p>Instrumento B: Ítems # 3.5, 3.6, 4.1.4.3</p>
<p>4. Aportar líneas de acción que permita al Ministerio de Educación a través del INAFOCAM ir avanzado AVANZAR hacia un sistema de evaluación de los procesos de formación permanente, para la mejora de las políticas y los programas de formación.</p>	<p>4,1¿Qué mejoras se pueden inferir para las políticas y programas de formación a partir de los datos encontrados?</p> <p>4,2 ¿Qué líneas de acción se proponen para evaluar el proceso de formación permanente del profesorado en la República Dominicana?</p>	<p>Mejora de la calidad de los programas inferidos planteadas a partir de hallazgos y resultados obtenidos(asociaciones más relevantes encontradas entre las variables y conexión con los datos de grupos focales)</p> <p>Líneas de acción para evaluar procesos de formación permanente.</p>	<p>Documental. Hermenéutica</p> <p>Mejora de la calidad de los programas inferidos y planteadas a partir de los hallazgos y resultados obtenidos (asociaciones relevantes encontradas entre las variables y conexión con los datos de grupos focales realizados con directores de centros educativos).</p> <p>Análisis conclusiones</p>

Instrumento A: Cuestionario para la evaluación del programa de formación.

Instrumento B: Instrumento sobre mejora en el desarrollo profesional docente.

Los tiempos difíciles en que vivimos en nuestro continente y a nivel mundial, demandan educadores formados e informados, que puedan participar en la reconstrucción del tejido social, desde opciones éticas claras democráticas y responsables a nivel personal y social (García (2005).

5.5. Diseño y validación de instrumentos, proceso de recogida y análisis de datos.

5.5.1. Diseño y validación de los instrumentos educativos.

Para recoger la información sobre las incidencias de la formación en los aprendizajes y desempeño de los docente y la conexión de la formación recibida con los aprendizajes de los estudiantes y la práctica de aula, se utilizaron instrumentos elaborados por la investigadora basados en los planteamientos y propuesta de Guskey (2000; 2002; 2003); Timperley (2008); Kirkpatrick (1999); Guskey y Sparks (2002) y validados tanto por expertos como por un grupo de 25 docentes con las mismas características que la muestra seleccionada antes de su aplicación (estudio piloto). Esta validación sirvió para corregir los cuestionarios a partir de las observaciones hechas en el pilotaje y así asegurar la recogida de la información con una versión más acabada y segura.

El instrumento denominado (A): centrado en recoger información sobre evaluación a los programas de formación en que participaron, su opinión sobre los niveles de satisfacción, los contenidos, los facilitadores, las estrategias y la participación en la realización de las actividades. El cuestionario consta de 16 preguntas, de ellas 15 de corte cerrada y una pregunta abierta que recogía información sobre los intereses docentes para participar en la

capacitación. Estaba elaborado con la escala Likert con cinco (5) opciones posibles que iban desde 1 muy alta hasta 5 muy baja.

Un segundo cuestionario denominado B: centrado en recoger información sobre según su opinión sobre la incidencia de los programas de formación en que participaron, en sus aprendizajes como docentes, mejora de su desempeño en las aulas y el ambiente escolar. El cuestionario consta de cuatro apartados; el primero relacionado con la mejora de sus aprendizajes como profesional conteniendo 10 ítems, el segundo componente relativo a la mejora de la práctica en el aula conteniendo 17 ítems, el tercero relacionado con la cultura organizacional del centro 7 ítems y el cuarto y último apartado relacionado con el clima de trabajo en el aula con 4 ítems. Todas las preguntas de corte cerrada. Elaborado con la escala Likert con cinco (5) opciones posibles de equivalencia a los valores que iban desde 1 nada de acuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo.

Los dos instrumentos fueron aplicados a docentes en servicio del nivel primario que participaron en programas de desarrollo profesional durante los años escolares 2009-2010; 2011-2012 de manera que al momento de ser entrevistados mediante cuestionarios tenían dos años de haber recibido la capacitación.

5.5.2. Proceso de recogida y análisis de la información.

La recogida de la información se desarrolló a través de dos canales fundamentales de comunicación:

- a) A través de visitas a los centros educativos donde laboran los docentes. Un equipo de personas entrenadas se desplazó a los centros educativos que fueron seleccionados.

- b) Se aplicó la técnica de grupos de discusión. Los directores fueron convocados a un lugar con posibilidades de trabajo, en ambiente tranquilo, asistieron con plena libertad y expresaron sus opinión en democracia, solo con la presencia de un coordinador experto que coordinó las preguntas, el tiempo de duración, realizó retroalimentación para aclarar y se recogió la información mediante grabadora, previo a esto se les informó a los participantes que serían grabadas sus opiniones.
- c) Presentación y análisis de los datos.

En este apartado se muestran los datos recogidos a través de los cuestionarios aplicados a los docentes participantes y los grupos de discusión realizados con directores de centros educativos donde laboran los docentes seleccionados como muestra del colectivo de profesores.

La muestra de 1,065 docentes seleccionados correspondiente a las diferentes Direcciones Regionales de educación a las que pertenecen los centros educativos donde trabajan: 01, Barahona, 02 San Juan de la Maguana, 03 Azua de Compostela, 06 La Vega, 08 Santiago, 10 Santo Domingo Este y 15 Santo Domingo Oeste, 18 de Batoruco. Están ubicadas a su vez en tres zonas geográficas del país: Norte, Sur y la capital, donde se desarrollaron los programas.

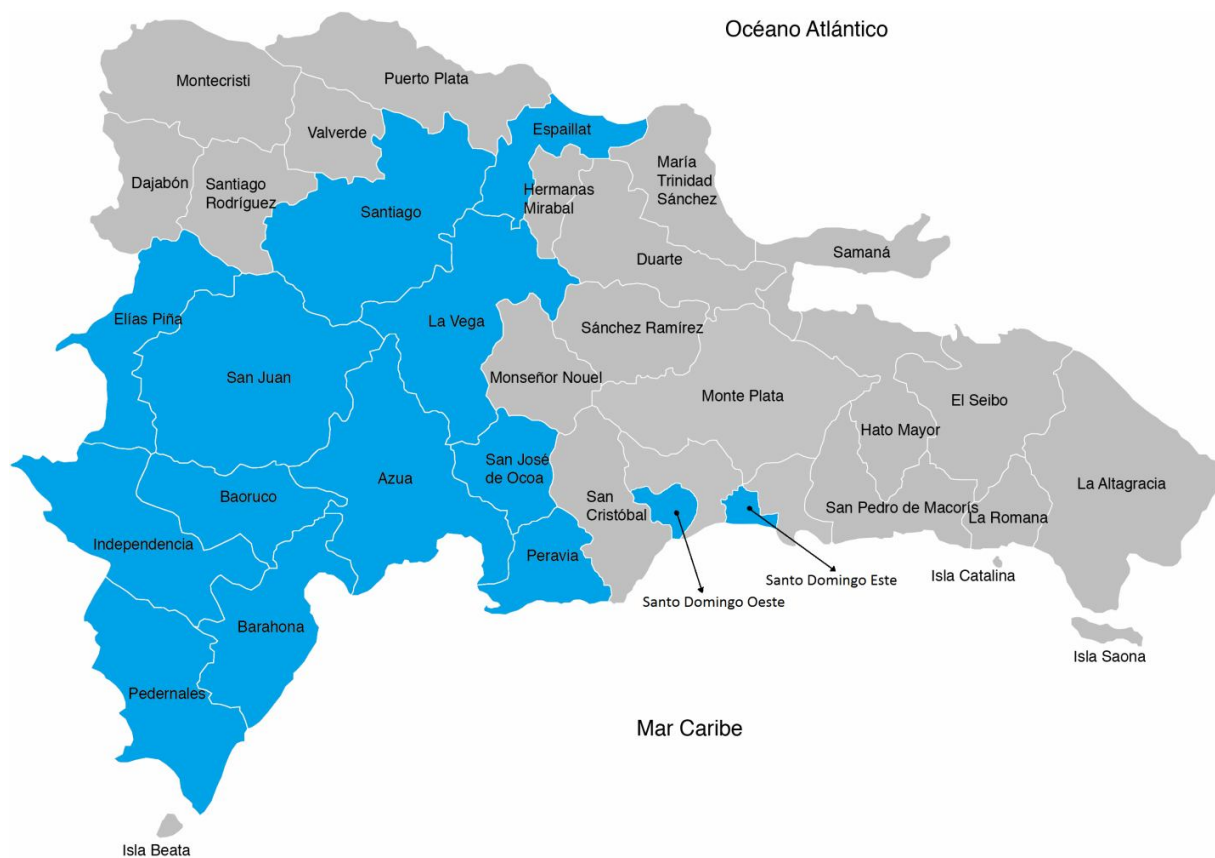


Gráfico 7: Regiones de la República Dominicana involucradas.

En el análisis se ha procurado relacionar los datos de los docentes y los de los directores en los grupos de discusión con el marco teórico que orienta esta investigación. Para el desarrollo de los objetivos y las respuestas a las preguntas planteadas, ha sido necesario aplicar diferentes procedimientos de análisis descriptivos y gráficos, tablas y otras formas de representación, siguiendo los procedimientos estándares para el análisis exploratorio de datos y técnicas de descritas por Jambu (1991) y Tukey (1977).

El análisis exploratorio sigue una secuencia de fases tales como a) estadísticas descriptivas, b) estadística descriptiva gráfica, c) distribución y evaluación de las variables, y d) observación de las distribuciones.

En el primer momento se presentan aspectos relacionados con el perfil de los participantes que ayudan a conocer características generales de la población y muestra seleccionada. Para el análisis de los datos relacionados con la evaluación de los programas de formación, se utiliza el modelo Guskey y Sparks (2002) y Guskey (2003), unos de los investigadores que más han indagado y realizado aportes importantes sobre los aspectos que caracterizan los buenos programas de desarrollo profesional docente. Estos autores han realizado estudios comparativos de diferentes programas y caracterizado cuáles son los aspectos que con mayor frecuencia ayudan a mejorar el conocimiento pedagógico y su comprensión por los docentes (Marcelo y Vaillant, 2009; 2015).

El modelo Guskey y Sparks (2002), como ya se indicó, destaca como elementos de la calidad del desarrollo profesional las características del contenido, las variables del proceso y las características del contexto. Al mismo tiempo, reconoce que para evaluar el desarrollo profesional de los docentes es necesario tomar en cuenta que es un proceso continuo, evolutivo y dinámico, es decir, que no ocurre como un suceso puntual, sino que va a lo largo de la vida y por tanto merece ser evaluado, tal como también señalan otros analistas (Ávalos, 2009; Marcelo y Vaillant 2009; Escudero 2013).

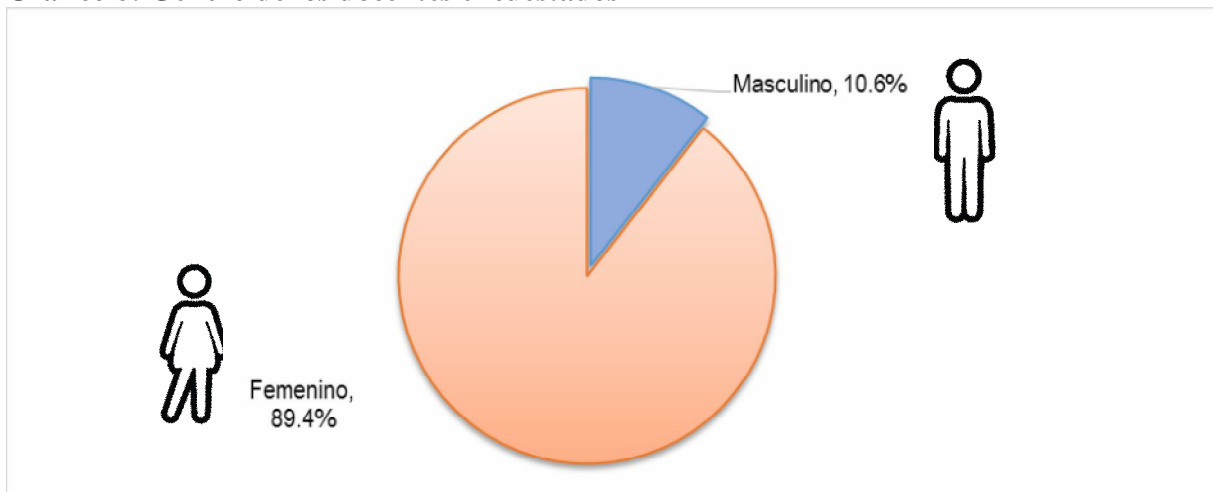
De igual manera, Guskey (2000) justifica la necesidad de la evaluación en orden a conocer si los programas puestos en marcha funcionan o no, generar aprendizajes y mejora de los resultados en los docentes y los estudiantes. En ese sentido, establece tres características básicas para su evaluación: es intencional, porque no se improvisa nada; es evolutivo por abarca toda la vida del docente y es sistémico porque no solo afecta los procesos personales y profesionales, sino que incluye al mismo tiempo lo organizativo, social y cultural de los centros educativos.

Se asumen como subcomponentes, el conocimiento y la metodología de los formadores, el apoyo profesional, la supervisión, el asesoramiento y la evaluación, el conocimiento y la práctica de los docentes, así como las políticas educativas y el desarrollo curricular que forman parte del contexto (cuándo, dónde y porqué del desarrollo profesional) y, asimismo, la mejora de los resultados de aprendizajes de los estudiantes cuya mejora ha de constituir la razón de ser de los programas de formación inicial y permanente (Joyce, 1993 en Guskey y Sparks, 2002; Boriko, 2004; Escudero, 2011).

Se presentan datos cualitativos que proceden de los grupos de discusión realizados con directores de los centros donde laboran los docentes de la población en cuestión. En lugar de establecer un procedimiento específico de análisis para estos datos, la investigadora ha ido construyendo su propio análisis a través de la interpretación de los mismos desarrollando mayor flexibilidad y adaptabilidad en la elaboración de las conclusiones. Los registros sobre los grupos de discusión para el proceso de análisis han sido organizados y estructurados tomando en cuenta el contexto de los aportes y tratando de interpretar las unidades, los temas y los patrones (Patton 2002 y Grinnell 1997 en Monte de Oca, 2012).

PERFIL DE LOS ENCUESTADOS

Gráfico 8: Género de los docentes encuestados



Fuente: Tabla No.28 (Ver apéndices)

Los docentes de las muestras seleccionadas corresponden en un 89.4%, al sexo femenino, mientras que solo el 10.6% al sexo masculino, lo que evidencia que la Educación Primaria en la República Dominicana está atendida por las mujeres. Es un fenómeno que, aunque con valores menos acusados que los de nuestra muestra, se da en todo el país y en los diferentes niveles de enseñanza, tal como puede apreciarse igualmente en EDUCA (2014). Sus estudios sobre las políticas educativas muestran que de una población de 70,760 docentes como matrícula actual en el país, 51.791 son mujeres para un 73.19% y 18.969 son hombres para un 26.81%. Lo que evidencia un porcentaje mayor de mujeres que de hombres en los centros educativos del país.

De acuerdo con el informe final de la UNESCO (2012), en América Latina el 68.5% de la población docente es femenina y el 31.5% masculina, de modo que puede decirse que

la feminización de la profesión docente es una constancia en el nivel primario de América Latina y el Caribe.

Esta realidad, por el carácter maternal de la mujer, da a las aulas el sentido de protección y de seguridad que necesitan. Hoy por hoy en nuestro país, y puede que sea también en Latinoamérica, las escuelas se están convirtiendo en los lugares más seguros y de mayor estabilidad para los estudiantes, de ahí la necesidad de que permanezcan limpios, acogedores y les permitan a todos el personal convertirse en tejedores de sueños desde los centros educativos y para la sociedad en sentido general. No deja de ser preocupante, sin embargo, el hecho de que los hombres no se sientan igualmente llamados y comprometidos con esos cometidos, pues han de ser asumidos por toda la sociedad mostrando el reconocimiento y la valoración que la enseñanza y la profesión bien merecen.

Tabla 12: Edad de los docentes encuestados

Rango de edad	No.	%	% válido
De 20 a 29 años	40	3.8	4%
De 30 a 39 años	335	31.5	35%
De 40 a 49 años	364	34.2	38%
De 50 a 59 años	196	18.4	21%
Más de 59 años	13	1.2	1%
Subtotal	948	89.0	100%
Datos perdidos (no respuesta)	117	11.0	
Total	1065	100.0	
Mínimo		22	
Máximo		67	
Edad promedio		42	

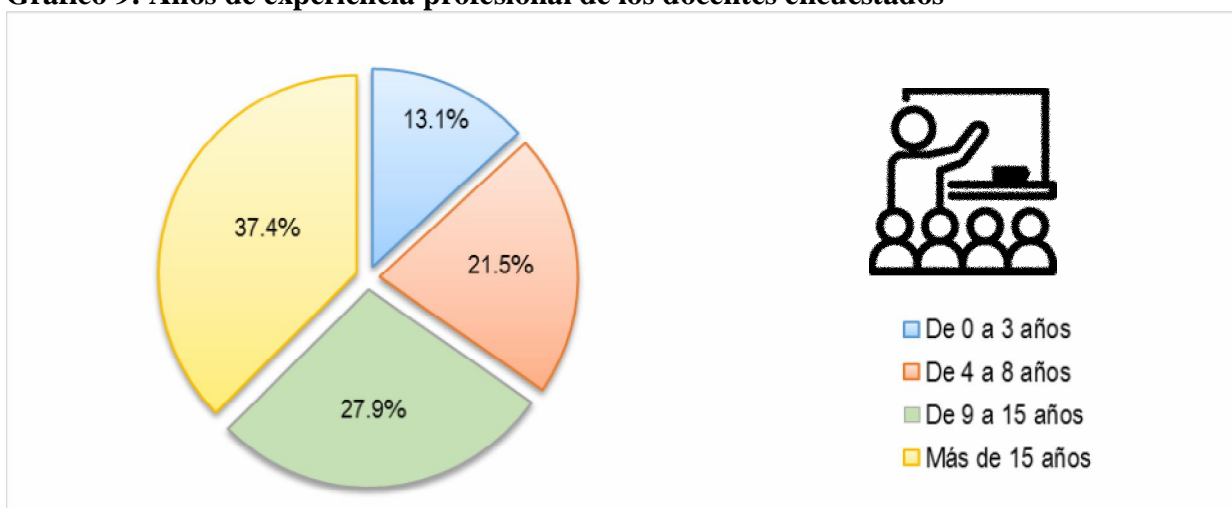
Fuente: Pregunta No.2 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Los docentes que forman parte de la muestra seleccionada de esta investigación en el 38% se encuentran entre el rango de edad que va de 40 a 49 años, población adulta joven. Se agrega, además a estos datos que el 35 % se encuentra entre 30 y 39 años, población joven

en el ejercicio docente. La edad promedio de los docentes seleccionados es de 42 años, una edad que coloca al docente en pleno ejercicio de su profesión. Es importante destacar que un porcentaje de 11% de la población encuestada no colocó su edad.

Estos rangos de edad resultan esperanzadores para la mejora de los estándares de calidad y de resultados de aprendizajes para la República Dominicana, de cuya población joven se espera mucho, pero más aún, “todo lo que es bueno” (Poveda, 1924 en Galino 1965).

Gráfico 9: Años de experiencia profesional de los docentes encuestados



Fuente: Tabla No.29 (Ver apéndices)

Los datos recogidos muestran que el 37.4 % de los docentes tienen más de 15 años en servicio y que el 27.9% están entre 9 y 15 años en servicio docente; es decir, que el docente de la muestra seleccionada tiene experiencia de trabajo en las aulas y se encuentra en edad relativamente joven para participar en procesos de formación y de poder transferir a

su desempeño los aprendizajes alcanzados con el propósito de generar cambios e innovaciones pedagógicas con sus estudiantes.

Cabe destacar que el 21.5 % de los encuestados se encuentra entre 4 y 8 años en servicio, es decir iniciando su carrera como docentes en las aulas. Esto evidencia un posible cambio generacional de la población docente en el país (UNESCO, 2012). Ahora bien, este componente, unido a la experiencia laboral también evidenciada, es un aspecto que contribuye a la identificación por parte de los docentes del tipo de intervención más pertinente, según el contexto y las necesidades para promover aprendizajes en los estudiantes (Borko, 2004). Como se sabe, la experiencia del docente correlacionada, a su vez, con la distribución por edades, tiene un fuerte impacto en su desempeño, por lo que es importante considerar esta variable que es clave para la construcción de las intervenciones en el ámbito del desarrollo profesional (UNESCO, 2012).

En el caso de nuestro país, es muy significativo este hallazgo porque vivimos en un mundo interconectado Villamán (2014), el cambio generacional puede introducir frescas energías, habilidades y estrategias relacionadas con el mundo de la tecnología. Estamos en la era de las redes y las aulas dominicanas necesitan fortalecer el uso correcto de estos medios. Los estudiantes han aprendido cómo interactuar, pero se necesita orientación y disciplina para que sus resultados sean útiles. Hay una necesidad de convertir esa información en conocimientos para el desarrollo personal y profesional de los sujetos, de dar relevancia al saber científico en nuestros salones de clases.

Presentados los datos precedentes, se puede concluir que nuestra población de docentes es relativamente joven y, sobre todo, femenina, lo que pueden ser cuestiones dignas de atención dada la vulnerabilidad social y educativa de las zonas a cuyas respuestas, desde

luego, también habrían de contribuir en igual grado la población masculina. El análisis regional elaborado por ONAPLAN²⁰, muestra que Bahoruco, Azua y San Juan son zonas con altos porcentajes de hogares pobre y disfuncionales, (65.5% y 67.4% respetivamente), comparados, por ejemplo, con el Distrito Nacional 24.6% y el área Norcentral, que tiene un 33.9%.

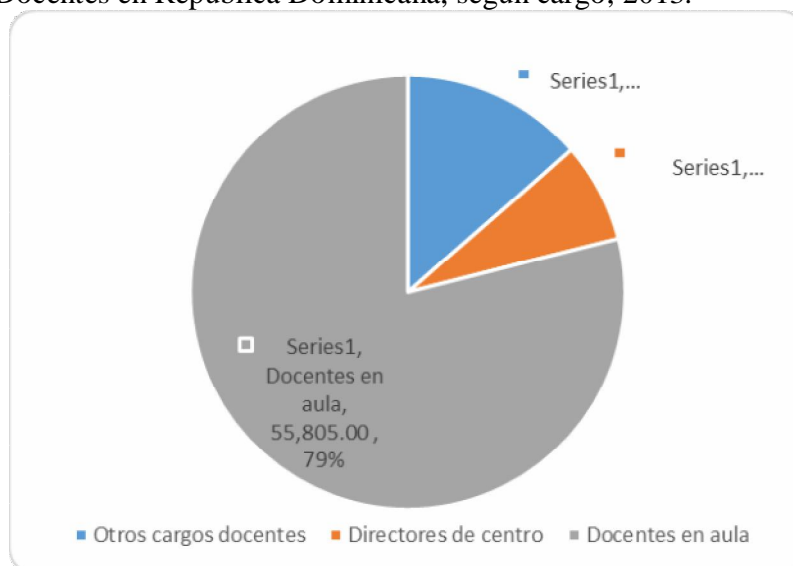
Seguidamente se presentan y analizan los datos recogidos en relación con los objetivos de la investigación. De ese modo podremos dar respuestas a las preguntas más importantes que han orientado nuestro estudio, y en su momento formular las conclusiones, implicaciones y propuestas fundadas en los mismos.

OBJETIVO 1.

Describir y valorar la calidad del sistema de formación relacionándolo con la aplicación de las políticas educativas y de formación permanente o continua del profesorado en la República Dominicana.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

Gráfico 10: Docentes en República Dominicana, según cargo, 2013.



²⁰ Oficina Nacional de Planificación. Focalización de la pobreza en la República dominicana, (2007).

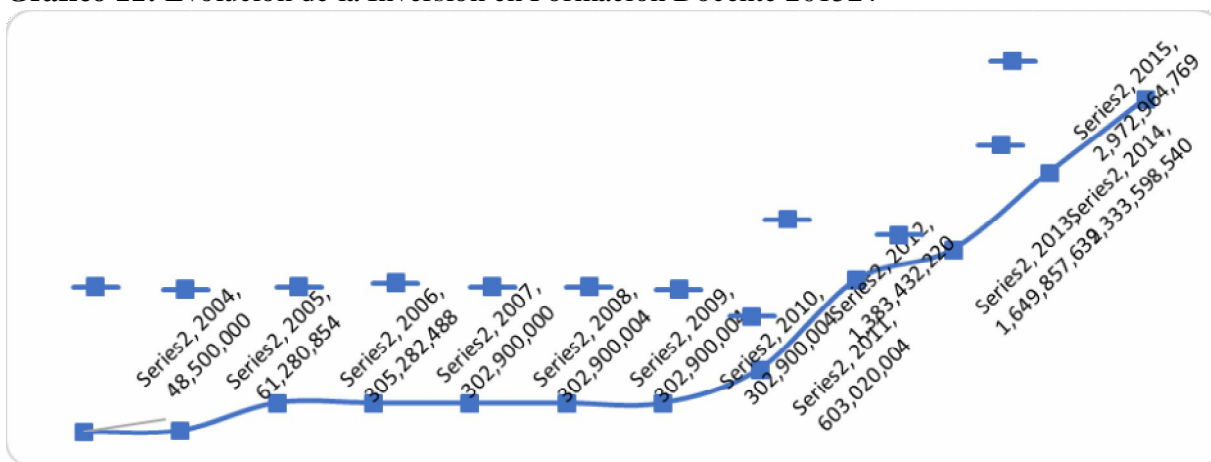
Fuente: Elaboraciones propias a partir de la base de datos de Recursos Humanos del MINERD, 2014.

El Ministerio de educación cuenta con una población de 70, 670 puestos de docentes. Como se observó en la gráfica 2, tres de cada cuatro puestos son ocupados por mujeres, de estos, según los datos ofrecidos por la unidad de planificación del MINERD, solo el 78.97 % de los mismos están ocupados puestos como docentes en las aulas, un 7.46% ocupa la función de directores y hay un 13.57 % de la población que desempeña otras funciones fuera del salón de clase, aunque tiene la categoría de docente, según el Reglamento del Estatuto del Docente publicado en el año 2003.

Esta realidad afecta la buena aplicación de las políticas educativas en materia de dignificación de la carrera docente, porque disminuye los beneficios de la inversión del personal que está en las aulas; al considerar una población que no está directamente trabajando en las aulas con los estudiantes, pero dada su condición de docente, cuando se generan los incrementos de salarios y otros beneficios para el docente, estos también son considerados por falta de una política clara de certificación y evaluación del desempeño docente que establezca niveles de clasificación del profesional en ejercicio docente.

En el año 2012 se inició el proceso para la elaboración de los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente en el país y en el 2015 fue aprobado el documento contentivo del perfil del docente, dos acontecimientos que sin duda van a marcar nueva trayectoria para el reconocimiento del docente en aula. Contar con un grupo denominado docente, pero que realiza otras labores fuera del ámbito de sus competencias limita también la programación del desarrollo profesional, porque eleva costos, y afecta las políticas educativas en materia de cobertura, ya que los programas nunca van a involucrar el 100% de la población.

Gráfico 11: Evolución de la Inversión en Formación Docente 2015²¹



Fuente: Oficina de Planificación y Desarrollo Educativo.

En materia de inversión llama la atención el comportamiento e incremento de la misma para la educación en los últimos once años. Según los datos expresados ésta se ha desplazado de 48 millones en el año 2004 a más de dos mil millones en el año 2015, lo que representa un incremento de más del 150%. Esto es así, porque aunque se evidencia un crecimiento sostenido a lo largo de todos los años; fue en el año 2012 que el presidente actual Danilo Medina aprobó al inicio de su gobierno el 4% del Producto Interno Bruto para la educación preuniversitaria, un mandato contenido en la Ley de Educación 66' 97 desde hace veinte (20) años.

Flores (2012) afirma que el presupuesto en educación ha cambiado la situación considerablemente en los últimos años. La inversión en formación del maestro no solo ha

²¹ Nota: Inversión en Formación corresponde al total asignado al ISFODOSU e INAFOCAM. Incluye Gastos Administrativos.

aumentado rápidamente, sino que el mismo constituye uno de los renglones protegidos por el Ministerio de Educación, logrando diferenciar el presupuesto del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).

Por consiguiente, se evidencia que la inversión en las políticas educativas y de formación permanente en la República Dominicana es tema de atención en estos momentos de incremento de la inversión presupuestal destinada a la educación y la demanda urgente de mejor calidad en los aprendizajes y desarrollo de competencias profesionales en los docentes en servicio, según expresa el Pacto por la Educación (2014).

Por otra parte, la renovación pedagógica (Escudero 2011) se ha constituido en una demanda social, política, de garantía de equidad e igualdad de oportunidades. Es una cuestión que va más allá de un programa de formación, porque implica desde las condiciones de trabajo de los docentes hasta la moral profesional: estos componentes entrelazados están articulados al mismo tiempo con otros factores sociales, políticos, culturales y administrativos, tomando en consideración que existen otros directamente relacionados con aspectos personales del personal que dedica todo su tiempo al hermoso y fascinante ejercicio de enseñanza (Escudero, 2011).

Estos datos evidencian además que las políticas públicas tienen como supuesto que las políticas de formación no deben abordarse de manera dissociada del conjunto de las políticas educacionales. Si bien es cierta la poderosa incidencia de una buena docencia para la calidad de la educación, y esta cuestión ha sido profundamente analizada en los últimos años, también está claro que el trabajo de enseñanza-aprendizaje se potencia de mejor manera en un ambiente escolar que reúna las condiciones favorables para su desarrollo.

En este sentido, una política docente efectiva en términos de inversión, calidad y equidad, no puede concebirse separada de un currículum relevante, infraestructura y recursos educativos adecuados, así como, con esfuerzos acordes con las dimensiones institucionales, financieras y organizativas de la educación (Ávalos, 2005). La necesidad de contar con buenas políticas para la profesión docente se inserta en una finalidad mayor como es la de disponer de sistemas educativos capaces de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, personas jóvenes y adultas. Es decir, es una tarea que va más allá de crear las condiciones necesarias para asegurar matrículas y permanencia en la escolaridad, y considera la relevancia y calidad de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a todos (Vaillant, citada en UNESCO, 2012).

El derecho a la educación es considerado una condición para el ejercicio de todos los derechos humanos y clave para el ejercicio de la ciudadanía, así como, para asegurar las bases del desarrollo económico de una nación (Villamán, 2014). Esta realidad induce la necesidad de repensar la política de formación del profesorado en el país, asumiéndolo como la génesis de las transformaciones que desde al año 2010 la sociedad dominicana ha venido exigiendo al sistema político en interés de asumir el compromiso y tomar acciones concretas que deriven en una mejora de la calidad de la educación, y sobre todo de los resultados de aprendizajes (EDUCA 2014).

Tabla 13: Salarios docentes en aula promedio vs. salarios promedio de la economía.
(Dólares Promedio de la Prima Actual - PPA).

Categoría salarial (Dólares en PPA)	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Docente primaria (tanda 4 horas)	477.50	368.35	481.22	470.60	621.92	732.56	717.02	690.21	758.86	733.77	789.84
Docente primaria jornada extendida (8 horas)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,467.54	1,579.68
Docente secundaria (tanda 4 horas)	475.59	417.34	464.20	453.96	690.63	838.84	821.05	790.35	868.95	840.22	904.08
Docente secundaria jornada extendida (8 horas)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,680.44	1,808.16
Salario promedio economía (8 horas)	614.25	484.56	596.72	615.13	625.98	642.20	685.06	695.30	691.89	697.63	685.64
Salario Promedio Nivel Universitario (8 horas)	1,117.72	863.99	1,009.58	1,070.56	1,097.69	1,107.03	1,188.20	1,188.72	1,206.57	1,189.32	1,181.29

Fuente: Elaboración propia en base a la Nómina del MINERD, y datos del Banco Central de la República Dominicana y Fondo Monetario Internacional, 2014.

La política de remuneración del trabajo docente e ingresos marginales al salario de los docentes en el país, aunque en las últimas décadas había estado por debajo del salario promedio de la economía, en los momentos actuales se encuentra con un 32% por encima del salario promedio de la economía de empleados con igual cantidad de horas de trabajo diario.

De igual manera, si comparamos el salario promedio del docente de jornada escolar extendida, es decir de 8 horas de labores conforme el calendario escolar 2015, supera a los demás empleados de igual condición que laboran igual cantidad de horas en un 53%, lo que demuestra la mejora significativa aunque no suficiente en los salarios del personal docente.

Este salario está compuesto por un salario base (determinado por la tanda²² y nivel educativo donde labora el docente) y un monto adicional por incentivos relacionado con años en servicios, zona de trabajo, titulación y evaluación del desempeño, según lo que establece el capítulo V artículos 148 al 152 de la Ley de Educación 66'97 y el Reglamento del Estatuto del docente. Esta realidad de mejora salarial en los docentes pone en evidencia la centralidad de las políticas públicas en el componente de la educación y la importancia que ha cobrado en la actual gestión gubernamental el tema educativo, ahora bien, esta mejora no ha tenido repercusión positiva en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes ya que, según los datos presentados por el TERCE 2015²³, el país continúa ocupando el último lugar en desempeño de los estudiantes en las asignaturas de matemáticas, ciencias y español TERCE (2015).

Según señalan las evidencias internacionales, el docente y las prácticas en el aula son considerados como las principales variables que afectan al rendimiento de los estudiantes. También se reconoce como un factor importante, en el tema de dignificación de la carrera docente, el componente salarial, porque situaciones vitales no resueltas que afectan la dimensión personal inciden en su desarrollo como la profesión. Por lo tanto unido a la mejora salarial urge prestar atención a aspectos como su desarrollo profesional, niveles de motivación, acompañamiento a la práctica pedagógica, el uso efectivo del tiempo, el aprovechamiento del tiempo dedicado a la docencia, los recursos disponibles en

²² En la República Dominicana el concepto de tanda hace referencia al turno escolar en que trabaja un docente, en periodo matutino, vespertino, nocturno y dominical.

²³ UNESCO evaluó logros de aprendizajes en las disciplinas de Lenguaje (lectura y escritura) y Matemáticas en tercer y sexto grado de primaria y, además, Ciencias de la Naturaleza en sexto grado. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREAL/UNESCO, Santiago de Chile, julio, 2015.

las aulas, es decir, componentes que tienen relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Porque conforme plantea Escudero (2011) la falta de preparación idónea en el profesorado puede ser un motivo serio de sentido de impotencia y desesperanza; ahora bien, sin pretender proponer fórmulas mágicas, una formación de calidad puede representar la construcción de ámbitos de posibilidades y por tanto de esperanza, ilusiones, sueños, de confianza en las propias capacidades que unidas a otros componentes pueden mejorar de manera significativa el rendimiento de los estudiantes.

Cuando se formulan políticas y se planifica, se trata de anticipar el futuro, es decir se intenta predecir la posible cadena de consecuencias, siempre bajo una estructuración flexible que integra, planes, proyectos programas, y actuaciones que afectan a distintos niveles las personas involucradas (Vaillant ,2009). Por consiguiente, el proceso de formulación e implementación de políticas educativas de desarrollo profesional debe entenderse como una actuación continua y articulada con múltiples estrategias para su consecución, es decir que sean lo más integrales posibles, tomando en consideración las variaciones que impacten en las aulas, todo esto acompañado de voluntad política y de consenso porque los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos (Vaillant, 2009).

Tabla 14: Evolución Presupuestaria Ministerio de Educación 2004-2015.

Período	Presupuesto MINERD en Millones RD\$	Presupuesto MINERD en Millones de US\$	Variación Absoluta	Variación Porcentual	Porcentaje del PIB Corriente	Porcentaje del Gasto Público
2004	12,778	305	1,749	15.86%	1.51%	8.25%
2005	17,091	564	4,313	33.70%	1.73%	8.13%
2006	19,860	596	2,769	16.20%	1.75%	8.06%
2007	24,932	749	5,072	25.54%	1.82%	8.90%

2008	26,789	776	1,857	7.45%	1.79%	8.45%
2009	33,359	927	6,570	24.52%	1.82%	9.53%
2010	37,428	1,032	4,069	12.20%	1.89%	9.34%
2011	45,832	1,200	8,404	22.45%	2.25%	11.51%
2012	58,524	1,452	12,692	27.69%	2.25%	11.50%
2013	99,648	2,491	41,124	70.27%	4.00%	18.77%
2014	109,170	2,611	9,522	9.56%	4.00%	17.81%
2015	119,363	2,688	10,193	9.34%	4.00%	18.08%

Fuente: Ley General de Presupuesto, Ministerio de Hacienda.

La tabla muestra el comportamiento presupuestario del MINERD desde el año 2004 hasta la fecha. Se observa como la inversión ha pasado de un 8.25% en el 2004 a 18.08% al 2015 lo que indica que se ha generado un variación absoluta de 10.193% once años después. De este presupuesto, las instituciones con responsabilidad de promover la formación inicial y permanente del profesorado han recibido alrededor del 52% y de este un 40% ha sido destinado al desarrollo profesional de los docentes a través del INAFOCAM.

Como consecuencia de la inversión, según los datos del INAFOCAM unos 68,180 docentes han participado de manera continua en los dos últimos años en programas de formación permanente: diplomados, congresos seminarios, talleres y cursos, eso equivale al 90% del colectivo de docentes del país. Si se asume que el 10% restante está involucrado en programas de especialidades, maestrías y doctorados, se concluye que el 100% de los docente ha participado en algún programa de formación en los dos últimos años, coincide esta acción con los que plantea la política no. 6 del Plan Decenal: *Priorizar la formación del recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado MINERD (2004).*

Aunque en términos reales el alcance de esta política ha iniciado su accionar con grandes retrasos, porque según el mismo documento se proponía que en los primeros diez años del Plan se lograrían los aspectos considerados fundamentales como era captar para la educación general del país personal joven y de altas potencialidades mediante el mejoramiento integral de la formación continua.

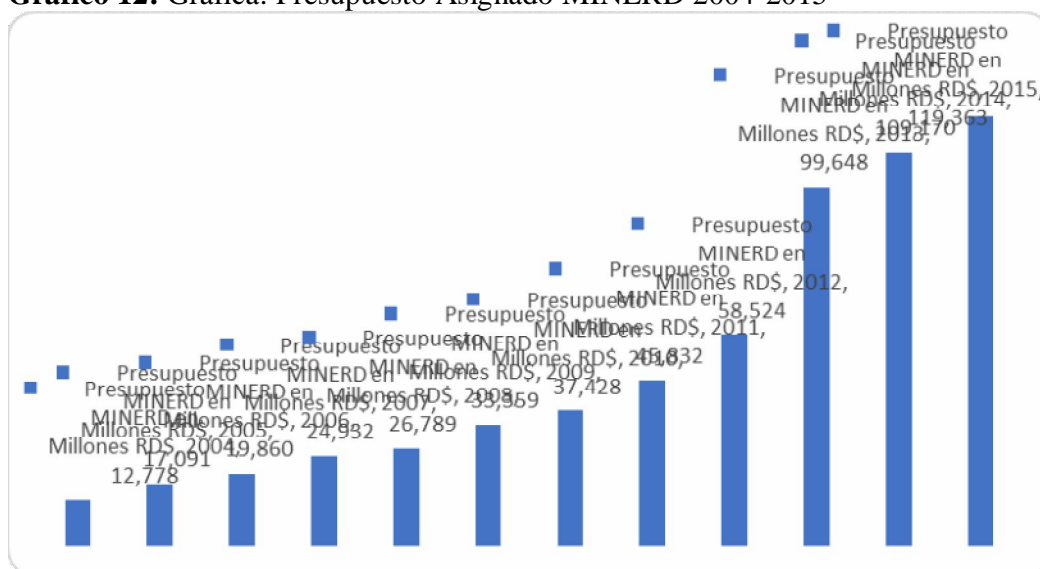
Se proponían también un conjunto de medidas y acciones para incentivar su permanencia en el sistema preuniversitario, sin embargo, once años después es cuando se inician estas acciones y se hace efectivo la asignación del presupuesto para tal fin, es entonces cuando se inicia el proceso para definir las acciones, programas y proyectos en relación a lo programado de manera contextualizada y en respuestas a los desafíos actuales.

Esta nueva mirada para la formación permanente del profesorado se ha convertido en un tema relevante considerado como un problema de política pública en lugar de una cuestión política solamente, basada en la evidencia, en lugar de los valores o ideología, y juzgado por los resultados en lugar de los procesos, recursos, o los planes de estudio (Cochran Smith, 2005).

En este mismo orden la Ley 66” 97 cuando hace referencia a los fines de la educación, artículo no. 6, en relación al componente pedagógico plantea que la formación debe propiciar la apropiación de conocimientos y técnicas de acuerdo al desarrollo bio-psicosocial del educando. Ahora bien, el impulso de políticas educativas hacia el sector docente requiere ser concebida y analizada como un conjunto integral que hace parte de la política educacional. Para efectos de este análisis se presta atención a tres dimensiones consideradas claves para repensar las políticas de formación docente en el país: en primer

lugar, la formación inicial de los profesores; en segundo lugar, el desarrollo profesional y formación continua de los docentes en ejercicio; y en tercer lugar, la carrera docente comprendida en un sentido amplio, es decir, las regulaciones para el ejercicio profesional, junto a las acciones y normas que determinan el reconocimiento y promueven la valorización social de la profesión docente, articulado a la consideración del perfil profesional y estándares profesionales y del desempeño que conduzcan a la certificación de la carrera (UNESCO, 2012).

Gráfico 12: Gráfica: Presupuesto Asignado MINERD 2004-2015



Fuente: Ley General de Presupuesto, Ministerio de Hacienda.

La enseñanza y la formación del profesorado son ineludiblemente actividades políticas e ideológicas en que inherentemente implican las ideas, ideales, el poder y el acceso a los aprendizajes y oportunidades (Cochran Smith, 2008). Estas actividades revisten interés y demandan de una inversión económica, pero también de condiciones estructurales y contextuales favorables.

Tabla 15: Comparativo de los Principales Productos 2014- 2015

MATRIZ DE PRODUCTOS		
Productos	Cantidad 2014	Cantidad 2015
Docentes Beneficiados con Formación Continua	17,686	28,000
Docentes Beneficiados con Formación Profesional	3,058	3,996
Estudiantes beneficiados con uniformes y mochilas escolares	454,000	454,000
Estudiantes beneficiados con Programa de Alimentación Escolar-Jornada Regular	1,473,187	1,490,494
Estudiantes beneficiados con Programa de Alimentación Escolar-Jornada Extendida	453,341	536,215
Estudiantes beneficiados con Programas de Salud Escolar	1,600,000	1,600,000
Aulas nuevas	7,068	5,052
Aulas ampliadas	1,013	974
Aulas con mobiliario nuevo	8,061	9,497

Fuente: Oficina de Planificación y Desarrollo Educativo

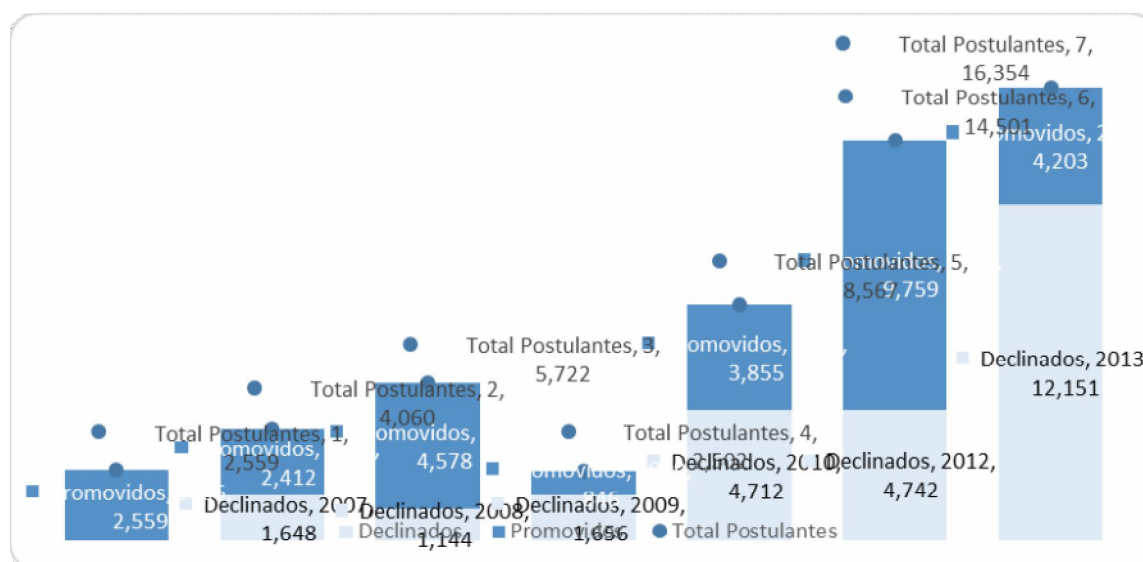
En materia de políticas educativas una mirada esperanzadora constituye en los momentos actuales la política de jornada escolar extendida, una oportunidad para avanzar en calidad con equidad, por garantizar 8 horas de trabajo diarias y la permanencia del estudiante la jornada completa, con la garantía del almuerzo y la merienda facilitada de manera gratuita por el Estado dominicano. Este componente unido a otros, como se observa en la gráfica de programas de salud, mejor infraestructura, útiles escolares, articulados a la una buena formación en los docentes, pueden ser líneas para avanzar hacia mejores resultados.

Tabla 16 Inversión en Formación Docente 2015

Intervenciones		Beneficiarios		Monto (RD\$)
		Unidad de medida	Cantidad	
Mejoramiento Carrera Docente	Formación continua	Docentes	28,000.00	1,815,793,145.00
	Formación profesional	Docentes	3,996.00	1,157,171,625.00
Total				2,972,964,769.00

Fuente: Oficina de Planificación y Desarrollo Educativo.

Grafico 13: Postulantes, promovidos y declinados en concursos de oposición a cargos docentes del MINERD, 2006-2013.



Fuente: Elaboraciones propia a partir de la base de datos de Recursos Humanos del MINERD, 2014.

En la tabla 4 se presenta la inversión en la formación inicial²⁴ y continua, observando un incremento de casi 700 millones de pesos en la inicial por encima de la formación permanente del profesorado. Ahora bien, en los resultados obtenidos por los postulantes en los concursos de oposición para optar por plaza de docente en los centros educativos del país para los niveles inicial, primaria y secundaria se evidencia que, a excepción del 2006 donde todos los postulantes fueron promovidos, existe una diferencia considerable entre los que se presentan al concurso y los promovidos, sobre todo en el año 2013 donde solo alrededor de un 26% promovió los exámenes para optar por plaza. Esta realidad pone en

²⁴ La formación inicial a la que hace referencia la presente investigación es la ofertada de manera gratuita por el Estado a aspirante de educación y que se ofrece en la universidad pedagógica denominada Instituto Superior de Formación docentes Salome Ureña, en la actualidad esta institución cuenta con 5 recintos ubicados en diferentes regiones de todo el país.

evidencia la necesidad de repensar la formación inicial y diseñar dicha formación tomando como referentes el perfil del docente recientemente aprobado y los desafíos de los cambios curriculares y estructurales presentes. Sin dejar de valorar que al igual que otros países la política de ingreso a los programas de formación inicial ofrecidos por las universidades no logra captar a los estudiantes con mejores niveles académicos, por el contrario, es gente que llega a la deriva (OCDE, 2008) sin la real motivación por la carrera docente. Son estudiantes que no han tenido según se supone otra opción para escoger.

En este sentido, un gran desafío que está pendiente en las políticas educativas dominicanas es convertir la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes sobresalientes que han obtenido buenos resultados en sus estudios secundarios y, al mismo tiempo, convertir los estándares y criterios profesionales establecidos y aprobados por el Consejo Nacional en el marco para una buena enseñanza que funcionen como requisito principales para una formación y desempeño laboral de calidad.

Esta acción ha de ir acompañada de una selección rigurosa de formadores de manera que estos respondan a las exigencias y nuevos requisitos para los procesos de formación docente, sobre todo de la formación continua; generando al mismo tiempo condiciones para que los formadores involucrados en la formación del profesorado revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas, motivándolos a adoptar nuevos enfoques y visiones, pero también tener mecanismos para reemplazar aquellos formadores que no están en condiciones de asumir cambios de visiones y nuevas acciones (Vaillant, 2009).

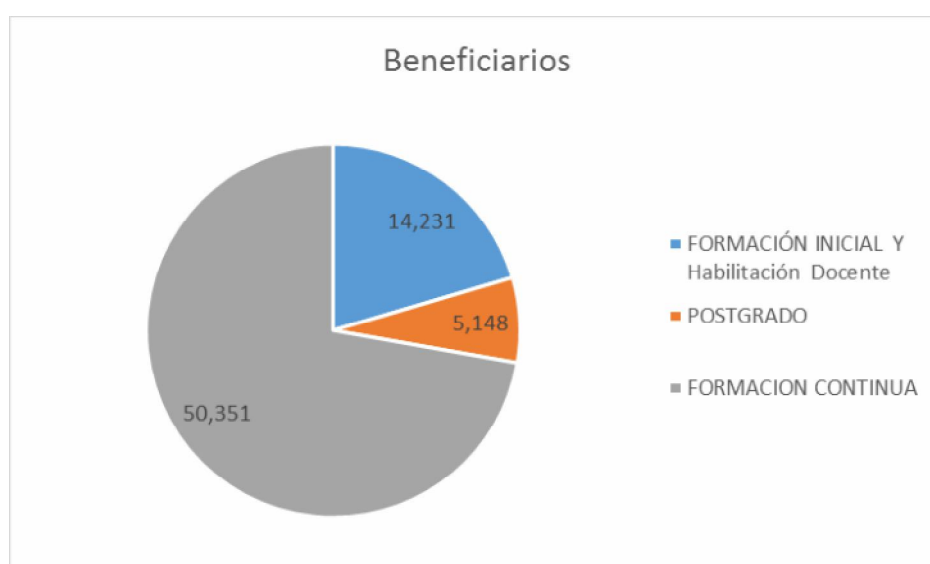
Tabla 17: Docentes que han participado en programas formativos. 2013-14.

ACCIONES FORMATIVAS DEL INAFOCAM BENEFICIARIOS	
FORMACIÓN INICIAL Y Habilitación Docente	14,231
POSTGRADO	5,148
FORMACION CONTINUA	50,351
TOTAL	69,730

Elaboración propia con datos suministrados departamento estadística Inafocam

Estos datos evidencian que la cobertura de participación en los programas ha sido amplia en los dos últimos años y en comparación con los anteriores. Se observa que más del 90% del colectivo de docentes en servicio ha participado en algún programa de formación continua, diplomado, maestría o especialidad. Pero además, se destaca la cantidad considerable de otras carreras que están optando por habilitación docente para participar en concursos y tener las posibilidades de incorporación al sistema educativo.

Gráfico 14: Docentes que han participado en programas formativos. 2013-14.



Elaboración propia con datos suministrados departamento estadística Inafocam

Por consiguiente, se hace necesario contar con políticas educativas y de formación docente efectiva en términos de calidad y equidad y ahora más que nunca no puede concebirse separada de un currículo relevante, infraestructura adecuada y recursos educativos pertinentes, así como, por los esfuerzos que hace el país, relacionados con las dimensiones institucionales, financieras y organizativas de la educación.

Se une a lo anterior, la relevancia y oportunidades de aprendizajes que se deben garantizar para todos los ciudadanos y ciudadanas, porque el derecho a la educación es una condición fundamental para el ejercicio de los derechos humanos y punto clave para vivir en libertad y democracia. Una buena política de la profesión docente ha de estar inserta en una finalidad mayor, como es disponer de sistemas educativos capaces de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas, jóvenes y personas adultas del país,

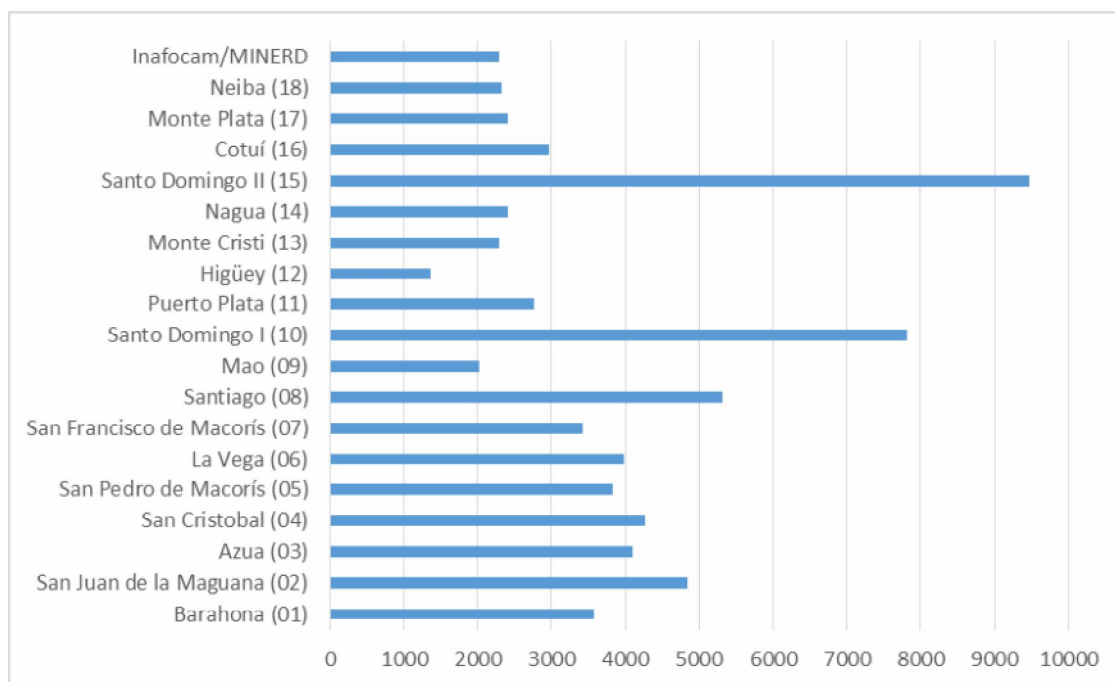
(Villamán, 2014).

Tabla 18: Distribución de becarios por regional educativa año escolar 2014-2015.

Regional	Cantidad de docentes participantes.
Barahona (01)	3584
San Juan de la Maguana (02)	4848
Azua (03)	4106
San Cristobal (04)	4276
San Pedro de Macorís (05)	3826
La Vega (06)	3981
San Francisco de Macorís (07)	3431
Santiago (08)	5323

Mao (09)	2022
Santo Domingo I (10)	7808
Puerto Plata (11)	2773
Higüey (12)	1361
Monte Cristi (13)	2291
Nagua (14)	2417
Santo Domingo II (15)	9464
Cotuí (16)	2962
Monte Plata (17)	2412
Neiba (18)	2320
Personal sede Inafocam/MINERD	2300
Total General	71505

Gráfico 15: Distribución de becarios por regional educativa.



Observando la distribución por regionales educativas según la estructura organizativa del MINERD y la cantidad de participante se validan los planteamientos anteriores y se

reconoce el sentido y justificación de la inversión porque la formación es costosa. Pero también la necesidad de contar con procesos de evaluación que den cuenta de los resultados. Un dato destacable es el involucramiento en los programas de personal de planta de las sedes tanto de INAFOCAM como del MINERD, esto permite que los docentes, los supervisores y directivos participen de los programas, hablando en buen dominicano *el mismo lenguaje*.

OBJETIVO 2.

Valorar la calidad del proceso de formación permanente del profesorado en la República Dominicana y su conexión con los intereses de los docentes.

PROGRAMAS FORMATIVOS.

La formación continua que oferta INAFOCAM busca contribuir a transformar y mejorar las prácticas docentes en función de los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo de estar estrechamente relacionada con la solidez de la formación inicial y con las condiciones de trabajo en el ambiente escolar que faciliten la tarea profesional del maestro (INAFOCAM, 2004). Esta tarea la realiza a través de instituciones de formación del nivel superior; en el caso de la presente investigación han participado cuatro instituciones INTEC, POVEDA, PUCMM e ISA quienes desarrollaron una serie de programas en que participaron los docentes durante el año escolar 2009-2010, 2011-2012.

El sistema de formación que impulsa el INAFOCAM pretende centrarse en la Formación permanente “desde dentro” (Imbernón, 2004) unida a proyectos institucionales a partir de necesidades reales del profesorado para cambiar las personas y los contextos donde están ubicados los centros educativos. En tal razón, los procesos formativos deben

producir cambios cualitativos en las concepciones de los docentes, en las prácticas y en los resultados de sus intervenciones en las aulas. Además, debe contribuir a formar liderazgo pedagógico, en el aula, en el ámbito escolar y en la comunidad (González y Ayala, citado en INAFOCAM, 2004).

Además el INAFOCAM busca que los programas en que participan los docentes propicien:

- El diagnóstico y análisis de las necesidades del alumnado y de las comunidades de docentes.
- El desarrollo de competencias, habilidades y actitudes, integrando estrategias metodológicas donde el trabajo en equipo y la participación sean un eje transversal.
- El aumento de la motivación y el autoaprendizaje del alumnado.
- La utilización de medios y recursos tecnológicos.
- El análisis y diseño de material y herramientas de aprendizaje presencial, semipresencial y a distancia (INAFOCAM 2004).

En relación a los programas de formación, Darling- Hammond señala que los programas eficaces son aquellos que ayudan al docente a cultivar habilidades y conocimientos: comprensión de la materia, pero sobre todo conocimiento pedagógico del contenido, de manera que pueda hacer accesible las ideas a los estudiantes. Identifica además, la comprensión sobre la motivación para los procesos de aprendizaje, el dominio de estrategias y comprensión de la evaluación del rendimiento, conocimiento de los recursos y la tecnología curricular (Darling- Hammond, 2002).

Tabla 19: Programa(s) de formación ofrecidos por INTEC en que participaron los docentes encuestados.

Programas en INTEC		No.	%
	Matemáticas	200	18.8%
	Lectoescritura	161	15.1%
	Lengua Española 2do ciclo.	77	7.2%
	Educación del nivel inicial	60	5.6%
	Ciencias Sociales	31	2.9%
	Formación Integral Humana y Religiosa	13	1.2%
	Didáctica de la lecto escritura	7	0.7%
	Didáctica de la Lengua Española 2do ciclo	1	0.1%

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

En la tabla anterior se presenta la frecuencia de participación de los docentes en los programas desarrollados por el INTEC, siendo matemática la asignatura con mayor participación con un 18 %, seguido de lecto-escritura 15.1 % de y Lengua Española con 7.2% de participación, Estos programas estaban dirigidos a docentes del nivel primario.

Según lo que plantea el documento marco para la formación del INAFOCAM los cursos deben responder a necesidades reales de los docentes detectadas mediante investigaciones. El foco principal del curso será el equipo docente y se consideran necesarios procesos de retroalimentación para fortalecer el desarrollo éxitos de prácticas innovadoras, luego de concluidos los cursos sean estos de corta o larga duración, pasantías u otra acciones puestas en marcha.

Tabla 20: Programa(s) de formación ofrecidos por POVEDA en que participaron los docentes encuestados.

Programa		No.	%
	Proyecto Participativo de Aula (PPA)	48	4.49%
	Ciclos formativos de capacitación docente	23	2.15%
	Alfabetización inicial	17	1.59%
	Acompañamiento a la formación docente	9	0.84%
	Enfoques pedagógicos/ prácticas pedagógicas	7	0.66%
	Gestión de centros	7	0.66%
	Estrategias innovadoras de enseñanza- aprendizaje	7	0.66%
	Manejo de conflictos en el aula/ disciplina	6	0.56%
	Bibliotecología	4	0.37%
	Innovación de recursos didácticos	3	0.28%
	Aprender jugando y cantando	2	0.19%
	Efectividad comunicativa	2	0.19%
	ética y ciudadanía	2	0.19%
	Efectividad comunicativa	2	0.19%
	Bibliotecología	4	0.37%
	Expresión corporal, musical y uso y manejo de medios y juego	1	0.09%
	Intervención psicopedagógica	1	0.09%
	Acompañamiento a la formación docente	1	0.09%
	Nuevo diseño curricular	1	0.09%
	Planificación y estrategias didácticas.	180	16.85%

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

El Centro Cultural Poveda desarrolló un bloque de programas donde la mayor cantidad de docentes se concentró en las estrategias para la planificación (con un 16.85 % de los docente participantes), seguido de la elaboración de proyectos participativos de aula (con un 4.49%) y del ciclo de talleres para la mejora de la práctica (con un 2.15%). Fue la

institución que más programas desarrolló porque su espacio de actuación fue la regional 10, Santo Domingo Este, donde está concentrada la mayor cantidad de docentes del país.



Tabla 21: Programa(s) de formación ofrecidos por PUCMM en que participaron los docentes encuestados.

Programa	No.	%
TICs/ Informática/ Informática Educativa.	28	2.60%
Educación artística	24	2.30%
Gestión de centros	12	1.10%
Programa de formación centrada en la escuela	11	1.00%
Ciencias Sociales	10	0.94%
Educación/ currículo/ evaluación por competencias	7	0.70%
Lingüística Aplicada	6	0.60%
Tecnología Educativa	2	0.20%
Formación centrada en la escuela	2	0.20%
Ciclos formativos de capacitación docente	2	0.20%
Programa de escuelas efectivas	1	0.10%
Estrategias didácticas programa de escuelas efectivas.	17	1.60%

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

En la PUCMM la tecnología e informática educativa concentró la mayor cantidad de docentes con un 2.6 %, seguidos por la educación artística 2,3% y la gestión de centros educativos con 1.1% de los docentes encuestados.

Tabla 22: Programa(s) de formación ofrecidos por la Universidad ISA en que participaron los docentes encuestado.



Programa	No.	%
Química	229	21.5%
Ciencias Naturales	62	5.8%
Equidad de género/ género y derechos humanos	14	1.3%
Ecología/ Educación ambiental/ Medio Ambiente	11	1.0%
Nuevo diseño curricular	10	0.9%
Cambio climático	5	0.5%
Neuro-pedagogía	4	0.4%
Seguridad en la escuela	4	0.4%
Física	2	0.2%
Seguridad ciudadana	2	0.2%
VIH	2	0.2%
Biotecnología	1	0.1%
Gestión y administración del agua	1	0.1%
Neurociencia	1	0.1%
Prevención de VIH y de otras enfermedades	1	0.1%
Planificación y estrategias didácticas.	11	1.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta Institución, por sus características de universidad dedicada a la formación de ciencias de la naturaleza, el 28.3% de los docentes participó en los programas de ciencias de la naturaleza, y el 1.3 % y 1.5% respectivamente participaron en programas de equidad de género, cambio climático, educación ambiental.

En sentido general se observa una gran dispersión de programas y oferta para la formación. Es una realidad que expresa la falta de centralidad de la oferta, tanto a lo interno de las instituciones que desarrollan los programas como desde la institución rectora que oferta la formación permanente.

Se evidencia además, una ligera repetición de programas entre instituciones que es positivo si las instituciones entre si coordinan las acciones, pero si no existen esos espacios de coordinación y articulación institucional la dispersión puede resultar mayor.

En este sentido el informe TALIS (2009), al referirse a la frecuencia y articulación de la formación permanente expresa preocupación porque aún en los países de mayor desarrollo no existe un *sistema bien integrado* de formación continuada, sino actividades aisladas y fragmentarias, desconectadas del día a día y superficiales, con escaso poder, por lo tanto, para reconstruir creencias y concepciones arraigadas, así como para llegar a tener alguna incidencia positiva en las aulas y en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario apuntar hacia un sistema de formación integral, articulado, en coherencia con las necesidades.

Sostiene además, el informe (TALIS 2009, citado en Escudero, 2011) que la dispersión de las actividades de formación y el hecho de que las instituciones y formadores con capacidades y conocimientos sean muy dispares y primen más las funciones gerenciales que las actuaciones realmente basadas en la teoría sobre el aprendizaje docente, afecta negativamente a la calidad del diseño, desarrollo y evaluación de procesos y principalmente sus efectos en los aprendizajes de los mismos profesores y de los estudiantes.

Estas afirmaciones realmente parecen hacer referencia a la realidad en la República Dominicana. Como se observa en los datos de más arriba, es impensable que una acción formativa tan dispersa pueda generar algún impacto en la mejora de la práctica y aprendizaje de los docentes, de igual manera se convierte en eventos al que se asiste para acumular puntos para el escalafón y lo peor, en ocasiones para justificar las ausencias del centro educativo y del aula.

Cabe mencionar aquí la otra cara de la moneda y es aquella formación carente de contenido, además de dispersa, aquella que reúne a los docentes, actividad que carece de sentido formativo, de espacios de reflexión y son más bien grupos pedagógicos que se encuentran a planificar cada uno su trabajo, sin ninguna posibilidad de intercambio, comunicación, reflexión entre pares y construcción de espacios para la mejora.

La UNESCO (2008), en el informe sobre las políticas educativas en los países de Latinoamérica, señala dentro de los aspectos que llama poderosamente a la reflexión la dispersión de cursos que se ofrecen y el énfasis en contenidos generales que hacen perder la focalización en contenidos de las asignaturas y estrategias pedagógicas esenciales para lograr mejorar los aprendizajes en el ámbito de la escuela.

En ese sentido los directores de centros que participaron en los grupos de discusión expresaron:

Las capacitaciones que reciben los maestros no se enfocan en los problemas que ellos tienen en el aula. Cada Universidad imparte las clases y programas de acuerdo a sus concepciones y capacidades de sus recursos humanos. No hay mucha

evidencia de que los cursos, talleres y diplomados les ayuden a planificar mejor²⁵. (Grupo de discusión # 2, mayo, 2015)

Esta realidad que afecta los programas de formación genera una gran brecha entre y los desafíos que enfrentan los docentes en su interacción pedagógica con los estudiantes principalmente de primaria y la realidad con que conviven cotidianamente en las aulas y a las que buscan posibles respuestas con la formación recibida. En ese sentido los directores opinan: *Se debe mejorar la manera en que diagnostican las necesidades de capacitación, o sea, diagnóstico inicial, los cursos y que los tomen en cuenta.* (Grupo de discusión #1, mayo ,2015).

Un problema que se observa con mucha frecuencia en la formación permanente que ofrecen varias de las instituciones de educación superior (IES) e institutos formadores del país, es que a la hora de desarrollar programas con poca vinculación o referencia a las políticas educativas, evaden los procesos de supervisión, acompañamiento y evaluación de resultados, justamente producto de la dispersión de la oferta.

Aunque es justo reconocer que en estos dos últimos se ha iniciado en algunos de los programas, sobre todo de formación permanente, acciones de acompañamiento y focalización de la formación en centros educativos y en asignaturas curriculares específicas. En ese sentido los directores opinan: *Para que lo que los maestros aprenden en los talleres funcione, tiene el equipo de gestión de los centros educativos que estar encima de los maestros.* (Grupo de discusión #2, mayo ,2015). Los directores expresan la necesidad de formar los responsables del proceso de acompañamiento de los docentes, porque esa puede

²⁵ Para fines de la presente investigación se realizaron dos grupos de discusión: el grupo numero 1 estuvo formado por los directivos de la zona sur del país, por poseer características similares de contexto. Se agrupan aquí las regiones de Azua, San Juan, Barahona y Neyba. Grupo# 2 dos zona de norte y Santo Domingo con contextos similares. Entran aquí las regiones La Vega, Santiago, Santo Domingo 10 y 15. Estos encuentros se realizaron del 3 al 27 de mayo 2015.

ser una ruta más segura para la transferencia a la práctica de los aprendizajes. *Los acompañamientos son favorables para darle seguimiento a las capacitaciones que los maestros están recibiendo de cualquier tipo. Estas visitas de acompañantes ayudan y se aprovechan* (Grupo de discusión #2, mayo ,2015).

Tabla 23: Evaluación por parte de los docentes de las metas y objetivos del curso de formación.

Características	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Relevancia para mi trabajo como docente	2	0%	2	0%	53	5%	550	53%	422	41%	1029	100%	4.3	0.6
Realismo y practicidad	4	0%	6	1%	105	10%	593	59%	303	30%	1011	100%	4.2	0.7
Claridad, estructuración de los objetivos	3	0%	3	0%	85	8%	537	53%	388	38%	1016	100%	4.3	0.7
Grado de socialización y clarificación de las metas y objetivos	3	0%	0	0%	81	8%	552	54%	385	38%	1021	100%	4.3	0.6

Fuente: Pregunta No.4 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Los resultados de la tabla no. 10 establecen que un 53% de los docentes considera los objetivos y las metas de los cursos de formación de alta relevancia para su trabajo como docente, un 53% considera que estaban estructurados con claridad y un 59 % considera que las metas y objetivos fueron elaborados con realismo y sentido práctico.

De igual manera un 54% de los docentes valoró como alto el proceso de socialización y clarificación realizado con los participantes de las metas y los objetivos del curso de formación. Se señala como un punto a reflexionar que los docentes perciben los objetivos y metas de los cursos más prácticos y reales y no de igual manera relevantes para su trabajo

en el aula como docentes. Esto así porque son componentes que van de la mano, con enfoque ligeramente diferente, porque una actividad puede resultar de fácil aplicación, pero no ser importante ni tener relevancia para el trabajo del docente en el aula, y de igual manera no estar relacionado con las necesidades de los maestros y maestras y de los estudiantes.

En este sentido Guskey (2000) considera que el tiempo dedicado a la formación debe estar bien estructurado y organizado de manera que permita la consecución de las metas y objetivos que han sido propuestos. Plantea además, en el nivel 1 para la evaluación de programas de formación según la denomina “reacciones de los participantes”, interrogarles acerca de si encontraron que las informaciones del programa fueron útiles y relevantes para sus tareas como docentes.

Se destaca que un 10% valora bajo el sentido de realismo y practicidad de las metas y objetivos de los cursos de formación. Se resalta, por la importancia que tiene para la buena marcha de un programa, que los involucrados vean en ellos la posible aplicación y el alcance del curso de formación para la mejora de la práctica.

Los objetivos y metas de un programa de desarrollo profesional debe estar bien definido y claramente especificado, así como qué recursos son necesarios para garantizar su eficacia (Cohen, Raudenbush y Ball, 2003). En ese mismo orden, Borko (2004) presenta argumentos similares valorando la importancia de que los programas para la formación del profesorado presenten metas y objetivos bien definidos y claramente especificados. Identificas, además, varias características consideradas fundamentales de los programas de desarrollo profesional bien definidos, entre ellas: tareas académicas y materiales didácticos, descripciones de la enseñanza, actividades y materiales para maestros, descripciones de los roles de facilitador y medidas de resultado del profesor.

Fortaleciendo lo expresado anteriormente, Escudero (2011), dentro de las dos cuestiones que plantea para los diseñadores de programas de formación permanente, señala que en dicha formación importan no sólo los métodos y las actividades, sino también los contenidos que se trabajan, la orientación teórica que los define y sus relaciones recíprocas, así como el tipo de procesos intelectuales, emocionales y sociales que ocurren y los aprendizajes que propician.

Valora además los posibles resultados que pueden ser alcanzados o no, subrayando la necesidad de una formación docente con objetivos y metas al servicio de una concepción de centro educativo y de enseñanza equitativa, justa e inclusiva y, en consecuencia, drásticamente diferente a aquella que obedece a una concepción de la escuela que potencie el mérito personal en exclusiva y la segregación o una enseñanza de excelencia reservada a los “mejores” que, entonces, genere desigualdades injustas.

Tabla 24: Evaluación por parte de los participantes de las regulaciones y normas del curso de formación.

Características	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Los requisitos exigidos para ser admitido en el curso	17	2%	62	6%	189	19%	443	46%	262	27%	973	100%	3.9	0.9
Condiciones del lugar donde se ha desarrollado el curso (luminosidad, comodidad, sonoridad, etc.)	17	2%	46	5%	185	18%	399	39%	367	36%	1014	100%	4.0	0.9
El número de participantes en el curso	6	1%	19	2%	178	18%	496	50%	299	30%	998	100%	4.1	0.8
Las condiciones para facilitar la asistencia al curso	11	1%	44	4%	163	16%	481	48%	299	30%	998	100%	4.0	0.9
La duración del curso	8	1%	15	2%	216	22%	485	49%	274	27%	998	100%	4.0	0.8
La temporalización (secuenciación) del curso	12	1%	29	3%	209	21%	498	49%	259	26%	1007	100%	4.0	0.8

Fuente: Pregunta No.16 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

En relación a la organización y logística de desarrollo de los programas, es decir, el establecimiento de las normas y los procedimientos para el trabajo dentro de los programas de desarrollo profesional por parte tanto de las instituciones de formación y formadores, como por parte del INAFOCAM, el 50% de los docentes encuestados señala en primer lugar el establecimiento del número de estudiantes por curso. Mientras que el 49% reconoce como proceso de organización valorado alto la duración del curso de formación y la secuencia en que se ofrecieron los módulos del mismo, seguido con un 48% que valora como altas las condiciones creadas por los facilitadores para facilitar la asistencia de los participantes a los cursos de formación.

Los componentes señalados son considerados claves para la buena organización y marcha de un programa de desarrollo profesional, según propone Guskey (2000) en el primer nivel para la evaluación de programas de desarrollo profesional.

En ese sentido indagar sobre los niveles de organización, ayuda a atender necesidades básicas de los docentes. La cantidad de docentes en los cursos, la duración en tiempo de los programas, las condiciones creadas para facilitar su desarrollo, son elementos importantes.

Sin embargo, en el ámbito del desarrollo profesional, aunque se han ido superando, persisten limitaciones considerables debido a factores como la discontinuidad de los programas y las acciones; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de los intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; las competencias de los formadores; la insuficiencia de tiempo; y la falta de definición sobre el tiempo que los docentes o los colectivos de docentes pueden dedicar a los procesos

dentro de las jornadas de trabajo, sin perjudicar la atención a los estudiantes. Estas limitaciones en opinión de diversos autores (Aguerrondo, 2004; Flores, 2012; Ávalos, 2007; Tenti, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010) han de ser valoradas a la hora del diseño e inicio de programas porque resultan claves para para el éxito del desarrollo profesional.

Ahora bien, el calendario escolar en el país contempla la dedicación de espacios para la formación, llamados grupos pedagógicos, pero en la práctica según como se contempla la organización del horario no existe el tiempo disponible real para los procesos de desarrollo profesional. Investigaciones de UNESCO (2008) han demostrado que el formato de cursos ha tenido debilidades notables tales como la duración limitada, la distancia entre sus contenidos y los requerimientos de las escuelas, y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (Flores, 2012; Ávalos, 2007; Terigi, 2010). En ese sentido los directores expresan: *Creemos que no ha cambiado mucho la actitud, los docentes no saben aprovechar el tiempo, tienen problemas con el cumplimiento de su trabajo, a la gran mayoría, les falta compromiso personal y profesional con su carrera.* (Grupo de discusión #1, mayo 2015).

En tal sentido, para analizar la estructura de la formación permanente y evaluar su impacto en los docentes es importante prestar atención especial a la forma cómo este se organiza, tratando de conocer aspectos que afectan la forma de cómo se desarrolla, quién establece los objetivos, cómo se financia, cómo se desarrollan las actividades, quién determina el tiempo y los recursos para la formación Ingvarson (1998).

Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe contemplar y dedicar tiempo suficiente para la formación y continuidad de los procesos. Esto permitirá que los docentes involucrados puedan ir aplicando las nuevas ideas y al mismo tiempo la posibilidad del seguimiento y el apoyo asegurando incidencia y el cambio real y la mejora continua. En tal

sentido dentro de las cuatro razones que Guskey (2000) expone para prestar interés en evaluar el desarrollo profesional, justamente la primera está referida a que el mismo es dinámico, continuo y evolutivo, y no es de ninguna manera un suceso puntual (Marcelo y Vaillant, 2009; 2015).

Calidad del proceso de formación.

Tabla 25: Opinión respecto a las características de los profesores formadores del curso.

Características	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Claridad expositiva	3	0%	5	0%	62	6%	440	43%	518	50%	1028	100%	4.4	0.7
Claridad en instrucciones para realizar las tareas	5	0%	9	1%	80	8%	472	46%	461	45%	1027	100%	4.3	0.7
Capacidad de motivación	5	0%	7	1%	84	8%	427	42%	499	49%	1022	100%	4.4	0.7
Dominio de una variedad de métodos didácticos	2	0%	8	1%	99	10%	423	41%	498	48%	1030	100%	4.4	0.7
Dominio del contenido	3	0%	6	1%	63	6%	415	41%	527	52%	1014	100%	4.4	0.7
Capacidad para propiciar la reflexión.	2	0%	7	1%	86	8%	466	46%	461	45%	1022	100%	4.3	0.7
Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar	1	0%	11	1%	85	8%	412	40%	520	51%	1029	100%	4.4	0.7
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo, dar instrucciones claras, facilitar el trabajo	1	0%	5	0%	81	8%	410	40%	537	52%	1034	100%	4.4	0.7
Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto	2	0%	13	1%	90	9%	457	45%	464	45%	1026	100%	4.3	0.7

Fuente: Pregunta No.8 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Del colectivo de docentes encuestados, al solicitar su opinión en relación a las características de los formadores en los programas, el 52 % valora en dichos formadores muy alto el dominio de los contenidos, seguido de la capacidad para fomentar el trabajo en

grupo y ofrecer la instrucciones con claridad, con igual valoración; el 50% valora la claridad expositiva y el 51% les reconoce valoración muy alta al componente facilidad para mantener relaciones interpersonales , apertura y escucha; el 49% valora la capacidad de los formadores para mantener la motivación y un 48% valora el dominio de múltiples métodos didácticos.

Estas características validadas e identificadas por los docentes encuestados participantes en los programas, son también subrayadas por los investigadores cuando se trata de establecer criterios para la selección de los facilitadores. Aguerro y Vezub (2003); Ávalos, 2006; Galvin 2006; Calvo 2009; Torres, 2009; Tenti, 2010, insisten en que la vinculación entre teórica y práctica en la formación docente y de igual manera en el desarrollo de programas requiere por parte de los formadores establecer equilibrio entre contenidos científicos, disciplinar, pedagógicos, sociológicos y psicológicos. Por las diferentes situaciones que se generan en el aula y lo heterogéneos y multiculturales de los contextos, se destaca también la importancia de la construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones y prácticas reales que tienen como punto referente las prácticas de los buenos profesionales.

Según los planteamientos de Borko (2004), investigación en relación a cómo los conocimientos y las buenas prácticas pueden cambiar procesos la práctica docente, proporciona evidencia de que los programas de desarrollo profesional intensivo pueden ayudar a los maestros para aumentar sus conocimientos y cambiar sus prácticas de enseñanza. Para explorar lo que esta investigación revela sobre el cambio individual maestro, centra la atención en tres características: conocimientos de la materia para la enseñanza, la comprensión del pensamiento de los estudiantes y de instrucción práctica

seleccionado por el énfasis que han recibido en los últimos programas de desarrollo profesional y de investigación.

Para fomentar la comprensión conceptual, los profesores deben tener un conocimiento rico y flexible de las materias que enseñan. Ellos deben entender los hechos y conceptos centrales de la disciplina, cómo se conectan estas ideas, y los procesos utilizados para establecer nuevos conocimientos y determinar la validez de los reclamos (Tardif, 2002). Es importante señalar que solo un 45% de los encuestados valoró en los formadores la capacidad para propiciar la reflexión, llama la atención este dato porque una de las principales tareas del proceso de desarrollo profesional es ayudar a los docentes a convertirse en practicantes reflexivos- críticos (Imbernón 2007) de la labor que desempeñan.

En este sentido Stenhouse (1984) hace referencia a la necesidad de generar en los docentes esa actitud investigadora y reflexiva sobre su propia práctica, ponerlo en condiciones de examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad que realiza como docente, estando además, en condiciones de afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional. Desarrollando la capacidad de generar teoremas críticos, de actuar como teórico crítico, creador de sus propias teorías, rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de las situaciones problemas, de manera que esa comprensión crítica de lo que le pasa y hace en las aulas forma parte de su praxis política (Freire, 2001).

El formador como experto externo al grupo de profesores en formación, según expresan Timperley y Alton Lee (2008), ayuda a desarrollar nuevos conocimientos y competencias, para que sea posible debe conocer el contenido de los programas pertinentes

y las prácticas de enseñanza efectiva, ser capaz de lograr que los conocimientos y habilidades sean significativos para los profesores y manejables desde los diferentes contextos; conectar la práctica con la teoría de manera útil para los docentes, al tiempo de desarrollar capacidades para utilizar la investigación y los datos de las evaluaciones para analizar sus prácticas cotidianas.

Algunos investigadores afirman que no todas las personas que se dedican a promover aprendizaje profesional en los docentes tienen conocimientos y habilidades para lograr estos propósitos, es esta la razón por la que muchos programas logran resultados adversos y no alcanzan los propósitos de mejorar la práctica docente (Timperley y Alton Lee, 2008).

Tabla 26: Valoración por parte de los participantes de algunos componentes de la metodología del curso de formación.

Componentes	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Presentación de Teorías y Conceptos relevantes.	3	0%	2	0%	100	10%	575	56%	343	34%	1023	100%	4.2	0.6
Demostración de la teoría o destreza (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito)	8	1%	17	2%	158	16%	440	43%	396	39%	1019	100%	4.2	0.8
Práctica y retroinformación (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito)	9	1%	20	2%	163	16%	452	45%	366	36%	1010	100%	4.1	0.8
Trabajos a realizar fuera del curso	5	0%	27	3%	217	22%	486	48%	272	27%	1007	100%	4.0	0.8
Presentación de materiales de aprendizaje.	0	0%	7	1%	108	11%	475	47%	421	42%	1011	100%	4.3	0.7
La Reflexión sobre la propia práctica	0	0%	6	1%	101	10%	502	49%	409	40%	1018	100%	4.3	0.7

Fuente: Pregunta No.11 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Cuando se preguntó a los docentes participantes en los programas de formación sobre la metodología utilizada por los facilitadores, el 56% otorgó la categoría de alta al

componente teoría y conceptos relevantes ofrecidos en el curso. Coincide este dato con la opinión de la tabla anterior 12 donde el 52 % de los entrevistados reconoce como un aspecto de muy alto valor el dominio de los contenidos a trabajar por parte de los docentes facilitadores de los programas de formación.

El 49% de los encuestados valora en la categoría de alto la oportunidad de reflexión sobre la propia práctica, punto focal importante dentro de los componentes metodológicos, mientras el 40% ubicó este componente en categoría de muy alto, coincidiendo con el 45% de la tabla 13 que valora como muy alto en los facilitadores de los programas la oportunidad de propiciar la reflexión de la práctica en el desarrollo de los programas.

Es destacable en la metodología que el 48% de los docentes valora importante en el proceso metodológico la asignación de trabajo para realizar fuera de la clase, siendo que una de las dificultades de los programas de desarrollo profesional es el poco tiempo que tienen los docentes para participar en los mismos por la complejidad organizativa del tiempo de la escuela y los compromisos laborales y familiares de los docentes. Estos datos resultan esperanzadores porque hablan de la centralidad del docente en cuestiones claves para el éxito de los programas y del sentido de utilidad en sus aprendizajes y prácticas.

Este componente considerado dentro del primer nivel identificado por Guskey (2000) hace referencia al proceso, es decir las estrategias utilizadas, las competencias del formador para generar aprendizaje en los docentes, los materiales utilizados, la organización del tiempo por parte del facilitador y el aprovechamiento del mismo, así como la experiencia primera que bien puede ayudar a mejorar el diseño y la ejecución de las actividades y de los programas.

Tabla 27: Valoración por parte de los participantes de las tareas o actividades realizadas en el desarrollo del curso de formación.

Tareas o actividades	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Adecuación de las tareas a los objetivos del curso	6	1%	8	1%	100	10%	556	54%	353	35%	1023	100%	4.2	0.7
Claridad al explicar en qué consisten las tareas a desarrollar.	1	0%	6	1%	99	10%	482	47%	433	42%	1021	100%	4.3	0.7
Relación entre la formación recibida en el curso y la complejidad de las tareas asignadas.	2	0%	9	1%	135	13%	534	52%	345	34%	1025	100%	4.2	0.7
Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas.	4	0%	20	2%	159	16%	474	46%	366	36%	1023	100%	4.2	0.8
Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea	6	1%	23	2%	171	17%	467	46%	357	35%	1024	100%	4.1	0.8

Fuente: Pregunta No.12 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

El componente de las actividades es considerado por Guskey (2000) dentro del primer nivel denominado reacciones de los participantes; dentro de los componentes considerados básico para la evaluación, las actividades forman parte del segundo componente denominado proceso. El 54% de los encuestados valora que durante el proceso se adecuaron la tareas a los objetivos del curso, mientras el 52% entiende que hubo una alta relación entre los contenidos trabajados en el curso y las complejidad de las tareas que les fueron asignadas, de igual manera el 47% reconoce que fueron claras las explicaciones y orientaciones recibidas para la realización de las asignaciones. Este dato valida los datos de la Tabla 19 anterior donde el 48% de los docentes valora que les hayan incluido en la metodología asignaciones para realizar fuera de la clase.

Estas valoraciones ponderan las competencias de los facilitadores como componente clave para lograr éxitos en los programas de desarrollo profesional. Subrayando lo que ya

afirmaban Timperley Alton Lee (2008) que los conocimientos y habilidades por parte de los facilitadores son fundamentales para que muchos programas logren resultados propuestos y esperados.

Tabla 28: Valoración por parte de los participantes del ambiente durante el curso de formación.

Características del ambiente	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Los participantes se han implicado con interés en el curso	1	0%	5	0%	104	10%	432	42%	482	47%	1024	100%	4.4	0.7
Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos	2	0%	21	2%	207	20%	484	48%	304	30%	1018	100%	4.0	0.8
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado	0	0%	18	2%	87	9%	445	44%	465	46%	1015	100%	4.3	0.7
Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo	0	0%	7	1%	59	6%	408	40%	547	54%	1021	100%	4.5	0.6
Los participantes han percibido que la actividades del curso eran productivas	0	0%	3	0%	74	7%	434	42%	515	50%	1026	100%	4.4	0.6
Las tensiones y conflictos en las sesiones se han resuelto favorablemente	14	1%	9	1%	114	11%	460	46%	409	41%	1006	100%	4.2	0.8
En el curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras.	0	0%	8	1%	71	7%	410	40%	535	52%	1024	100%	4.4	0.7
Los niveles de asistencia al curso se han mantenido equilibrados a lo largo del mismo	2	0%	14	1%	97	9%	436	43%	475	46%	1024	100%	4.3	0.7

Fuente: Pregunta No.13 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

El contexto es uno de los tres factores básicos que según Guskey (2000) caracterizan la calidad de un programa de desarrollo profesional. Esta variable está relacionada con el ambiente, los niveles de implicación de los participantes, los niveles de información en materia de organización que mantienen los facilitadores y coordinadores con los participantes y las posibilidades de resolver situaciones problemas que se generen.

Conforme los datos, el 54% de los encuestados valoran como favorable el ambiente de colaboración y cooperación generado entre colegas, el 52% consideró las actividades desarrolladas de innovadoras, mientras el 50% consideró las mismas actividades de gran productividad para su trabajo como docentes en el aula.

Para Kedzior (2004) y Marcelo (2011), implicar a los profesores en el propio proceso de formación es una característica que refiere a la calidad del programa de desarrollo profesional, de igual manera la generación de un clima de democracia que promuevan la participación y facilita la innovación el intercambio de nuevas ideas. Según Ander (2005), Cohen, Colina y Kennedy, M. (2002), Carroll (2010), estas características también se denominan crítica o dialéctica porque prevalece la negociación, la reflexión, y donde el análisis del discurso y del contexto adquiere mayor relevancia. Para Maroto (1996), los procesos formativos son complejos y no pueden darse saltos en el vacío. Por tal razón, si se quiere producir cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, primero es necesario generarlos en los profesores, en sus conocimientos, actitudes y contextos de formación, pero también de trabajo de los profesores.

Cabe subrayar que conforme expresan los encuestados los programas lograron generar en ellos nuevas formas de hacer, de relacionarse y resolver situaciones problemas, fortaleciendo al mismo tiempo entre ellos relaciones de colaboración entre colegas.

Calidad de los contenidos

Tabla 29: Valoración de la calidad de los contenidos que se han abordado en el curso de formación.

Características	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Claridad	1	0%	4	0%	53	6%	450	47%	446	47%	954	100%	4.4	0.6
Posibilidad de aplicación a la práctica como docente en el aula.	1	0%	10	1%	85	8%	460	46%	448	45%	1004	100%	4.3	0.7
Concreción en relación a la situación e intereses como docente.	2	0%	11	1%	63	6%	566	55%	383	37%	1025	100%	4.3	0.6
Estructuración de las tareas, los contextos de aprendizajes y los objetivos.	1	0%	9	1%	86	8%	545	53%	389	38%	1030	100%	4.3	0.7
Rigor científico	3	0%	12	1%	156	16%	537	54%	284	29%	992	100%	4.1	0.7
Relevancia teórica en relación con la realización de las tareas prácticas.	1	0%	10	1%	102	10%	534	52%	373	37%	1020	100%	4.2	0.7

Fuente: Pregunta No.9 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Cuando se valora con los participantes encuestados la calidad de los contenidos abordados en los programas de formación, el 55% valora de alta la relación de los contenidos con las situaciones e intereses de ellos como docentes, de igual manera el 54% valora el rigor científico con que fueron abordados los contenidos en los programas, el 53% como fueron estructuradas las tareas y el 52% la relevancia de la teoría y su relación con los componentes prácticos de los cursos.

Es conveniente valorar que varias de estas características presentan una variación estándar alta lo que revela cierta dispersión de los datos. Estos datos entran en línea con las tendencias contemporáneas, se declara generalmente la intención de formar un profesional con amplio conocimiento disciplinario y pedagógico, autónomo, responsable, reflexivo, crítico, innovador, efectivo y socialmente comprometido.

No obstante, las instituciones enfatizan de manera diferente los valores señalados y ello puede llevar a extremos críticos como que los egresados carezcan de herramientas para el logro de aprendizajes fundamentales en sus estudiantes o que carezcan de la capacidad de reflexión y de adoptar decisiones pedagógicas adecuadas (UNESCO, 2008; Vaillant, 2009; Ávalos y Calvo, 2009).

En ese mismo sentido, autores, como Perrenoud (2004), Darling-Hammond (2005), Danielson (2011) y Pozo (2012), coinciden en la necesidad de fortalecer un profesionalismo del docente construido y asumido por el profesorado, que considere competencias y condiciones para implementarlas en dimensiones claves como las siguientes: capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar buenas prácticas docentes a partir de un dominio de los contenidos y de cómo enseñarlos; autonomía y responsabilidad profesional; capacidad de innovar metodológicamente, de tomar iniciativas pertinentes y de adoptar buenas decisiones. Formar a los docentes para tener éxito en las aulas y brindar oportunidad a los estudiantes de aprender es una inversión en el potencial humano, que es esencial para garantizar la libertad y desarrollo en los países Borko (2004).

Los datos presentados entran en relación con Archibald y otros (2011) quienes sugieren que los cursos de formación del profesorado deben destacar la utilidad de la práctica reflexiva para ayudar a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica. Plantean además, que esta situación puede facilitarse si los formadores de docentes priorizan lo que los profesores necesitan saber Darling-Hammond y Bransford (2005).

La relevancia teórica de los programas de formación es un tema en el que todos los investigadores coinciden porque, independientemente de la complejidad, multiplicidades y elementos multidimensionales de la formación del profesorado, prevalece el acuerdo general en que el proceso de convertirse en profesor exige un desarrollo del

conocimiento de la materia, saber enseñar la asignatura, poseer conocimiento pedagógico, el conocimiento de uno mismo, la conciencia social y la competencia organizacional (Cochran Smith y Lytle, 2001; Smith 2005; Darling-Hammond y Bransford 2005).

Escudero (2011), al referirse a la calidad de la formación, hace alusión a los dos informes más recientes Darling Hammond, Wei y otros (2009; 2010): *una formación continuada de calidad y efectiva es aquella que logra mejorar el conocimiento y las prácticas docentes, y también los aprendizajes de los alumnos* (Darling Hammond, Wei y otros, 2011, p. 11).

Tabla 30: Dominio de los contenidos abordados en el curso de formación, por los participantes.

Aspectos	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Planificación, gestión y coordinación de la enseñanza.	1	0%	9	1%	96	9%	522	51%	399	39%	1027	100%	4.3	0.7
Integración de las Tecnologías de la Información y comunicación al desarrollo curricular.	6	1%	32	3%	246	24%	458	45%	285	28%	1027	100%	4.0	0.8
La construcción de proyectos participativos de aula a partir de la reflexión y desarrollo curricular.	7	1%	27	3%	207	20%	474	46%	309	30%	1024	100%	4.0	0.8
Desarrollo de estrategias para el trabajo con todos, educación inclusiva, atención a la diversidad.	6	1%	18	2%	131	13%	482	47%	386	38%	1023	100%	4.2	0.8
La gestión de grupos, el trabajo cooperativo y colaborativo en el aula. Estrategias metodológicas y elaboración de materiales didácticos para el aula.	4	0%	12	1%	95	9%	492	48%	431	42%	1034	100%	4.3	0.7
Métodos de evaluación y valoración de los aprendizajes.	1	0%	6	1%	96	9%	559	54%	367	36%	1029	100%	4.2	0.6

Fuente: Pregunta No.10 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Cuando se cuestionó a los docentes sobre el dominio de los contenidos abordados en el curso de formación, el 54% de los participantes encuestados considera dominar la metodología de evaluación y valoración de los aprendizajes, el 52% considera que domina lo relacionado con la planificación, gestión y coordinación de la enseñanza, dos aspectos importantes, pero no relevantes para generar aprendizajes en los estudiantes, mientras que un 48% considera que domina la gestión del trabajo colaborativo y cooperativo y las estrategias para la elaboración de materiales didácticos.

Un 47% señala las estrategias para la atención a la diversidad y solo un 46% señala con dominio alto el desarrollo curricular y la elaboración de proyectos participativos de aula. Esta realidad pone en evidencia las limitaciones de los programas de formación y sus debilidades en relación a generar aprendizajes en los docentes. Es importante señalar la alta dispersión que se observa en los datos expresados en una desviación estándar bastante alta de hasta 0.8 en una media de 4.0.

El gran reto de los programas de desarrollo profesional es lograr aprendizajes en los docentes que lleven consigo la mejora del aprendizaje de sus estudiantes. Ya puntualizaba Escudero (2003) que la prueba de fuego de cualquier sistema educativo es mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, pero para eso es necesario que los docentes dominen los contenidos curriculares con cierto rigor científico, no solo la metodología, elaboración de materiales y métodos de evaluación.

Esta baja calidad en el dominio de los contenidos puede ser una de las razones, entre otras diversas, de las bajas puntuaciones nacionales e internacionales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En América Latina y el Caribe existe la preocupación de que la expansión de la oferta para poder cubrir las necesidades de docentes en los sistemas

educativos haya relegado a un segundo plano la preocupación por la calidad de los currículos formativos (UNESCO, 2013).

Estas preocupaciones por la calidad se sustentan, sobre todo, en los resultados que se manejan de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del sistema escolar, y también, en los resultados de la participación en evaluaciones internacionales. En ese mismo sentido, la (UNESCO, 2008) afirma que a pesar de los esperados efectos de la formación docente, en la que el docente aprenda cómo se enseña, no se dispone de evidencia sólida respecto a cómo la calidad de los procesos de formación influyen en la calidad del ejercicio docente y, por ende, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La calidad de los programas de formación puede ser analizada, como factor clave, por los diseños y prácticas curriculares en el que se expresan las concepciones y principios orientadores, los contenidos de enseñanza, las metodologías y prácticas docentes (Ávalos y Calvo, 2009). El tema genera mayor preocupación en lo referente a TIC, solo el 45 % señala que domina estos contenidos, las evidencias existentes es que no se ofrecen oportunidades de aprendizaje suficientes en los programas de formación docente para preparar a los futuros profesores en el uso de estas tecnologías como recurso de aprendizaje en el aula (Marcelo, 2015).

Por otro lado, es interesante comparar las tendencias en las demandas docentes antes mencionadas con las que presenta el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, 2009), referido a los profesores de varios países de la OCDE, en la que se muestra un creciente interés por programas de formación continuada en las áreas de necesidades educativas especiales, uso pedagógico de TIC y comportamiento estudiantil en el aula. Por consiguiente, los programas de desarrollo profesional que ofrecen a los

docentes la oportunidad de aprender, han sido identificados en la literatura (Aguerrondo, 2004; Ávalos, 2007; Vaillant y Marcelo, 2009; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009; Imbernón 2009; Mateo, 2000; Medina, 2001). Existe una amplia coincidencia entre estos autores en que los programas y acciones de formación permanente requieren coherencia, priorizar el dominio de contenidos, articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes, sustentabilidad y evaluación continua.

Ahora bien los avances de varios países en materia de elaboración de estándares o criterios para la evaluación docente abren caminos esperanzadores para orientar la formación continua. En el caso de República Dominicana, en el año 2014 fueron aprobados los estándares de desempeño para la evaluación de los docentes y los estándares profesionales para la certificación y desarrollo de la carrera docente.

Tabla 31: Evaluación de los materiales recibidos en el curso (textos, gráficos, videos, entre otros).

Aspectos	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Relevancia con respecto a los contenidos del curso	7	1%	10	1%	113	11%	439	44%	430	43%	999	100%	4.3	0.8
Claridad conceptual y facilidad de comprensión	0	0%	7	1%	74	8%	449	46%	456	46%	986	100%	4.4	0.7
Grado de aplicabilidad práctica en el aula.	1	0%	14	1%	73	8%	480	51%	382	40%	950	100%	4.3	0.7

Fuente: Pregunta No.14 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

En relación a los materiales recibidos en el curso de formación de los docentes encuestados, el 51% considera que los mismos tienen un grado alto de aplicabilidad en sus prácticas de aula, el 46% valora su claridad conceptual y facilidad para comprender su uso en las aulas, mientras el 44% reconoce relevancia a los materiales con relación a los

contenidos trabajados en los programas formación. Se destacan dos elementos importantes una desviación estándar muy alta, con fuerte dispersión de las respuestas que puede verse como una limitante de la información, esto unido a que es el componente con menos respuesta por parte de los encuestados participantes. Puede inferirse que los participantes no prestaron interés en esta temática, o que fue el de menos relevancia para ellos en su proceso de capacitación, porque es el dominado, las escuelas dominicanas con regularidad evidencian buena ambientación y colocación de artefactos para los aprendizajes (González, 2000).

Tabla 32: Evaluación de los materiales elaborados por los participantes como parte del curso (Video, diseño, plan de trabajo, prácticas, entre otros).

Aspectos	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Nivel de dificultad para su elaboración	71	7%	157	16%	303	30%	348	35%	118	12%	997	100%	3.3	1.1
Claridad de las orientaciones recibidas para su elaboración.	4	0%	14	1%	141	14%	517	51%	330	33%	1006	100%	4.1	0.7
Aplicabilidad práctica en el desempeño como docente.	4	0%	13	1%	110	11%	548	54%	332	33%	1007	100%	4.2	0.7

Fuente: Pregunta No.15 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Cuando se les consulta por la elaboración de los materiales, el 71% reconoce como muy baja las dificultades para elaborarlos, un 51% reconoce que las orientaciones fueron claras, de igual manera un 54% señala que tienen aplicación en la práctica y en su desempeño como docentes, valorando el sentido de utilidad de los mismos. Coinciden estos datos con los anteriores, señalando que en el proceso de aprendizaje si los contenidos no

están dominados, difícilmente se pueda elaborar materiales útiles y funcionales para su desarrollo en el aula.

Conexión con los intereses de los docentes

Tabla 33: Principales motivaciones de los docentes para participar en programas de formación.

Motivación	No.	%
Mejorar la práctica docente, superar debilidades y mejorar desempeño en el aula	249	23.4%
Continuar formación, actualización, aprender, renovar y/o adquirir conocimientos	155	14.6%
Fortalecimiento de los conocimientos, relevancia como docente	115	10.8%
Conocer las nuevas técnicas de aprendizaje y métodos de enseñanza	93	8.7%
Crecimiento, superación profesional y personal	80	7.5%
Ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo, mejores resultados	75	7.0%
Seguir innovando, mejorar innovación en la práctica docente, estructura novedosa	58	5.4%
Procesos educativos, educación de calidad, mejorar calidad del aprendizaje	40	3.8%
Aplicar mejores estrategias para implementar en el aula	35	3.3%
Tener más claridad, seguridad, desempeño de los contenidos impartidos	34	3.2%
Interactuar, socializar con personas diferentes, adquirir y compartir experiencias y trabajo colaborativo	33	3.1%
Estar acorde con la nueva revolución educativa, manejar e implementar nueva propuesta curricular	28	2.6%
Cambio de paradigmas, cambios en la educación acorde a los nuevos tiempos	25	2.3%
Mejorar planificación y organización del trabajo en el aula	19	1.8%
Implementar nuevos recursos tecnológicos, uso de la tecnología para mejorar la práctica	17	1.6%
Claridad, estructuración de los objetivos, metas y logros	16	1.5%
Desarrollar competencias del estudiante, aprendizaje por competencias	15	1.4%
Formar personas íntegras, productivas y con valores, desarrollo integral	15	1.4%
Mayor conocimientos de las reglas gramaticales, Lengua Española y Lectoescritura	12	1.1%
Mejorar la práctica y dominio de las matemáticas	12	1.1%

Fuente: Pregunta No.5 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Nota: En la tabla anterior solo se incluyen las 20 principales motivaciones, el resto aparece en los apéndices

En el cuestionario mediante una pregunta abierta se trató de conocer por parte de los encuestados participantes cuales fueron las motivaciones que lo llevaron al curso de formación, para conocer la conexión del programa con sus intereses. Estos programas fueron diseñados desde las instituciones oferentes por mandato del INAFOCAM, su diseño

no necesariamente fue elaborado con los participantes. Para facilitar el análisis se seleccionaron las 20 opiniones con mayor frecuencia y las demás han sido colocadas en los apéndices. El 23% de los docentes expresa que su principal motivación era mejorar su práctica docente, superar debilidades y mejorar desempeño en el aula, seguida de un 14.6% que expresa como motivación continuar su formación, actualización, aprender, renovar y/o adquirir conocimientos.

Ambas motivaciones requieren de un diagnóstico y de datos sobre los docentes para elaborar programas de formación que respondan estos intereses. El docente expresa tener debilidades que quiere superar, ahora bien, cuáles son esas debilidades, cómo es su desempeño, qué sabe el docente de manera que se le pueda ofrecer actualización, son cuestiones a responder por los programas de desarrollo profesional y es necesario tener con claridad antes de ponerlos en marcha para afirmar que el mismo responde a los intereses de los docentes.

Un 10.8% habla de fortalecimiento de los conocimientos, relevancia como docente; un 7.0% expresó la motivación de ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo, mejores resultados, seguido de un 1.4 % que habla de desarrollar mejores competencias en los estudiantes y de 1.6 implementar nuevos recursos tecnológicos, uso de la tecnología para mejorar la práctica. La tecnología está cambiando rápidamente la forma de enseñar y aprender.

El impacto de los medios TIC y digitales en el aprendizaje y la enseñanza es enorme, y más aún, la voluntad de cambiar la forma en que adquirimos conocimientos y competencias. La creciente disponibilidad de contenidos en línea, los materiales y métodos educativos abiertos proporcionan nuevos aprendizajes y oportunidades a los estudiantes,

como también, a los profesionales de la enseñanza, lo que les permite adquirir y proporcionar conocimientos de una manera flexible (en cualquier momento y en cualquier lugar), de manera personalizada (con la selección de cursos de formación adaptados a las necesidades) y con frecuencia a muy bajos costos (Maestros Desarrollo Profesional CE / OCDE: Europa en la comparación internacional 2010).

Resulta preocupante el bajo porcentaje de docentes que centra la atención en los aprendizajes de los estudiantes y la tecnología como una herramienta de alta validez para el desarrollo pedagógico, dos ejes que han de ser vertebradores en las motivaciones y programa de desarrollo profesional.

Estos datos también demuestran que la centralidad de las motivaciones de los programas se encuentra en la figura del docente como tal, no en lo que se espera que los estudiantes aprendan, ni en cómo enseñar esos contenidos curriculares. En ese sentido Marcelo y Vaillant (2009) definen nueve principios que guían la eficacia de los programas de desarrollo profesional señalando en primer lugar que los contenidos deben centrarse en lo que los estudiantes deben aprender y las habilidades para enfrentarse a situaciones problemáticas.

El desarrollo profesional efectivo fomenta la responsabilidad colectiva entre los docentes para mejorar el rendimiento de los estudiantes y ha de estar compuesta de aprendizaje profesional Kedzior (2004). Dentro de los objetivos del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) se establece que los programas deben:

- a) Contribuir a la búsqueda, construcción y proyección del saber científico y pedagógico en un sentido epistemológico, teórico y práctico.
- b) Realizar estudios sistemáticos de las necesidades del personal educativo, para satisfacer las necesidades en los diferentes niveles y modalidades del sistema Educativo Dominicano (INAFOCAM, 2004). Según Tenti (2010) el profesor no debiera ser un transmisor de conocimiento, sino un facilitador de los mismos, permitiendo que el aprendizaje tenga el valor central de la acción pedagógica. En esta acción, el profesor ayuda al alumno a construir significados dándole sentido a lo que aprende y la evaluación de los aprendizajes se focaliza en los procesos más que en los contenidos. Autores como (Freire, 1970; Habermas 1987; Lesourne 1993; Marchesi 2009; Tardif, 2002), sustentan que la generación de conocimiento se hace en el ámbito interesado, en estructuras de poder que lo limitan y condicionan, por lo tanto las motivaciones de los docentes han de ser tomadas en cuenta para que la generación de aprendizajes se cultive en un clima de participación y colaboración, no por imposición.

En este sentido afirma Danielson (2011), que los países que exhiben mejores resultados en las pruebas internacionales del rendimiento estudiantil son los que tienen una cultura muy profesional con respecto a la docencia. Por lo que la preparación académica de los docentes influye en el tipo de educación que se impartirá en las aulas y en las escuelas. Es muy importante identificar con claridad las competencias que deben poseer los docentes para preparar al estudiante del presente siglo.

Tabla 34: Tipo de información que han recibido los docentes en relación al curso de formación.

Informaciones	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Acerca del horario del curso	20	2%	24	2%	140	14%	466	47%	340	34%	990	100%	4.1	0.9
Acerca de las metas del curso	11	1%	14	1%	100	10%	489	49%	388	39%	1002	100%	4.2	0.8
Acerca de los contenidos del curso	11	1%	11	1%	74	7%	480	48%	431	43%	1007	100%	4.3	0.7
Acerca de los métodos de trabajo en el curso	13	1%	11	1%	98	10%	476	46%	429	42%	1027	100%	4.3	0.8
Acerca de las formas de evaluación	15	1%	23	2%	124	12%	489	48%	363	36%	1014	100%	4.1	0.8

Fuente: Pregunta No.6 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

El docente ha de estar bien informado sobre los detalles de organización de los programas para garantizar su participación e involucramiento en las tareas a desarrollar. En ese sentido la información recibida según la opinión de los participantes está muy dispersa, esto demuestra que solo un 47% tenía información con claridad sobre los horarios, un 49% sobre los objetivos y metas del curso, un 48% sobre las formas de cómo serían evaluadas las actividades desarrolladas y el 46% dice tener información acerca de la metodología de trabajo.

Estos datos llaman la atención porque estas informaciones son fundamentales para la buena marcha del trabajo, sobre todo porque se trata de docentes en servicio y con otros compromisos personales. La carga real de trabajo es siempre difícil de determinar, pero se sabe que la dedicación horaria en los países latinoamericanos está casi enteramente consagrada al trabajo en el aula, (Terigi, 2008). Por lo general, la jornada laboral no incluye el trabajo de planificación, coordinación o evaluación que normalmente recae sobre los docentes en su tiempo libre. Esta situación dificulta considerablemente el desarrollo profesional de los maestros y maestras.

En la Región de Latinoamérica y el Caribe según el informe de la UNESCO (2008) no se observan casos de países que hayan resuelto favorablemente esta situación, a diferencia de lo que acontece en los países que agrupa la OCDE y considerado desarrollados, donde el tiempo asignado para acciones formativas constituye uno de los principales soportes con que cuentan los docentes en servicio OCDE (2009a).

En este sentido en una decena de estudios e investigación fueron encontradas fuertes evidencias de lo que funciona, los datos de estudios nacionales a gran escala mostraron que la mayor parte del desarrollo profesional proporcionado a los maestros que no cumplen estas características de calidad no resultaron exitosos porque los educadores no conocían sobre los tipos de programas y sus conexiones con las necesidades resultaron limitadas, (Ball y Cohen, 1999) en tal sentido se recomienda que el docente debe saber qué tipo de programas serán desarrollados e implementados en base a la investigación y resultados de sus necesidades, además hay una variedad de políticas en la organización, y factores estructurales en la educación que en la práctica inhiben cambios importantes. (Terigi, 2008)

Tabla 35: Medida en que se ha tenido en cuenta la opinión de los participantes para realizar ajustes y modificación al curso de formación.

Aspectos	Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Las metas del curso	18	2%	33	3%	145	14%	531	53%	282	28%	1009	100%	4.0	0.8
El contenido del curso	17	2%	32	3%	135	13%	499	49%	328	32%	1011	100%	4.1	0.9
Metodología de trabajo	11	1%	25	2%	141	14%	496	49%	345	34%	1018	100%	4.1	0.8
Los momentos de evaluación	12	1%	31	3%	154	15%	533	53%	277	28%	1007	100%	4.0	0.8
La temporalización, calendario	19	2%	44	4%	178	18%	482	48%	283	28%	1006	100%	4.0	0.9

Fuente: Pregunta No.7 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Los niveles de información, las motivaciones y la participación de los docentes en las tomas de decisiones sobre los programas de formación son considerados ejes importantes (Guskey 2000; Borko, 2004; Timperley y Alton Lee, 2008; Ávalos y Calvo, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Escudero, 2011).

En este orden al preguntar a los docentes sobre los niveles de participación y en qué medida sus opiniones fueron tomadas en cuenta para la mejora en la organización y desarrollo de los programas en cuestión, el 53% considera que fueron tomados en cuenta para la realizar ajustes en las metas del curso y de igual manera en los momentos para la evaluación.

Un 49% afirma que en la metodología desarrollada y con igual frecuencia en los contenidos del curso, aunque menos atención a sus opiniones en lo relativo el tiempo para el desarrollo de las actividades. En el renglón de contenidos del curso se evidencia una desviación estándar muy alta en relación a la media, percibiendo una dispersión de información que limita la comprensión referencial plena del dato.

Para un desarrollo profesional eficaz resulta importante crear una cultura de participación en ambiente democrático, donde los profesores puedan explorar los contenidos y la pedagógica en ambientes colegiales, donde puedan expresar sus ideas y estas puedan ser tomadas en cuenta. Los indicadores con mayor nivel de aprendizajes se generan en clima de respeto a las experiencias, e ideas de los participantes y en la medida en que se les alienta a participar activamente (Weiss, Banilower y Shimkus, 2004).

OBJETIVO 3.

Conocer la incidencia que tiene la formación permanente del profesorado en el desempeño profesional del docente en el aula.

Efectos del desarrollo profesional en el aprendizaje de los docentes.
(Centrado en sus aprendizajes como docente).

Tabla 36: Contribución de la formación en la que el docente participó en sus aprendizajes.

Efectos	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Medianamente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Mejora de las habilidades y destrezas para el trabajo como docente.	6	1%	15	1%	41	4%	410	39%	582	55%	1054	100%	4.5	0.7
Desarrollo y gestión de cambios e innovaciones en su desempeño como docente.	2	0%	21	2%	46	4%	371	35%	616	58%	1056	100%	4.5	0.7
Fortalecimiento del conocimiento estratégico de los métodos de enseñanza para el desarrollo curricular.	5	0%	14	1%	73	7%	430	41%	520	50%	1042	100%	4.4	0.7
Promoción entre los colegas docentes una actitud de colaboración e intercambio de experiencias.	6	1%	13	1%	82	8%	411	40%	528	51%	1040	100%	4.4	0.7
Fomento del uso efectivo de la tecnología en los aprendizajes.	11	1%	29	3%	154	15%	437	42%	399	39%	1030	100%	4.1	0.9
Interés y motivación por realizar prácticas relevantes y novedosas como docente en el aula.	2	0%	16	2%	53	5%	404	39%	562	54%	1037	100%	4.5	0.7
Mejora en la planificación, y coordinación del trabajo en	4	0%	15	1%	66	6%	306	30%	644	62%	1035	100%	4.5	0.7

el aula.															
Utilidad para la mejora del desempeño en el aula como docente.	3	0%	8	1%	42	4%	305	30%	666	65%	1024	100%	4.6	0.6	
Adquisición de conocimientos relevantes para la resolución de situaciones problemáticas en el aula y con los estudiantes	7	1%	23	2%	93	9%	386	37%	529	51%	1038	100%	4.4	0.8	

Fuente: Preguntas No. 1, 1.3, 1.5, 1.6, 1.7, 1.9 del cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Con el desarrollo profesional en que participan los docentes se pretende la mejorar de los aprendizajes de los estudiantes, pero estos aprendizajes dependen, por supuesto, de los que tienen, conocen y dominan sus profesores (Vaillant, 2009). De igual manera los resultados del aprendizaje de los estudiantes dependen en gran parte de los esfuerzos específicos del desarrollo profesional docente (Guskey, 2000).

En este sentido, los datos relacionados con los aprendizajes de los docentes participantes en los programas, según su opinión, el 62% está totalmente de acuerdo en que fortaleció sus aprendizajes para la planificación de su trabajo, estos datos coinciden con lo expresado en la tabla no. 28 donde se presentan un 52% de los docentes que considera la planificación de su trabajo dentro de los contenidos que domina de los que fueron abordados en el programa de formación.

El 58% afirma estar totalmente de acuerdo en la incidencia de la formación para mejorar sus aprendizajes sobre la gestión del cambio, mientras el 51% señala estar totalmente de acuerdo en una actitud de trabajo en equipo para la resolución de problemas con sus estudiantes, el 50 % de los encuestados expresa estar totalmente de acuerdo en que

la formación fortaleció sus conocimientos sobre los métodos de enseñanza para el desarrollo de las asignaturas curriculares en el nivel primario.

Coincide esta afirmación con los datos de la tabla no. 23 donde expresa el 52% de los docentes que los contenidos trabajados fueron relevantes, de igual manera el 56% considera relevantes las teorías y conceptos desarrollados en los programas. En ese sentido, la "teoría de la acción" que subyace en las iniciativas locales sobre Cambio Sistémico sostiene que: garantizar a los docentes oportunidades bien diseñadas para apreciar la reforma basada en estándares y profundizan su contenido y conocimiento pedagógico en el contexto de los materiales de enseñanza de alta calidad, le permite dar lugar a los docentes mejor preparados (Weiss, Banilower y Shimkus, 2004).

El 54% de docentes dice estar totalmente de acuerdo en que la formación recibida les ha motivado y despertado el interés para poner en la innovación de su trabajo con los estudiantes. Este componente resulta de gran importancia porque la actitud hacia el cambio, la innovación y la mejora son de las principales debilidades sentidas en los docentes de la República Dominicana; esto así, porque los estímulos asignados a los docentes están más ligados a la asistencia a cursos y a talleres que al logro de aprendizajes y, menos aún, a su transferencia al trabajo de aula y su impacto en los aprendizajes de sus alumnos (Ávalos y Vaillant, citados en UNESCO, 2008).

La gestión del cambio y el trabajo en equipo son dos competencias muy importantes para la mejora de la práctica, en los actuales momentos el estudiante necesita participar en su proceso de aprendizaje, por lo que la práctica cooperativa o como la denomina Michael Fullan la *capacidad colectiva*, ayuda en los resultados.

La práctica cooperativa consiste en que los docentes y los líderes educativos trabajen en forma conjunta para desarrollar prácticas de enseñanza eficaces, estudien lo que da buenos resultados en el aula, y lo hagan tanto atendiendo rigurosamente a los detalles como comprometiéndose a mejorar no sólo las prácticas propias sino también las de otros (Fullan, 2009).

La gran capacidad de cooperación y la que se da cuando mejoran conjuntamente es una capacidad cooperativa, colectiva, por así decirlo. La capacidad colectiva genera el compromiso emocional y el conocimiento especializado técnico que ninguna capacidad individual puede aspirar siquiera a igualar si opera en forma aislada; por lo tanto, el poder de la capacidad colectiva radica en que les permite a personas comunes lograr cosas extraordinarias, entonces, el conocimiento sobre la práctica eficaz se vuelve más accesible y generalizado día a día. Además, trabajar en forma conjunta genera compromisos.

Es decir, cuando el propósito moral salta a la vista de la mano de los estudiantes y los pares en el trabajo conjunto destinado a mejorar la vida y la sociedad se torna palpable, de hecho prácticamente irresistible. *La fuente de la motivación colectiva parece no tener fin. La velocidad del cambio efectivo aumenta en forma exponencial* (Fullan, 2009, p. 30).

Tabla 37: Contribución de la formación en la que el docente participó a sus aprendizajes como docentes.

Efectos	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Medianamente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Desarrollo una planificación más centrada en el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.	3	0%	16	2%	61	6%	371	36%	587	57%	1038	100%	4.5	0.7
Diseño de estrategias metodológicas y materiales didácticos para nivel y grado con que trabaja.	6	1%	13	1%	78	7%	405	39%	540	52%	1042	100%	4.4	0.7
Aprovechamiento mejor el tiempo del área de modo que al final los estudiantes han logrado conseguir los propósitos de la programación curricular del año escolar.	2	0%	19	2%	103	10%	458	44%	465	44%	1047	100%	4.3	0.7
Fomento en los estudiantes del uso y desarrollo de la investigación.	4	0%	13	1%	87	8%	428	41%	518	49%	1050	100%	4.4	0.7
Tratar con los estudiantes contenidos relevantes, con profundidad, claridad y de fácil comprensión	4	0%	11	1%	73	7%	401	39%	537	52%	1026	100%	4.4	0.7

Fuente: Preguntas No. 2.1, 2.5, 2.9, 2.10, 2.14 del cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

El 57% de los docentes participantes afirma estar totalmente de acuerdo que su mayor aprendizaje está centrado en la planificación de las actividades en el aula, seguido de un 52% que señala las estrategias, los materiales y el poder seleccionar y abordar con sus estudiantes contenidos que resulten relevantes para ellos. Esta misma pregunta fue realizada

a los directores en el grupo de discusión y la respuesta fue: *Sí, ha ayudado el enfoque por competencia, por lo menos en teoría, las capacitaciones recibidas, como las jornadas y los talleres del Ministerio, y otros diplomados, que han hecho desde INAFOCAM, han movilizado el tema de los contenidos y la planificación por competencia.* (Grupo de discusión # 1, mayo 2015).

De igual manera, el 49% señala el uso de la investigación en el aula con sus estudiantes y el 44% dice haber aprendido a aprovechar más en el aula con los estudiantes el tiempo dedicado a la docencia. Estos datos se fortalecen con los de la tabla anterior no. 29, donde el 65% expresa que los programas le ayudaron a mejorar el desempeño en las aulas, y un 58% subraya la implementación de cambios e innovaciones en sus salones de clases como una de las incidencias de los programas en sus aprendizajes como docentes.

Estos datos favorecen la calidad del desarrollo profesional docente y están en estrecha relación con los propósitos de los programas de formación que buscan mejorar el desarrollo de los contenidos de las asignaturas y los aprendizajes. Sin embargo, al consultar a los directores de los centros educativos que son los acompañantes de los docentes en sus prácticas de aula, en los grupos de discusión celebrados coinciden en afirmar que: *No hay cambios reales en los maestros, si los hay son mínimos.* (Grupo de discusión directores #1, mayo 2015), el grupo compuesto por directores de la zona norte y la capital²⁶ opinan: *para que lo que los maestros aprenden en los talleres funcione, tiene el equipo de gestión de los centros educativos que estar encima de los maestros.* (Grupo de discusión # 2, mayo 2015).

²⁶ Se agruparon estos dos grupos de directores porque las zonas poseen características y contextos similares. Además para facilitar el trabajo funcionaron por grupos mixtos.

En relación a los aprendizajes se plantea aquí un elemento muy importante que es el seguimiento por expertos a la formación recibida por parte de los docentes, como un componente que ayuda a la puesta en práctica de los aprendizajes. En la actualidad según la normativa vigente en el MINERD es una función asignada al equipo de gestión de los centros educativos, pero estos deben poseer las competencias para desarrollar dicha función.

Cuando además, de oportunidades de profundizan los contenidos y conocimientos pedagógicos en el contexto de los materiales de enseñanza de alta calidad, a los docentes también se les da apoyo en el uso de estos materiales de enseñanza, la teoría predice, serán tanto inclinados a cambiar su enseñanza según las expectativas del sistema educativo y propósitos de la formación, y al mismo tiempo tienen la capacidad de hacerlo (Weiss, Banilower y Shimkus, 2004).

La profesora Timperley, dentro de los resultados de sus investigaciones sobre aprendizaje profesional y organizacional para la mejora de los aprendizajes de los docentes, señala como unos de los diez principios para el desarrollo profesional: la integración de conocimientos y competencias para que se pueda generar cambio significativo en los aprendizajes de los docentes y los estudiantes.

Señala además, que los directivos de los centros deben desarrollar un liderazgo activo, porque tienen un papel decisivo para lograr que los resultados de formación en los docentes respondan a las expectativas sobre los resultados en los estudiantes; facilitando al mismo tiempo la organización y promoción de nuevas oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional en los docentes Timperley y Alton Lee, (2008).

El 52% de los docentes del estudio señala dentro de los aprendizajes obtenidos el cómo abordar conocimientos relevantes en sus aulas con los estudiantes, estos datos merecen atención porque el país en los momentos actuales está pasando de un currículo con enfoque de contenidos a uno con enfoque por competencias y resulta muy importante que los docentes dominen como seleccionar los mejores contenidos y más ajustados al logro de las competencias deseadas en los estudiantes.

Ahora bien, se percibe en el país y Latinoamérica la necesidad de una mejor precisión en relación a los conocimientos que requiere un docente para enseñar, porque aun las investigaciones realizadas no se tiene un marco referencial adecuado, ni teoría referencial suficiente, sobre el modo, la naturaleza y procesos de toma de decisiones sobre clases contenidos y relevancia de los mismos (Ávalos, 2009).

El informe de resultados de los Factores Asociados al Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE, presentado en julio 2015 indican que:

resulta imprescindible el impulso de políticas que ayuden a maximizar el tiempo de aprendizaje de los estudiantes, particularmente en lo que se refiere a la asistencia y puntualidad de los docentes, y continua diciendo es indispensable que las autoridades locales, los directores, aseguren que se cumpla con los criterios de presencia permanente y el uso exhaustivo del horario para la enseñanza y la atención a los estudiantes.²⁷ (TERCE, 2015).

Este hallazgo y propuesta que hace el informe presenta un reto para la República Dominicana, porque solo el 44% de los docentes encuestados reconoce dentro de sus aprendizajes el aprovechamiento del tiempo dedicado a la docencia, se une a esto la demanda del Pacto por la Educación que establece la necesidad del cumplimiento del

²⁷ Informe ejecutivo resumen de los resultados de factores asociados sobre estudio regional presentado en versión preliminar, en julio del 2015, aún está pendiente de publicación el documento en versión final, prevista para octubre, 2015, esta vez los investigadores agregaron factores asociados a la evaluación de resultados en los estudiantes del nivel primario, grado 3º y 6º, asignaturas matemáticas, lengua y ciencias de la naturaleza.

calendario y horario escolar en los centros educativos ha sido considerada la meta gubernamental no. 3 del presente gobierno y una de las razones fundamentales para la puesta en marcha de la política de jornada escolar extendida.

Uno de los principios que orienta el proceso de desarrollo profesional es la resolución colaborativa de los problemas, que les permita trabajar junto a sus estudiantes y compañeros docentes para identificar situaciones problemas y alternativas de soluciones posibles (Marcelo y Vaillant, 2015). Estas actividades pueden incluir grupos de estudios o de investigación- acción, si estas experiencias forman parte de la organización de los procesos formativos, los participantes aprenden como hacerlo en sus aulas. En ese sentido, solo el 49% de los docentes encuestados reconoce como uno de los aprendizajes el uso y fomento de la investigación como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes. La noción de "profesor como investigador" se asocia generalmente con la práctica innovadora obra de Stenhouse (1987), quien argumentó que los maestros de hecho deberían adoptar un enfoque de investigación para su trabajo.

Este enfoque en el desarrollo profesional amerita atención por parte de los diseñadores de los programas de formación permanente sobre todo en nuestro país que necesita incentivar en los estudiantes actitud y práctica investigativa. Cobran fuerzas aquí las palabras de Escudero (2011b) cuando plantea que la creación y el sostenimiento de docentes de calidad han llegado a considerarse como condiciones necesarias, aunque no suficientes, para una educación y resultados de calidad, también para sujetos y colectivos que históricamente y aun en la actualidad padecen de fracasos y exclusión educativa.

Efectos en el desempeño profesional docente (centrado en el aula).

Tabla 38: Contribución de la formación en la que el docente participó en la gestión de los aprendizajes.

Efectos	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Medianamente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Desarrollo y gestión de cambios e innovaciones en su desempeño como docente.	2	0%	21	2%	46	4%	371	35%	616	58%	1056	100%	4.5	0.7
Promoción entre los colegas docentes de una actitud de colaboración e intercambio de experiencias.	6	1%	13	1%	82	8%	411	40%	528	51%	1040	100%	4.4	0.7
Incremento del interés y la motivación por realizar prácticas relevantes y novedosas como docente en el aula	2	0%	16	2%	53	5%	404	39%	562	54%	1037	100%	4.5	0.7
Utilidad para la mejora del desempeño en el aula como docente.	3	0%	8	1%	42	4%	305	30%	666	65%	1024	100%	4.6	0.6
Desarrollo de prácticas más reflexivas sobre el desempeño en el aula como docente.	4	0%	13	1%	51	5%	359	35%	603	59%	1030	100%	4.5	0.7

Fuente: Preguntas No. 1.2, 1.4, 1.6, 1.8, 1.10 del cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los datos recogidos en la investigación con los profesionales acerca de cómo han contribuido los programas de formación a la mejora de su trabajo y la gestión de los aprendizajes en sus estudiantes muestran que el 65% manifiesta estar totalmente de

acuerdo en que ha mejorado su desempeño como docente. El 59% dice que le ha ayuda a desarrollar una práctica más reflexiva. La enseñanza reflexiva se asocia generalmente a la acción innovadora del docente como plantea Stenhouse (1987). El 58% a poner en marcha innovaciones y generar cambios en la gestión de aprendizaje con sus estudiantes, el 54 % señala el interés y la motivación y el 51% la colaboración e intercambio de experiencias entre colegas.

La mejora de la práctica de aula es un factor clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido el estudio encontró que los cambios en la práctica de aula, la implementación de nuevas formas de hacer, relacionando éste con las necesidades de los estudiantes, teniendo motivación es interés, en la mejora siempre, así como, el desarrollo de prácticas reflexivas en colaboración con sus colegas, son componentes claves del desarrollo profesional eficaz. Ahora bien, si comparamos estos datos con los que expresaron los directores en los grupos de discusión encontramos que: *Las capacitaciones que reciben los maestros, no se enfocan en los problemas que ellos tienen en el aula. Cada Universidad imparte las clases y programas de acuerdo a sus concepciones y capacidades de sus recursos humanos. No hay mucha evidencia de que los cursos, talleres y diplomados les ayuden a planificar mejor.* (Grupo de discusión no. 2, mayo 2015).

Esta afirmación demuestra no coincidencia entre la opinión de los docentes y los directores en relación al desempeño en las aulas luego de los programas de formación. Plantean los directores que no están relacionados los contenidos de la capacitación con los intereses y necesidades de los docentes y por tanto no resulta eficaz. Sin embargo, el 65% Tabla 30 de los docentes considera que mejoró su desempeño después de los programas de

formación en que participaron, de igual manera el 56 % Tabla 25 considera de alta relevancia para su desempeño los contenidos trabajados en los programas de formación. También plantea el grupo # 2 que: *No hay coincidencias entre lo que se enseña en los diplomados, y las necesidades sobre estrategias, metodología, atención a la diversidad, por eso no hay mejora de la promoción. No hay disminución de la repitencia y el abandono* (Grupo de discusión #2, mayo 2015).

Mientras el grupo no.1 opina que: *Se debe mejorar la manera en que diagnostican las necesidades de capacitación, o sea, diagnóstico inicial, para los cursos y que los tomen en cuenta.* (Grupo de discusión no. 1, mayo 2015). Estas afirmaciones demuestran que el campo de la formación se debe mover hacia la investigación basada en evidencias y evaluación de los programas, su diseño, contenidos, formadores y metodología, a fin de identificar lo que funciona y lo que no para la mejora de la práctica, considerando que es poco lo que se ha hecho para extender este esfuerzo al desarrollo profesional. (Marcelo y Vaillant, 2009; Ávalos, 2009).

Para poner en marcha un desarrollo profesional eficaz resulta importante crear una cultura de participación en ambiente democrático, donde los profesores puedan explorar los contenidos y la pedagógica en ambientes colegial, donde puedan expresar sus ideas y estas puedan ser tomadas en cuenta. (Weiss, Banilower y Shimkus, 2004).

Los programas de desarrollo profesional emplean en su desarrollo una variedad de estrategias, pero por lo general carecen de un enfoque sistémico para la selección de los materiales, y de las mismas estrategias e incluyen la búsqueda de recomendaciones, fuera de los intereses de los participantes, limitando su eficacia.

Tabla 39: Contribución de la formación en la que el docente participó en la mejora de su práctica pedagógica en el aula.

Efectos	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Medianamente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Implementación de nuevas estrategias para el desarrollo de los contenidos curriculares.	3	0%	17	2%	61	6%	374	35%	599	57%	1054	100%	4.5	0.7
Implementación de nuevos referentes conceptuales y metodológicos en el aula con los alumnos	3	0%	13	1%	84	8%	449	43%	496	47%	1045	100%	4.4	0.7
Implementación de nuevas estrategias y métodos de evaluación y valoración de los aprendizajes de los estudiantes.	5	0%	12	1%	63	6%	397	38%	573	55%	1050	100%	4.4	0.7
Desarrollo con los estudiantes de actividades que promueven actitudes y prácticas democráticas e inclusivas.	1	0%	12	1%	91	9%	389	37%	554	53%	1047	100%	4.4	0.7
Aprovechamiento de los resultados de la evaluación para planificar actividades de mejora al rendimiento de los alumnos/as, según los resultados.	2	0%	14	1%	62	6%	385	37%	580	56%	1043	100%	4.5	0.7
Distribución mejor del tiempo de las áreas de modo que al final los estudiantes han logrado conseguir los propósitos de la programación curricular del año escolar.	4	0%	18	2%	88	8%	449	43%	490	47%	1049	100%	4.3	0.7
Desarrollo en los estudiantes de competencias para el pensamiento lógico y la resolución de problemas.	4	0%	8	1%	65	6%	387	38%	558	55%	1022	100%	4.5	0.7
Planificación y desarrollo de la clase valorando la diversidad de los estudiantes y apoyando el trabajo inclusivo.	3	0%	13	1%	77	8%	383	37%	548	54%	1024	100%	4.4	0.7

Fuente: Preguntas No. 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.7, 2.8, 2.16, 2.17 del cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

En relación a los efectos de la formación en la mejora de la práctica pedagógica, el 57% de los docentes afirma que para el desarrollo de los contenidos curriculares ha puesto en marcha nuevas estrategias. El 56% afirma usar los resultados de las evaluaciones a los estudiantes para planificar su trabajo diario. Un 55% ha implementado métodos y

estrategias para la evaluación y valoración de los aprendizajes. De igual manera un 55% promueve más en sus estudiantes el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

El 54% realiza una planificación con valoración y atención a la diversidad y la inclusión. El 53% promueve entre sus estudiantes actitudes y prácticas inclusivas. Es importante destacar que un 47% de los participantes afirma que distribuye mejor su tiempo en el aula, lo que coincide con un 44% que considera dentro de los aprendizajes alcanzados en los cursos de formación el aprovechamiento mejor del tiempo dedicado a la docencias. En ese mismo orden, un 47% considera que aborda los contenidos curriculares en su clase desde nuevos referentes conceptuales y metodológicos.

El análisis de los datos infiere mejora en la práctica pedagógica de los docentes luego de los programas de formación, coincidiendo con los datos ofrecidos por el INAFOCAM en una evaluación de impacto realizada a programa de matemática del segundo ciclo del nivel primario, para tal fin se utilizó un grupo control y según los datos el 50% de los participantes en el diplomado mejoró su desempeño en un 37.5 frente a un 27.8% del grupo control, de igual manera un 25% de los participantes en el diplomado obtuvo un desempeño de 39.1% frente a un 28.6 del grupo control Inafocam (2012).

Sin embargo, cuando correlacionamos con los datos del TERCE (2015) sobre resultados de logros de aprendizajes estudiantes del nivel primario segundo ciclo, 6º grado la el país se encuentra en la menor variabilidad observada, junto a Nicaragua y Honduras con resultados por debajo de la media regional que es de 700 puntos. Es decir nuestros estudiantes continúan en el nivel de desempeño 1 donde se encontraban desde el 2006. Esto evidencia que habrá mejorado el desempeño de los docentes, pero no ha tenido repercusión en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien los programas de formación por sí solos, no mejoran los resultados de aprendizaje, aunque tienen incidencia significativa. La tarea de enseñar es compleja y son múltiples los factores que intervienen para que un estudiante aprenda: un bloque de contenidos bien integrado, capacidad, disposición (Escudero ,2011b), entrega y vocación por la profesión de enseñar, actitud positivas, apertura a soñar y alto compromiso social, entre otros.

El desarrollo profesional docente apoya la aplicación de los cambios curriculares, ayuda al personal a poner innovaciones en práctica, ayuda también al personal más débil a ser más eficaz y cambiar sus practica pedagógica , a romper con prácticas tradicionales de la enseñanza, acción que representa un gran desafío para los docentes. Por consiguiente se espera que estos aprendizajes les faciliten al docente la construcción de aprendizajes significativos con sus estudiantes (OCDE, 2010).

Sin embargo, muchos programas de formación continúan siendo diseñados por expertos lejos del escenario donde trabajan los docentes y de sus necesidades e intereses. Por esta razón los directores en sus grupos discusión afirmaban: *No hay cambios reales en los maestros, si los hay son mínimos* (Grupo de discusión no. 1, mayo 2015). *No creemos que las capacitaciones hayan ayudado mucho, los maestros están en una zona de confort y tienen mucha resistencia al cambio* (Grupo de discusión no. 2, mayo 2015).

Por lo tanto, a pesar de la intensa actividad que se registra a lo largo de las últimas tres décadas en América Latina y El Caribe en torno a la formación y capacitación de los docentes, los análisis revelan su bajo impacto en el aula y evidencian una opinión adversa de muchos directores y a veces de los propios profesores sobre los cursos, talleres y programas y del vasto conjunto de esfuerzos que, más allá de las intenciones, no han

correspondido a las expectativas de mejora de las prácticas educativas necesarias para incrementar de manera sostenida los logros de todos los estudiantes, (Vaillant, 2004; Ávalos, 2007; Terigi, 2009; Esteve, 2009).

En este sentido, se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente los docentes en los contextos peculiares, diversos en los que se enseña a grupos de estudiantes diversos (Fullan 2009, Escudero, 2011b).

Clima y cultura organizacional del aula

Tabla 40: Contribución de la formación en la que el docente participó en la mejora del clima y cultura organizacional del aula

Enunciado	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Medianamente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Mejora en la cultura organizacional del centro y, en particular, la participación de sus miembros en las actividades que se realizan.	7	1%	28	3%	114	11%	464	45%	408	40%	1021	100%	4.2	0.8
Motivación en el centro educativo el trabajo desde valores como: la aceptación, valoración de los sujetos.	6	1%	19	2%	76	7%	381	37%	542	53%	1024	100%	4.4	0.8
Promoción en el centro educativo y entre docentes el trabajo en equipo.	5	0%	20	2%	73	7%	333	32%	594	58%	1025	100%	4.5	0.8

Construcción del proyecto educativo del centro de manera participativa.	10	1%	29	3%	97	9%	413	40%	489	47%	1038	100%	4.3	0.8
Elaboración y cumplimiento de normas y procedimientos según la realidad del centro y necesidades de todos los miembros de comunidad educativa.	8	1%	24	2%	105	10%	448	44%	441	43%	1026	100%	4.3	0.8
Creación de un clima favorable en la clase de, motivación e interés por aprender.	7	1%	12	1%	36	3%	327	32%	650	63%	1032	100%	4.6	0.7

Fuente: Preguntas No. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 ,3.7, 4.2 del cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Con respecto a la influencia de la formación en la creación de buen clima y mejora en la cultura organizacional del centro, el 63% de los docentes encuestados considera que la formación le ayudó en la creación de un clima favorable en la clase o despertar en los estudiantes motivación por aprender. El 58% señala la promoción del trabajo en equipo tanto entre los docentes como entre los estudiantes en el aula. De igual manera el 53% subraya el fomento de valores como la aceptación del otro y la valoración de la persona como tal, sin embargo solo un 40% señala estar totalmente de acuerdo en que la formación incidiera en la mejora de la organización del centro y la participación en las actividades que se realizan. Un 47% señala la participación en la elaboración de los proyectos participativos de aula y un 43% en la elaboración y cumplimiento de normas para la buena convivencia y necesidades de la comunidad educativa. En relación a los grupos de discusión había una pregunta relacionada con los aspectos que han puesto en práctica con sus estudiantes y señalaron: *La parte humana del maestro se ha mejorado tímidamente, no*

siempre. Es un proceso lento (Grupo de discusión no. 1, mayo, 2015). *No todo se logra en un 100%. Las capacitaciones recibidas por los maestros a veces son muy distintas a las actividades y acciones en el salón de clases. Los maestros llegan muy motivados de los talleres y luego se olvidan de aplicar lo aprendido.* (Grupo de discusión no. 2, mayo, 2015).

El análisis de los datos pone de manifiesto la práctica individual del docente en los centros educativos, porque el 63% creó clima favorable en su aula, agregando que un 32% también consideró estar de acuerdo en que es sus aulas mejoró el clima, en lo que Imbernon (2009) denomina la práctica en solitario del docente. Esta acción limita el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias que tanto favorece la formación entre iguales. Esta continúa siendo tarea pendiente para la formación permanente en la República Dominicana.

En los últimos años, las Naciones Unidas, mediante el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha puesto de relieve la importancia de asegurar el clima escolar como una estrategia que procure un ambiente seguro para el respeto y la dignidad de los niños, niñas y adolescentes Morales (2014).

Entre los factores determinantes del clima escolar se encuentran la misión y visión de la escuela, la relación de trabajo entre profesores y personal administrativo, la comunicación, el liderazgo directivo de los equipos de gestión y los sentimientos sobre el liderazgo y respeto entre los actores de la comunidad (Christensen y colaboradores, 2006, citados en Morales, 2014). Sin embargo, un bajo porcentaje, 43% destaca la participación en la elaboración de proyectos participativos de aula, una herramienta muy importante para generar y potenciar liderazgo y participación en los centros educativos.

El ambiente de clase en cuanto contexto de aprendizaje, ofrece una serie de posibilidades y/o limitaciones para el crecimiento personal y para el desarrollo de actividades instructivas. La distribución de los espacios, el tipo, movilidad y funcionalidad del mobiliario, la variedad de instrumentos de trabajo, materiales y recursos didácticos, entre otros son componentes de gran importancia y debe estar cuidadosamente proyectado aún en los más pequeños e insignificantes detalles Martínez (2001).

Llama la atención entonces que un 58% identifique el trabajo en equipo, tanto entre docentes como con sus estudiantes como uno de los aprendizajes, una acción de sumo interés hoy porque el crecimiento de la dimensión humana del docente es un aspecto a destacar por la importancia del reconocimiento y valoración la de persona como tal, coincidiendo con los directores que reconocen mejoría en ese aspecto en los docentes.

La práctica del aula sigue centralizada en los conocimientos y no ofrece los espacios suficientes para que profesores y estudiantes reflexionen sobre el sentido de su trabajo para el desarrollo personal, social y profesional. En ese mismo orden, la escuela como espacio de socialización de conocimientos, no ha sabido aprovechar la riqueza que caracteriza el entorno donde ella está situada para convertirla en una oportunidad de aprendizaje UNESCO (2008).

El fomento de los valores expresada por un 53% de los encuestados es una tarea que se debe fortalecer, porque aunque un número relativamente alto lo reconoce como tal, es necesaria la transferencia a la práctica de las aulas, unida esta acción al 43% que señaló el establecimiento de normas para buena organización de la clase.

Una acción a potenciar es la seguridad que tiene que ver con las reglas y normativa, la seguridad física y la seguridad socio-emocional. Según los planteamientos de Devine y Cohen (2007 citados en Morales 2014), sentirse seguro en la escuela promueve los aprendizajes de los estudiantes y favorece su desarrollo saludable físico y mental, comentan además, que existe un creciente consenso que la seguridad en la escuela se encuentra amenazada por diversos factores interpersonales y contextuales que configuran a la escuela. En las escuelas donde hay ausencia de normativas claras, son más propensas a experimentar violencia, abusos de pares, acciones disciplinarias desproporcionadas con abuso físico y psicológico que se ven reflejadas en mayores niveles de ausentismo escolar y menores niveles de aprendizajes (Astor y colaboradores 2010 citados en Morales 2014).

Según afirma Martínez (2001) en el aula todos los elementos juegan un papel importante tanto por su contribución a la formación de un contexto específico de aprendizaje como porque la propia configuración espacial que se convierte en un conjunto de significados y que tiene una notable influencia en la formación de hábitos y actitudes. La configuración del contexto se constituye en "mensaje", todo adquiere un sentido y significado especial que posibilita y determina los comportamientos de todos los actores educativos.

Trabajo con los alumnos

Tabla 41: Contribución de la formación en la que el docente participó en el trabajo con los alumnos.

Enunciado	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Medianamente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Desarrollo con los estudiantes actividades que promueven actitudes y prácticas democráticas e inclusivas.	1	0%	12	1%	91	9%	389	37%	554	53%	1047	100%	4.4	0.7
Motivación entre los estudiantes el trabajo en equipo y la colaboración.	9	1%	9	1%	44	4%	341	33%	626	61%	1029	100%	4.5	0.7
Fomento en los estudiantes de una actitud crítica, reflexiva, plural, y respeto a la diversidad.	3	0%	15	1%	66	6%	410	40%	534	52%	1028	100%	4.4	0.7
Desarrollo con los estudiantes de contenidos relevantes, con profundidad, claridad y de fácil comprensión	4	0%	11	1%	73	7%	401	39%	537	52%	1026	100%	4.4	0.7
Tomar en cuenta a los estudiantes: sus habilidades, destrezas y le exige conforme sus capacidades.	2	0%	11	1%	51	5%	360	35%	600	59%	1024	100%	4.5	0.7

Fuente: Preguntas No. 2.6, 2.11, 2.12, 2.13, 2.15 del cuestionario aplicado a los docentes conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuando se investigó sobre los aportes de la formación a su trabajo con los estudiantes, un 61% afirma que le ha permitido promover la motivación entre sus estudiantes, motivar la colaboración y el trabajo en equipo. El 59% señala que le ha permitido tomar en cuenta a sus estudiantes según sus habilidades; el 52% señala la

oportunidad para promover actitudes y prácticas democráticas; mientras un 52% el fomento de una actitud crítica y reflexiva. Estos componentes que ofrecen los datos resultan de gran importancia para promover aprendizajes de calidad en los estudiantes; sobre todo la actitud crítica y reflexiva y el trabajo en equipo. Los centros educativos demandan este tipo de práctica, que impacte el trabajo del aula y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Es necesaria una nueva forma de ser y de hacer (Delors, 1996), para poner en marcha el modelo curricular de manera que: esta sea entendida como proceso de mejora escolar. Una formación que le hace reflexivo sobre su enseñanza, colaborador, investigador, crítico, que mejora su práctica en el proceso de investigación y desde la colaboración y la discusión moral sobre la educación (Arnaiz 1996; Cochran-Smith, 1999).

Ahora bien, estas habilidades para ser desarrolladas necesitan de otras variables que tienen mayor relevancia en el comportamiento de los estudiantes: entre ellas se destaca el estilo de actuación del profesor, el tipo de autoridad que ejerce y, en especial, las relaciones personales que se establecen tanto entre el profesor y estudiante, como entre el grupo de estudiantes. En ese sentido se plantean unos componentes que resultan importantes para desarrollar estas habilidades:

- Tener en cuenta la naturaleza y ritmo de las recompensas en el proceso de aprendizaje, considerando no solo la graduación en el suministro de refuerzos, sino también el paso de recompensas inmediatas a diferidas y de extrínsecas a intrínsecas.

- Atender a la capacidad potencial de aprendizaje de los sujetos no excediendo su capacidad de asimilación y favoreciendo las experiencias que potencien la predisposición a aprender.
- Motivar hacia el deseo de saber, de aprender y solucionar situaciones problemáticas ofreciendo un ambiente de trabajo relajado que evite las situaciones de ansiedad y frustración.
- Favorecer la implicación en el trabajo, es decir, los comportamientos de atención, actividad y participación en la tarea, potenciando la satisfacción en el trabajo, la aceptación de las actividades, el gusto por las tareas, el interés y el sentido de utilidad. Estimular actividades colectivas y de equipo para favorecer y potenciar la comunicación entre iguales, la actitud reflexiva y los trabajos cooperativos, el orgullo y la satisfacción de pertenecer a un grupo, la capacidad para hacer amigos y de implicarse en servicios comunitarios, es uno de los grandes retos de la escuela en nuestro país. De acuerdo con lo planteado los centros educativos y los profesores ejercen una gran influencia en los aprendizajes de los estudiantes y producen importante diferencias en los resultados que obtienen especialmente en áreas actitudinales y cognitivas.

Además, las políticas educativas de los centros, las características de la enseñanza en el aula y el funcionamiento del centro están en muchas ocasiones al margen de contexto socioeconómico o la movilidad de los estudiantes (Cochran- Smith, 1999). Por tanto promover campaña del buen trato y el respeto a la diversidad es una demanda de la escuela dominicana, hoy.

La enseñanza-aprendizaje es una de las dimensiones más importantes del clima escolar. junto a otros investigadores mostraron que un clima escolar positivo promueve un medio ambiente de aprendizaje colaborativo, los grupos están más cohesionados, y hay más respeto y confianza mutua. Como consecuencia, estos factores favorecen las habilidades de los estudiantes para aprender Morales (2014).

Mejora de la experiencia escolar

Tabla 42: Contribución de la formación en la que el docente participó a la mejora en la experiencia escolar.

Enunciado	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Medianamente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	Media	D.S.
Promoción de la reflexión para la toma de decisiones de manera participativa en el centro educativo.	9	1%	28	3%	94	9%	446	43%	458	44%	1035	100%	4.3	0.8
Promoción con el equipo de gestión y los docentes espacios para la reflexión sobre la propia práctica de aula.	13	1%	40	4%	111	11%	424	41%	446	43%	1034	100%	4.2	0.9
Desarrollo de actividades con los estudiantes y colegas docentes que favorezcan el reconocimiento y práctica de que todas las personas son importantes.	8	1%	16	2%	55	5%	298	29%	665	64%	1042	100%	4.5	0.7
Fomento de relaciones interpersonales de respeto, responsabilidad y buen trato entre toda la comunidad educativa.	3	0%	22	2%	55	5%	305	29%	655	63%	1040	100%	4.5	0.7
Mejora de la disciplina en el aula	4	0%	28	3%	70	7%	398	38%	543	52%	1043	100%	4.4	0.8

Fuente: Preguntas No. 3.5, 3.6, 4.1.4.3 del cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

En relación a la mejora de su experiencia escolar, el 64% considera que el reconocimiento del valor de que somos importantes y la igualdad entre todos y todas fue una contribución. El 63% fomento de las relaciones interpersonales, responsabilidad y buen trato entre los miembros de la comunidad educativa, mientras el 52% señala que mejora de la disciplina en el aula.

Es importante destacar que solo el 43% considera que se mejoró la promoción de la reflexión de la práctica por parte del equipo de gestión y un 44% toma de decisiones de manera participativa en el centro. Estos datos sobre aprendizajes fortalecen los planteamientos de algunos investigadores (Ainscow, 1995; 2001; Arnaiz, 1996) afirman que la escuela ha de ser inclusiva y atender la diversidad de los estudiantes. Si el estudiante sabe, todos los estudiantes saben y saben cosas distintas y de formas distintas, puesto que también han sido distintas sus experiencias y son distintos sus recursos.

La escuela ha de ser abierta. Parte de la base que el estudiante sabe, significa aceptar al estudiante con lo que conoce, siente, sabe hacer. Significa aceptar todo estudiante, con sus experiencias, sus conocimientos; significa salir a explorar de manera crítica el territorio que constituye el medio socio-cultural de los estudiantes.

Como plantea Bixio (1999, citado en Boggino y Roseckrans, 2004) las acciones que realiza el docente tienen que tener una clara intención pedagógica, por tal razón el docente ha de tomar postura respecto a: Los agrupamientos que posibilite el aula, la forma de participación y comunicación que promueve y que favorecen niveles de interrelación entre los estudiantes.

Un trabajo con los estudiantes que atiende necesidades educativas especiales y es verdaderamente inclusivo debe atender a unas variables específicas, en ese sentido, se han identificado cuatro valores fundamentales que son: valorar la diversidad del estudiante respetando su condición y características reconociendo que cada uno es cada cual, apoyando a todos los estudiantes por igual a fin de lograr de ellos los mejores resultados, potenciando su trabajo con otros y favoreciendo su desarrollo personal y profesional OECD (2010).

OBJETIVO 4.

Aportar líneas de acción que permitan al Ministerio de Educación a través del INAFOCAM avanzar hacia un sistema de evaluación de los procesos de formación permanente, para la mejorar de los programas y las políticas de formación del profesorado.

Las Mejora de la calidad de los programas que ha sido inferida partir de los hallazgos y resultados obtenidos apuntan realmente a reconocer que los docentes valoran y validan los programas como de buena calidad.

Ahora bien, aunque no se desestiman las afirmaciones de los docentes consideramos que las opiniones de los directores, en los grupos de discusión pueden aportar líneas claves posibles para mejora a generar en los programas de formación continua en el país y desde el INAFOCAM.

Líneas en relación a la mejora en la calidad de los programas.

1. Reorientar la formación a las necesidades e intereses docentes.

Según lo que plantea el documento marco para la formación del INAFOCAM los cursos deben responder a necesidades reales de los docentes detectadas mediante investigaciones, En ese sentido, el resultados de los grupos de discusión cuando se les preguntó sobre la calidad de los programas expresaron: *Las capacitaciones que reciben los maestros, no se enfoca en los problemas que ellos tienen en el aula. Cada Universidad, imparte las clases y programas de acuerdo a sus concepciones y capacidades de sus recurso humano. No hay mucha evidencia de que los cursos, talleres y diplomados les ayuden a planificar mejor.*”(Grupo de discusión #2, mayo 2015). En opinión de los directores de centros educativos, los programas de formación no son diseñados a partir de las necesidades de los docentes. *No todo se logra en un 100%. Las capacitaciones recibidas por los maestros a veces son muy distintas a las actividades y acciones en el salón de clases.* Grupo de discusión #2, mayo 2015). *Hay muchas deficiencias que a la hora de recibir un taller o diplomado no coinciden con lo que se ofrece desde las universidades y los maestros invierten mucho tiempo y no sacan provecho a la inversión de tiempo y dinero que hacen.* (Grupo de discusión #1, mayo 2015) *No hay coincidencias entre lo que se enseña en los diplomados, y las necesidades sobre estrategias, metodología, atención a la diversidad, por eso no hay mejora de la promoción. No hay disminución de la repitencia y el abandono.* (Grupo de discusión #2, mayo 2015) En relación al diagnóstico de las necesidades y la evaluación de entrada para el diseño de los programas opinaron: *Se debe mejorar la manera en que diagnostican las necesidades de capacitación, o sea, diagnóstico inicial, los cursos y que los tomen en cuenta.* (Grupo de discusión #1, mayo 2015)

En relación a los aprendizajes de los docentes y cambios en sus prácticas de aula, los directores expresaron: *No hay cambios reales en los maestros, si los hay son mínimos.* (Grupo de discusión #1, mayo 2015) *Creemos que no ha cambiado mucho la actitud, los docentes no saben aprovechar el tiempo, tienen problemas que el cumplimiento de su trabajo, a la gran mayoría, les falta compromiso personal y profesional con su carrera.* (Grupo de discusión #2, mayo 2015). *Se ven cambios muy leves en las prácticas, los maestros luego del proceso de formación en que han participado se muestran, más dispuestos, pero eso, no pasa mucho tiempo porque le falta sistematicidad y continuidad.* (Grupo de discusión #1, mayo 2015). *Sí, se han visto cambios, más preparados. Se evidencian algunos avances en tecnología educativa.*(Grupo de discusión #1, mayo 2015).

Estas opiniones justifican la necesidad de repensar la formación permanente del profesorado y de evaluar su desarrollo. Aunque la opinión de los docentes dista mucho de lo que expresaron sus directores. En la tabla 23 que hace referencia a la utilidad de los contenidos para su desempeño como docentes, 50% consideró las mismas actividades de gran productividad para su trabajo como docentes en el aula. Aunque es bueno dar importancia a un 50% restante que los consideró entre altos y medianamente alto el valor de los contenidos para su desempeño como docentes.

2. Monitoreo y acompañamiento a la formación del docente.

El valor que se otorga en la formación al monitoreo y acompañamiento como promotores de cambios en la práctica docente va a incidir de forma relevante en la concreción de los objetivos de esta tarea y en la delimitación de aquellos aspectos o dimensiones que se consideran objeto de evaluación en el desarrollo de los planes y proyectos futuros.

Desde este punto de vista la evaluación de la formación permanente debe comprender la dinámica interna que se genera durante el desarrollo de un programa de cualquier tipo de actividad de formación, para darle el seguimiento adecuado. En este sentido los directores expresaron: *El acompañamiento es muy necesario los maestros llegan muy motivados de los talleres y luego se olvidan de aplicar lo aprendido.* (Grupo de discusión #1, mayo 2015). Otros opinaron: *Los acompañamientos han funcionado más que las mismas capacitaciones de diplomados, cursos y talleres. Cuando los proyectos se juntan con procesos de cogestión se han visto mejores avances.* (Grupo de discusión #2, mayo 2015). *Para que los maestros aprenden en los talleres funcionen, tiene el equipo de gestión de los centros educativos que estar encima de los maestros.* (Grupo de discusión #2, mayo 2015)

Considerar los distintos tiempos en el espacio escolar: el de los aprendizajes, el de los estudiantes, pero también, el del docente y su formación para evitar esos programas sabatinos cuando el docente está agotado luego de una semana de labores. La formación en centros, el monitoreo, seguimiento y acompañamiento son componentes fundamentales.

3. La evaluación de la formación, considerada una acción de alta relevancia, porque en el país no existe la experiencia de evaluación a los programas de formación con esa mirada hacia la mejora de los resultados y del mismo programa. Como anexo en esta investigación se plantea una propuesta a modo de aproximación al establecimiento de un sistema de evaluación de la formación permanente del profesorado. (ver anexo A).

5.6. Conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Las principales conclusiones, recomendaciones e implicaciones de los resultados obtenidos que se presentan a continuación, se realizan en función de los objetivos propuestos, seguidos de las preguntas de investigación que hicieron operativas las variables planteadas. Las recomendaciones están relacionadas con la política de formación docente y los programas de formación permanente, su conexión con los intereses de los docentes; incidencia en la mejora de los aprendizajes y de la práctica en el aula, así como, algunas líneas para avanzar hacia un sistema de evaluación de la formación permanente del profesorado desde el INAFOCAM.

El origen de esta investigación planteado en el capítulo V, está basado en la preocupación expresa de la sociedad dominicana, porque los múltiples esfuerzos e intentos de mejora impulsados por el sistema educativo, no han impactado de manera significativa la calidad de lo que pasa en las aulas. Sin dejar de reconocer las acciones esperanzadoras, puesta en marcha en los tres últimos años.

La realidad nos dice que, en las últimas décadas, las instituciones responsables de poner en marcha la política de formación del docente han colocado más énfasis en los componentes cuantitativos que cualitativos; tratando de llegar con programas de formación permanente a toda la población de docentes, dejando de lado la preocupación por la calidad de los mismos. En la actualidad, aunque interesa la cobertura, el interés se centra en aspectos más cualitativos, relacionados con evaluar la motivación, el diseño, los procesos, los aprendizajes, y los resultados de los programas como un componente esencial, que posibilita re-pensar, re-definir y re-orientar los programas de formación permanente

(Timperley y Alton Lee, 2008; Darling-Hammond, 2000; Puma y Raphael, 2001; Guskey, 2001; Bolívar, 2004; Cochram-Smith, 2001; 2005; Borko, 2004; Ingvarson y otros, 2005; Escudero, 2011a; 2011b, Montero, 2006; Imbernon, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009). Todos ellos coinciden en subrayar que el techo de calidad de un sistema educativo está directamente relacionado con la calidad formativa de sus docentes y cómo enseñan y aprenden a enseñar.

5.6.1 Conclusiones relacionadas con describir y valorar la calidad del sistema de formación relacionándolo con la aplicación de las políticas educativas y de formación permanente o continua del profesorado en la República Dominicana.

¿La calidad de aplicación del sistema de formación permanente del profesorado en la República Dominicana se relaciona con lo planteado en las políticas educativas del MINERD?

Para dar respuesta a esta interrogante se ha realizado un análisis a la aplicación del sistema de formación permanente, a partir de lo que propone la política número (6) seis del Plan Decenal de Educación 2008-2018 y que establece:

“Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado”. (Política Educativa No.6.Plan Decenal de Educación, p.81).

Es decir, que propone un mejoramiento integral de la formación universitaria y continua del personal docente, directivo, técnico y administrativo, con miras a elevar la calidad de los procesos formativos en el aula. Para lograr este propósito plantea la misma política:

El otorgamiento de becas para la formación del docente en servicio; la formación de directores; la incorporación de profesionales de diferentes disciplinas al área docente; acreditación de la escuela de educación; certificación de docentes integrados al estatuto docente; certificación y mecanismo de concurso para los docentes, directores de centros educativos , así como, para técnicos, nacionales, regionales y distritales; nuevos contratos para impartir ocho horas de docencias; clasificación del personal y escala salarial, así como, la coordinación y acuerdos con el Ministerio de Educación Superior.

Para tal fin, han sido seleccionados los aspectos relacionados con la formación permanente del profesorado, en relación con las acciones de políticas que las sustentan: metas gubernamentales, agenda presupuestaria, implicaciones del INAFOCAM que tienen la responsabilidad directa sobre la ejecución e implementación de las acciones en marcha, su oferta para la formación permanente, los pasos de avances en materia de formación, nivel de cobertura. Se ha analizado el presupuesto e inversión en educación en los últimos diez años, la inversión en formación docente, y finalmente la condición salarial del docente.

Después de analizar los componentes y datos antes mencionados hemos concluido que en la República Dominicana la política de formación docente se encuentra en segundo lugar en la agenda de metas gubernamentales. En el 2014 se firmó el Pacto Nacional por la Reforma Educativa, y la inversión presupuestaria en formación docente, según los datos expresados, se ha desplazado de 48 millones en el año 2004 a más de dos mil millones en el año 2013, lo que representa un incremento de más del 150%, el INAFOCAM ha ampliado la cobertura de oferta de programas de formación continua al 97% de la población docente en servicio y al 75% de los directores de centros educativos.

Al participar en estos programas un 62 % expresa que aprendió cómo elaborar mejor su planificación, un 58 % a cómo gestionar el cambio y la mejora continua en sus estudiantes, un 50% habla de haber fortalecido sus conocimientos sobre métodos y técnicas de enseñanza para el trabajo con las áreas curriculares.

En ese mismo orden un 52 % considera los contenidos trabajados en los programas relevantes para su desempeño como docentes. Un 58% reconoce que luego de los procesos de formación ha cambiado su gestión pedagógica, introduciendo innovaciones y cambios en sus aulas. y un 57% subraya que ha puesto en marcha nuevas estrategias para desarrollar en los estudiantes el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Reconocen además, un 53% que promueven práctica de inclusión y respeto a la diversidad. El 59 % habla de tener ahora prácticas más reflexivas y en ese mismo orden un 65% coincide en afirmar que la formación ha sido de gran utilidad para su desempeño

Se ha avanzado de manera significativa en el diseño y puesta en ejecución del Marco de Formación Continua, el modelo de evaluación del desempeño basado en competencias, así como, la definición de los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente; en materia salarial el docente dominicano supera en 32% el salario promedio del país en media jornada y cuando se compara con la modalidad de jornada extendida, es decir (8) ocho horas diaria, con título universitario integrado al mercado laboral, lo supera en un 53%, (oficina de planificación , presupuesto y nómina) (MINERD, 2014).

Es decir, que la calidad de la aplicación del sistema de formación permanente en relación a los que plantea la política educativa, presenta estrecha relación y avances significativos en

materia de saber lo que se debe hacer, definir los componentes teóricos de sustentación y garantizar la inversión por parte del estado, para la ejecución de las acciones y se ha prestado atención al recurso humano, componente fundamental para las transformaciones.

Coinciden estos datos con los planteados por EDUCA, en su informe sobre el estado de las políticas públicas, en la antesala de las transformaciones que afirma: en materia de políticas educativas el país tiene claridad sobre lo que tenemos por hacer, hace falta entonces, construir un proceso de búsqueda para definir los detalles de su aplicación (EDUCA, 2015). Es decir, necesitamos con urgencia hacer lo que ya sabemos que debemos hacer. En tal sentido, la necesidad de contar con buenas políticas para la profesión docente se inserta en una finalidad mayor, disponer de sistemas educativos, capaces de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, personas jóvenes y adultas, pero no es suficiente hay necesidad de poner la práctica, empezar andar porque la ejecución es el eje de la cuestión, es lo que garantiza la mejora, el cambio.

Porque la calidad de la educación, es una tarea que va más allá de crear las condiciones necesarias, asegurar matrículas, cobertura, programas y permanencia, es necesario, la puesta en ejecución con relevancia y calidad de las acciones, para generar oportunidades de aprendizaje para todos, Ávalos, 2005; Artiles, 2010; Vaillant (2009, citada en UNESCO, 2012; Villamán, 2014).

Creemos que estos datos pueden aportar a la reflexión que en los momentos actuales realiza el MINERD junto al INAFOCAM, el MIESCYT y las instituciones formadoras para poner en marcha una revisión del sistema de formación docente inicial y permanente del profesorado, a partir de la aprobación reciente del perfil del docente para la RD. Pueden ayudar también a la Dirección Nacional de Supervisión Educativa en focalizar mejores

acciones hacia los centros educativos y los docentes con miras al alcance y cumplimiento de las políticas y estándares de calidad definidos en las mismas.

5.6.2 Valorar la calidad del proceso de formación permanente del profesorado en la República Dominicana y su conexión con los intereses de los docentes.

Las conclusiones de esta investigación han surgido a partir de las interrogantes. ¿Cuál la calidad de la formación que se ofrece al profesorado. ¿Qué incidencia tiene la formación permanente del profesorado en su desarrollo e intereses como profesional?

Para abordar las siguientes preguntas se diseñó un cuestionario cerrado, basado en la escala de Likert, para recoger informaciones relacionadas con los programas de formación docente. Aplicado a los docentes que participaron en los programas, dos años atrás.

Los datos fueron recogidos y analizados mediante método cuantitativo, basado en la aplicación de tratamientos estadísticos. Se realizaron además, grupos de discusión con directores de los centros educativos a que pertenecen los docentes, para recoger su opinión, sobre la aplicación de los programas de formación y su relación con los intereses de los docentes. Este proceso nos ha permitido conocer cómo valoran los docentes el proceso de formación permanente y sobre la calidad de los programas que reciben en relación con sus intereses y qué opinan los docentes sobre sus aprendizajes.

Tras analizar los datos obtenidos en el estudio, se ha podido valorar que la calidad de los programas de formación permanente en que participaron los docentes fue calificada como muy buena, los objetivos y metas claras, expresadas con realismo y sentido práctico y relevante para su trabajo como docentes. Esta valoración es apoyada por Guskey (2000b)

que considera el tiempo dedicado a la formación debe estar bien estructurado y organizado de manera que permita la consecución de las metas y objetivos que han sido propuestos. En ese mismo orden Borko (2004) refiere que los programas para la formación del profesorado deben presentar metas y objetivos bien definidos y claramente especificados. Los docentes reconocen además, que los requisitos exigidos para ser admitidos, el número de participantes por cursos fue bueno, y valoraron de calidad los lugares donde se desarrollaron los cursos (iluminación, comodidad, sonidos), así como, la duración del curso.

Los docentes valoraron de calidad el desempeño de los formadores; reconociendo en ellos dominio de los contenidos, claridad en abordar los temas, aunque hubo baja valoración en la opinión sobre mantener la motivación en el grupo y capacidad para generar la reflexión y la implementación de nuevas estrategias. Se considera de alta calidad la capacidad para establecer relaciones con los participantes.

En relación a la metodología, los docentes consideraron buena la forma como se abordaron las teorías y los conceptos relevantes, pero consideran en un alto porcentaje que no favoreció la reflexión de su propia práctica.

En relación a las motivaciones para participar en los cursos de formación tanto directores como docentes coincidieron en afirmar que pretendían mejorar la práctica docente, superar debilidades y mejorar su desempeño en el aula, seguido de continuar la formación, actualización, aprender, renovar sus conocimientos y adquirir nuevos conocimientos, y que estos fueran relevantes para su trabajo en las aulas. Estas motivaciones se consideran válidas para participar con interés en los cursos de formación.

Tanto los docentes como los directores coincidieron en reconocer que recibieron las informaciones necesarias para participar en los cursos, y las orientaciones con claridad para la realización de las tareas y asignaciones a realizar, además de estar en relación con los contenidos del curso.

Los docentes también reconocieron que sus opiniones fueron tomadas en cuenta para realizar ajustes, y garantizar la buena marcha de los cursos de formación continua.

En relación a la incidencia de los programas en los aprendizajes del profesorado, hubo opiniones encontradas entre los docentes y los directores, por un lado los docentes afirmaron que aprendieron nuevas formas planificar su trabajo, métodos de evaluación y valoración de los aprendizajes. Desarrollo de nuevas estrategias, gestión del trabajo en grupo, la elaboración de proyectos participativos de aula, y cómo promover trabajo colaborativo entre sus estudiantes

Mientras en los grupos de discusión, los directores presentaron no estar contentos con los programas por los escasos aprendizajes de los docentes, afirmaron que regresan a las aulas sin saber planificar, con dificultades para abordar el enfoque por competencias y el dominio de los contenidos del área o asignatura en la se formaron; en definitiva *regresan a sus aulas hacer lo mismos de antes, un poco más motivados. Las capacitaciones no están relacionadas con lo que los docentes necesitan para trabajar con los estudiantes.* En lo que están de acuerdo los docentes y los directores es que la capacitación recibida ha fortalecido sus niveles de motivación y ha mejorado sus relaciones con los estudiantes, subrayan que se perciben más motivados cuando regresan de los cursos. Aunque ambos mostraron inconformidad por no ser tomados en cuenta para definir los programas de

formación lo que provoca tener que asistir a cursos que no necesitan, dejando de recibir que realmente requieren.

Estos datos coinciden con los hallazgos de una investigación Sobre Apreciación de Relación entre la Capacitación Docente y Aprendizaje de los Estudiantes, realizada por Castillo Tejada (2014). Donde se concluye que *“los docentes llegan con motivación luego de participar en los programas de formación, aunque con disgusto por no haber participado el curso de su real interés”*. Castillo Tejada (2014 p. 150,251), pero es necesario dar el paso a la aplicación real de lo aprendido y su repercusión en los resultados de los estudiantes.

5.6.3 Conocer la incidencia que tiene la formación permanente del profesorado en el desempeño profesional del docente en el aula.

Las conclusiones de esta investigación han surgido a partir de las interrogantes: ¿Existen mejoras en el desempeño profesional, luego del proceso de formación permanente del profesorado? ¿En qué medida la formación permanente recibida por los docentes ha incidido en la mejora del clima y cultura organizacional del aula y centro educativo?

Para abordar las siguientes preguntas se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas, basado en la escala de Likert, para recoger informaciones relacionadas con la incidencia de formación docente en su desempeño como docentes y en la mejora del entorno escolar. El mismo fue aplicado a los docentes que participaron en los programas, de hace dos años atrás.

Los datos fueron recogidos y analizados mediante método cuantitativo, basado en la aplicación de tratamientos estadísticos. Se realizaron además, grupos de discusión con

directores de los centros educativos a que pertenecen los docentes, para recoger datos cualitativos sobre el desempeño de los docentes, sus aprendizajes y mejora del ambiente escolar.

En cuanto a la incidencia consideran que fueron significativos para su trabajo: mejorar su planificación, desarrollo de nuevas estrategias, gestión del trabajo en grupo, la elaboración de proyectos participativos de aula, promover el trabajo colaborativo entre sus estudiantes .En relación a la incidencia de estos aprendizajes en sus desempeño como docentes hubo opiniones encontradas entre los docentes y los directores.

Afirman los docentes que favorecieron su desempeño en las aulas, promoviendo innovaciones, y gestionado cambios en su trabajo con los estudiantes, desarrollo de prácticas más reflexivas, les despertó el interés por trabajar contenidos relevantes con sus estudiantes, trabajo en equipo con sus estudiantes y sus colegas, por lo tanto, los cursos resultaron muy útiles para su desempeño y su trabajo de aula.

Han desarrollado más con los estudiantes actividades que promueven actitudes y prácticas de democracia y participación de todos, sin exclusión.

Consideran que han empezado provechar los resultados de la evaluación para planificar actividades para la mejora de los resultados de los alumnos/as. Estos cambios según los docentes les han ayudado a desarrollar mejor su trabajo en las aulas con los estudiantes.

De su parte los directores en los grupos de discusión consideran que los docentes continúan resistentes al cambio y que la capacitación ha incidido muy tímidamente en la mejora del trabajo en el aula.

Señalan que el componente de mayor logro es la mejora de la motivación y de las relaciones con sus estudiantes y en algún caso la planificación del enfoque por competencia. Subrayan que hay cambios muy mínimos, porque limita mucho el tiempo para pensar sobre lo que tienen y deben hacer en el aula, la falta de compromiso y la calidad de vida social del maestro. Los grupos de discusión expresaron de manera reiterada que existe entre los docentes poco nivel de compromiso, hay muchas confabulaciones entre ellos para apoyar el desorden y el incumplimiento del trabajo y las metas educativas. Reclaman que los cursos deben enseñar a los docentes a planificar mejor y a dominar los contenidos para poderlos enseñar a los estudiantes.

Las conclusiones relacionadas con la contribución de la formación en la mejora del clima y cultura organizacional del aula. Los docentes señalaron que los cambios en sus aulas están relacionados con:

Creación de un clima favorable en la clase de motivación e interés para que los estudiantes aprendan, el fomento del trabajo en grupo entre los estudiantes y la promoción entre los estudiantes de respecto a las normas.

La motivación a la vivencia en el trabajo de las aulas y actividades en el centro educativo sobre valores: la solidaridad, aceptación y respecto entre los estudiantes y con los mismos docentes.

Al valorar su trabajo en las aulas con los estudiantes coinciden en señalar el desarrollo de actividades que les ayudan a promover actitudes y prácticas democráticas e inclusivas, la motivación entre los estudiantes para realizar los trabajos en grupos y el fomento de la colaboración entre ellos, considerando que son prácticas que ayudan trabajar con democracia y motivan la participación. Consideran que mejoró en sus prácticas con los

estudiantes la manera de seleccionar y abordar contenidos considerados relevantes, con mayor profundidad, claridad y haciéndolos de fácil comprensión.

En referencia a su experiencia como docentes en las aulas reconocen que mejoró la promoción de la participación para tomar decisiones más democráticas con sus estudiantes.

Un aspecto importante donde coinciden docentes y directores es la mejora de las relaciones entre docentes y estudiantes, generación de un clima de mayor respeto y buen trato entre el profesor y los estudiantes, también afirmaron que mejoró considerablemente la disciplina en las aulas y centros educativos,

En definitiva, los docentes afirmaron que la organización y el clima en sus aulas mejoraron significativamente, sin embargo, hubo opiniones en contra en algunos de los grupos de discusión de directores, donde afirman que los docentes continúan teniendo problemas con la disciplina en las aulas y la forma cómo mantener interesados a los estudiantes por sus aprendizajes.

5.6.4 Conclusiones relacionadas con líneas de acción que permita al Ministerio de Educación a través del INAFOCAM avanzar hacia un sistema de evaluación de los procesos de formación permanente, para la mejora de las políticas y los programas de formación.

Conclusiones relacionadas con las mejoras que se pueden inferir para las políticas y programas de formación permanente a partir de los datos encontrados.

- Los resultados obtenidos en la investigación permiten concluir según su consideración que la formación recibidas por los docentes, al igual que otros cursos y programas en los que han participado de manera apreciativa (percepción de los

docentes) ha mejorado su trabajo, pero en la práctica los docentes continúan haciendo lo mismo que hacían antes de asistir al curso de formación en opinión de los directores que son sus acompañantes en las aulas.

- Los programas son desarrollados sin seguimiento especializado que pueda dar cuenta de la calidad o no de los contenidos, la metodología y los aprendizajes en los propios docentes participantes.
- La evaluación de los programas de formación está ausente en su diseño, por lo tanto, es decisión de la institución formadora si la realiza o no y en qué momento, quedándose ésta, cuando se realiza, en el nivel: reacciones de los participantes.
- Los programas son diseñados por expertos que determinan “por su competencias” qué necesitan los docentes y que no, y en qué momento se ofrece y para qué regiones del país, como se evidenció en la investigación, que los mismos programas se ofrecen para todas las regiones con instituciones diferentes y en ocasiones con dedicación de tiempos diferentes, según los requerimientos de las instituciones.
- La masificación de los programas no genera calidad y tienden a no responder a las necesidades de aprendizajes que demandan los docentes, quienes son ingresados al sistema con una pobre y deficitaria formación inicial.
- Se concluye además, que muchos docentes participan de un programa de formación permanente en un área, pero su formación inicial es en otra, esta realidad limita los aprendizajes.

- La falta de tiempo para asistir a los programas de formación, no tienen tiempo los docentes para realizar las asignaciones, porque laboran ocho horas diarias y el programa de formación es sabatino.
- De igual manera, se concluye que el docente carece de tiempo para reflexionar sus prácticas y las mejoras que debe introducir, porque aunque el calendario escolar contempla los grupos pedagógicos, no señala el tiempo real para la realización del mismo.
- Como conclusión final identificar los componentes relacionados con aspectos no logrados de aprendizajes y la baja incidencia de estos programas en los aprendizajes, es información que aporta al Ministerio de Educación a través del INAFOCAM informaciones de gran utilidad sobre la realidad de la formación y necesidad, de re-pensar, re- definir, re-estructurar los programas de formación .
- Así como, necesidad de avanzar hacia un sistema de evaluación a la acciones de formación permanente o continua puestas en marcha con los docentes y directivos en servicio y la inversión , a fin de re-definir, criterios enfoques, énfasis, contenidos, áreas para la formación, frecuencias; de manera que los avances en materia formativa estén articulados a los avances científicos de comunicación y tecnológicos, porque para la cualificación del docente se necesita trabajar arduamente en la formación permanente del profesorado, fortaleciendo la capacidad de los centros educativos y estableciendo estrecha relación entre éstos y las instituciones formadoras del nivel superior.

5.7 Recomendaciones e Implicaciones de la Investigación.

A partir de las conclusiones se presentan las siguientes recomendaciones.

Replantear oportunidades, posibilidades uso y jerarquización de prioridades en las políticas educativas para mejorar la calidad de la inversión.

Estas acciones requieren de una mirada más en su conjunto, y una mayor participación de las instituciones formadoras, con el fin de volverse más competitiva, asumiendo su principal reto que es la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. El país no puede continuar ocupando el último lugar en las evaluaciones internacionales, con una inversión equivalente al 22% de la recaudación, es decir, de cada cien pesos que el pueblo paga de impuestos 22 están dedicados a la educación; lo que es igual 4% del PIB.

Los objetivos relacionados con la oferta de una formación de calidad, las acciones diseñadas y los planes en marcha y propuestas de cambios, responden más a mejoras que a las innovaciones profundas que amerita el sistema de formación docente, a partir de los estándares de desempeño elaborados y el perfil del docente de recién aprobación, unidos a las necesidades que plantea la era de la información, comunicación y el conocimiento.

La población docente es relativamente joven con una edad promedio de 42 años y el salario es de los más competitivos del país y Latinoamérica, esta realidad favorece la articulación entre la formación y la investigación, y la promoción del cambio de actitud para que la buena práctica deje de ser una teoría, de igual manera se puede generar un mejor aprovechamiento del tiempo y menos suspensión de docencia, por huelgas salariales.

La cobertura de la oferta de formación permanente o continua es de un 97% de docentes y alrededor de un 75% de directores lo que demuestra una cobertura casi total, como

resultado de la inversión, el gobierno ha colocado dentro de sus metas gubernamentales la formación docente en el segundo lugar de las diez primeras.

Si queremos calidad en la formación permanente, definir estrategias de medición de logros alcanzados, tenemos que lograr en el profesorado que pueda hacer su reconversión, ese aprender el conocimiento que se trabaja en los cursos aplicado a la práctica, pero de una forma reflexiva, (Schön, 2002 ; Imbernon, 2009; Latorre, 2007; Perrenoud, 2007) porque si nuestros profesores no aprenden a reflexionar sus prácticas de aula, es difícil que puedan cambiar su gestión en el aula y puedan lograr las metas y los objetivos que la inversión en tiempo y recursos se pierde.

Estas decisiones de alta política estatal nos demuestran la importancia del tema, ahora bien también se ha encontrado que la aplicación de las decisiones no van con la celeridad necesaria y deseadas para llegar a tiempo, siendo que tenemos alrededor de cuatro décadas de atraso.

Establecer control sobre la calidad y los resultados. Es necesario evaluar la calidad de las instituciones formadoras, de sus formadores, de los recursos físicos disponibles para la oferta de una formación de calidad, que permita al docente experiencias prácticas de cómo se enseña y de reflexionar críticamente sobre cómo se “aprende a enseñar”.

Establecer criterios para la selección y mecanismos de regulación de la oferta en las instituciones que forman parte del proceso de formación del profesorado, de manera que aquellas instituciones cuyos profesionales obtuvieron bajos rendimientos en los concursos no formen parte en la formación permanente hasta que no cambie su condición de calidad.

Aprovechar la importancia y voluntad política del gobierno de turno y el nivel alto de compromiso de los ministros de educación y educación superior para fortalecer, revisar y relanzar la política y sistema de formación docente de manera que responda más a las necesidades y realidades contextuales.

Reconocer el buen desempeño y motivar a los directores asumir su rol de ser los principales acompañantes de sus docentes y los mentores para la inducción de aquellos de nuevo ingreso a la función docente. De igual manera instaurar un sistema de seguimiento más efectivo, diseñado de forma colaborativa con las instituciones formadoras, que sea incorporado al diseño de los programas. Luego de los análisis y recomendaciones en esta investigación a manera de implicaciones finales consideramos que:

- se reafirma la necesidad de re -conceptualizar la función de la formación permanente del docentes desde el INAFOCAM para asumir su principal papel que es ayudar al docente a mejorar su desempeño y los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
- Fortalecer la estrategia de formación en centros que propone el Marco de Formación continua, promoviendo el liderazgo de los equipos de gestión, haciéndolos corresponsables de la formación de los docentes, y motivando la promoción de los cambios que demanda el aula y la escuela.
- Diseñar colaborativamente, con el MINERD, con el INAFOCAM y las instituciones de educación superior que están involucradas en la formación de docentes, un modelo de evaluación y una estrategia de desarrollo que esté más claramente definido.

- Acoger la propuesta de los directores en los grupos de discusión, de manera que los cursos sean diseñados a partir de las necesidades e intereses de los docentes y se capaciten en lo que realmente necesitan para su trabajo en las aulas.
- Contemplar en el diseño de los programas la supervisión, el acompañamiento monitoreo y control de las acciones de formación en las regiones.
- Capacitar los equipos de supervisión para el acompañamiento a la formación y transferencia a la práctica de los aprendizajes.
- Repensar y reorientar el modelo de orientación para el diseño y ejecución de los programas de formación continua, porque es necesario adecuarlo considerando la formación como desarrollo profesional y un continuo a lo largo de toda la vida (Ávalos, 2009).
- Integrar a los programas de formación inicial y permanente el componente de la evaluación, centrándose en los cinco niveles para evaluar que plantea Guskey y Sparks (2002): reacción de los participantes; aprendizaje de los participantes; organización, apoyo y cambio; uso de nuevos conocimientos y habilidades en los participantes; resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Diseñar y poner en marcha un sistema de evaluación de la formación permanente del profesorado desde el INAFOCAM.
- La calidad de la educación como tal es tarea complicada, que amerita múltiples esfuerzos, voluntades y políticas educativas y públicas bien definidas; colocadas en la agenda nacional de todos los gobiernos que se sucedan en el tiempo, de manera que se pueda contar con la inversión requerida, la continuidad y el deseo político de hacerlo.

- Se necesita además de personal cualificado, competente, motivado y comprometido con la causa de mejor formación inicial y permanente para todos y todas: estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo y de servicio.
- Ahora bien, esta tarea demandante, necesita de crear utopías, de tejer sueños y concitar inquietudes de alto nivel crítico y con inclinación pasional hacia la generación de un pensamiento pedagógico reflexivo.
- Contar en un país con una oferta de desarrollo profesional para sus docentes de calidad, pensada como colectivo y como respuestas a sus necesidades y desarrollada en los mismos centros donde los docentes laboran, es una tarea pendiente en la República Dominicana y es al mismo tiempo el gran desafío del MINERD a través del INAFOCAM en los momentos actuales.

Creemos que el país se encuentra en el mejor momento para lograrlo, porque las instituciones formadoras, los docentes, el sindicato, la sociedad civil, a través del Pacto por la Reforma Educativa, El foro socio educativo, EDUCA, y toda la población en sentido general lo RECLAMA con el grito del que está seguro alcanzará la victoria.

5.8. Referencias bibliográficas de la investigación.

- Aguerrondo, I. & Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro: Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*. Programa de modernización y formación docente. Montevideo: ANEP_MAMFOD.
- Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente en Maestros para América Latina: nuevas perspectivas sobre desarrollo docente*, Santiago: PREAL, BID.
- Aguerrondo, I. (2006). El caso de Argentina. En Vaillant & Rossel (Eds.), *Maestros de Escuelas Básica de América Latina*. Santiago: PREAL.
- Ainscow, M. (1993). *Las necesidades educativas especiales en el aula conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. En Arnaiz, P. La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. www.man.ac.uk/includeconsultado28/01/2015.
- Almanzar G., Nicolás (2000). *Trayectoria de la Formación del Docente Dominicano. Desde 1880 hasta el año 2000*. Santo Domingo, RD: Inafocam.
- Álvarez, A. H., Espinosa, M. I., Membreño, J.M. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Evaluación educativa cuatro enfoques*. San José Costa Rica, Mayo 2008, AECID, CECC.
- Ander E, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Homo Sapiens: Santa Fe Argentina.
- Antúnez, S. (2009). “*La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación.*” Avances en Supervisión Educativa. Revista de Formación de inspectores de España.No.10, mayo 2009.

- Archibald, S.; Coggshall; J. G. Croft; Andrew; Goe, L. (2011). *High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources*, Washington.
- Arnaiz, S. P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo CERO. 27 (2).
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A., (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*, Boston: Bergin & Garvey.
- Artiles, L. (2007). *Conciencia Crítica y Desarrollo Humano Aporte para un Diálogo*. Boletín Maestros y Maestras: política y Cambio: Santo Domingo, Centro Cultural Poveda.
- Artiles, L; Ceballos, R. González, R. Cachofeiro, p. (2010). *Reconstruir la Utopía una Tarea Educativa*. vol.12. Anuario Pedagógico. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda. RD.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2003). what professional development structures best affect classroom instruction? *Translating Education Research into Action*. 1(15), 1-4.
<http://www.ascd.org/publications/researchbrief/volume1/v1n15.html>
[consultado20/11/2014](#). Retrieved November 2003.
- Ávalos, B. (2004) “Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile” en *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y desempeño*, Chile: PREAL□BID.
- Ávalos, B. (2007) *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*, en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Pontificia Universidad Católica de Chile: Chile.
- Ayala, M.E. (2006). “*Formación permanente del profesorado: experiencias y procesos que impactan en el aula*”.vol.3, *Revista INAFOCAM*. Santo Domingo, RD.SEE.
- Ayala, M.E. (2009). “*La formación permanente del profesorado en la República Dominicana*”. Vol.122, Brasil: *Revista Nuevamerica*.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). *Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education*. In L. Darling-Hammond and

G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3–31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda, Anaya, Madrid.
- Bolívar, A. (2004). *La educación secundaria obligatoria en España*. En la búsqueda de una inestable identidad. REICE, (2), 1.
- Boggino, N., Rosehrans, K. (2004). *Reflexión Acción: Reflexión Crítica sobre la Práctica Educativa. Orientaciones y prácticas experiencias*. Argentina: Homo Sapiens.
- Borko, H. (2004) *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*. University of Colorado, Boulder. Educational Researcher, Vol. 33, No. 8, pp. 3–15.
- Borko, H., Stecher, BM, Alonzo, AC, Moncure, S. y McClam, S. (2005) Artefacto Paquetes para caracterizar Aula Práctica: Un estudio piloto para la Evaluación de la Educación 10 (2), 73104.
- Bowers, J. S., Cobb, P., & McClain, K. (1999). *The evolution of mathematical practices: A case study*. Cognition and Instruction, 17, 25–64.
- Braslavsky, C. y Cosse, G., (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, en PREAL, N°5, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2000) Informe de consultoría. *Misión de administración del Programa de Modernización de la Enseñanza Secundaria y Formación Docente Montevideo: MESyFOD*.
- Bredeson, P. (2002). *The architecture of professional development: materials, messages, and meaning*. International journal of educational research, 37 (8).661-675.
- Brouwer, N. (2007) *La formación del profesorado Alternativa en los Países Bajos desde 2000 hasta 2005*. La síntesis basada en estándares. Revista Europea de Formación del Profesorado, 30 (1), 21-40.
- Brunner, J.J. y Sunkel, G., (1993), *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago de Chile: Flacso.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. Washington: PREAL.

- Calvo, G., (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional en: Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (coordinadoras) *Aprendizaje y desarrollo profesional*, OEI. Fundación Santillana.
- Candau, Vera María (1990). *La Formación de Educadores en el Pensamiento de Pedro Poveda*. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo, RD: Editorial Búho.
- Candau, V. M. (2009). “*Educación en tiempos difíciles*”. Movimiento socio educativo, Institución Teresiana. Revista Nuevamerica, Vol.122. Brasil.
- Candau, V. M. (2009). “*Formación Continuada de profesores y profesoras*”: *Cuestiones y búsquedas actuales*. Revista Nuevamerica, Vol.122. Brasil.
- Carroll, TH. G.; Fulton, Kathleen; Doerr, H. (2010). *What research and practice reveal about professional learning*. National commission on teaching and America ‘future.
- Casanova, M.A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassasus, J., Cusato, S., Froemel, J.E. y Palafox, J.C. (2002). *Primer estudio internacional comparativo*, República Dominicana, SEE.
- Cassasus, J. (2009). “*Las emociones en la profesión docente*”. La formación del educador. Vol.122, Revista Nuevamerica, Brasil.
- Castillo D., Gineida; González, S.; Ayala, J.; Ferrand, M.; Mejía, Radhames (Coordinador) (2005). *La Formación de Profesores Principales Enfoques y Evaluación de una Experiencia concreta*. CIEDHUMANO. Santo Domingo, RD.
- Castillo D., Gineida (2011). *Programa de Formación inicial para docentes del nivel Básico. Análisis de la propuesta curricular y del área pedagógica*. Estudio de casos. PUCMM. CIEDHUMANO. Santo Domingo, RD.
- Castillo, R.T. (2014). *Apreciación de la Relación entre la Capacitación Docente y el Desarrollo de Competencias de los Estudiantes para el Aprendizaje Significativo*. Regional 06, La Vega. UCATECI, marzo, 2014.
- Castell, M. (2000). *La Era de la Información*. Vol.1, Fin de milenio, Madrid: Alianza.

- Ceara-Hatton, M., Cañete, R., Velasco, A. Coords. (2008). *Informe Sobre Desarrollo Humano. República Dominicana 2008*. Desarrollo Humano una Cuestión de Poder. Santo Domingo: Oficina de Desarrollo Humano PNUD.
- Centro Cultural Poveda. (1985) *Elementos imprescindibles en la formación de Educadores desde una Concepción Crítica Inspirada en Poveda*. CCP. República Dominicana Editora Búho.
- Centro Cultural Poveda. (2002). *Educación en tiempos difíciles: Estudios y propuestas para el cambio*. Anuario Pedagógico No 6. Santo Domingo.
- Centro Cultural Poveda. (2004). *Educación sujetos con raíces*. Anuario pedagógico No 7. Santo Domingo.
- Cobb, P. (1994). *Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development*. Educational Researcher, 23(7), 13–20.
- Cochran Smith, M. (1991). *Aprender a enseñar a contrapelo*. Harvard Educational Review, 51 (3), 279-310.
- Cochran Smith, M., y Lytle, SL (1999). *Relación de los conocimientos y la práctica: Maestro aprendizaje en las comunidades*. En A. Irán Nejad & C. Pearson (Eds.), revisión de la investigación en educación (Vol. 24, pp. 249-306). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cochran Smith, M. (1999). *Aprender a enseñar por la justicia social*. En G. Griffin (Ed.), en la educación de los maestros: Noventa y octavo anuario de la sociedad nacional para el estudio de educación (pp. 114-144). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cochran Smith, M. (2000). *Visión Ciegas: Desaprender el racismo en la formación del profesorado*. Harvard Educational Review, 70 (2), 157-190.
- Cochran Smith, M. (2001). *Constructing Outcomes in Teacher Education. Policy, Practices and Pitfalls*. Educational Policy Analysis Archives, 9(11), 1-51.
- Cochran Smith, M. (2005). *La nueva formación del profesorado: Para bien o para mal*. *Educativo Investigador*, 34 (6), 181-206.
- Cochran Smith, M., Shakman, K., y Barnatt, J. (2006). *Aprender a enseñar por la justicia social: Cuestiones complejas, medidas complejas*, documento presentado en la

reunión

anual de la American Educational Research Association, abril de 2006, en San Francisco.

Cohen, D., Colina, H., & Kennedy, M. (2002) *El beneficio para el desarrollo profesional*. Educador de América. 26 (2), 2225.

Cohen, D., Raudenbush, S., & Ball, D. (2002). *Asuntos Evidencia: Los ensayos aleatorios en la educación investigación*. En F. Mosteller y R. Baruj (Eds.), *La evidencia importa: ensayos clínicos aleatorizados en la investigación en educación*. Washington: Brookings Institute Press.

Cook, T., y Reichardt, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Comisión Centro Americana de Reforma Educativa (2003). *Es hora de actuar*. Informe de progreso educativo en centro América y la Rep. Dom. Washington, D. C. PREAL.

Concha, Carlos (2015). *Jornada Escolar Extendida: oportunidades y desafíos para avanzar hacia una educación de mayor calidad y equidad*. Conferencia dictada en Seminario Iberoamericano, Santo Domingo. 22 y 23 de septiembre.

Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) (2008). *Evaluación Educativa. Cuatro enfoques*. AECID. San José, Costa Rica.

Cox, C., Beca, C.E., Cerri, M. (2011). *Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción*. Documento Encuentro Preparatorio Regional 2011, Naciones Unidas-Consejo Económico Social. Buenos Aires, Argentina.

Cumbres de las Américas, Panorama Educativo (2010). *Desafíos pendientes*. Disponible en www.prie.oas.org y www.unesco.org/santiagoconsultado09/06/2015.

Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Documento Preal N° 51, Santiago: PREAL.

www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Prealconsultado28/01/2015 Publicaciones/64 PREAL Documentos.

- Darling, Hammond, L. (2000). *Calidad de los Maestros y Estudiantes Logro: Una revisión de Evidencia Política de Estado*, la política educativa Analysis Archives, 8 (1), 13.
- Darling, Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Editora Ariel.
- Darling Hammond, L., y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparación de maestros para un mundo cambiante*. Informe de la comisión de formación del profesorado de la academia nacional de educación. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London. Falmer, press. Trad. al español: (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo, y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Ediciones Narcea.
- De Lima, J., Dinorah (2011). *Formación de docentes y Alfabetización*. Un estudio de casos. PUCMM. CIEDHUMANO. Santo Domingo, RD.
- De Monte, J. (2013). *High-Quality Professional Development for Teachers*. Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. Center for American progress, July 2013, www.americanprogress.org. 28/01/2015.
- De los Santos, S. (2013). *Estrategia y proceso macro de formación y certificación de la carrera docente*. Presentación en la 111 reunión técnica de la estrategia docente en Latinoamérica y el Caribe. Santo Domingo: República Dominicana, 6 y 7 de junio, 2013.
- De los Santos, S. y Abreu, C. (2013). *La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada*. Ciencia y sociedad. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC, Vol. XXXVIII, No.3 julio–septiembre, 2013.

- De Subiría, J. & Gonzalez, M.A. (1995). *Tratado de pedagogía Conceptual, estrategia metodológica y criterios de evaluación*, Bogotá Colombia: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- Del Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales: Guía para la formación*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/Ediciones UNESCO.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). *Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 24, 81–112.
- Deusto Universidad (1996). *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del profesorado. ICE. Estudios e investigaciones*. Ediciones Mensajero, Burgos. España.
- Dibujante, K. (1993). *Conexión de un desarrollo genuino maestro a la lucha por la justicia social*. Revista de Educación para la Enseñanza, 19 (1), 520.
- Domínguez, L. & Crespo, M. (1996). *Evaluación de impacto programa de profesionalización de docentes*. PPMB. Banco Mundial, proyecto DDM/391/008, Santo Domingo, SEE.
- EDUCA, (2005). *Estudio sobre el Cumplimiento y aprovechamiento del tiempo en las aulas: estudio de línea base*, Santo Domingo: Grupo Gestión Moderna.
- EDUCA (2014). *Estado de la situación del perfil docente en la RD*. Congreso internacional: Profesión docente una decisión social. IDEICE, Santo Domingo, RD.
- EDUCA (2015) República Dominicana. *El estado de las políticas públicas docentes: en la Antelas de las transformaciones*. Informe de seguimiento PREAL. Inter-American Dialogue. Santo Domingo, RD.
- Elacqua, G. (2015). *Política de Formación Docente en América Latina*. Seminario Sub regional de la calidad de la Educación: Formación docente un despertar a la excelencia. 9, 10 y 11 de junio, 2015. Juan Dolio, República Dominicana.
- Elmore, R. (2007). *Mejoramiento de la Educación en Victoria, Melbourne, Australia, Oficina para la Educación Escolar Gobierno*.

- Escudero J, M. (1998). *Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado*. Revista de Educación, sep.-dic. núm. 317 pp.11-29 Universidad de Murcia, España.
- Escudero, J. M. (1999). El curriculum, las reformas y la formación del profesorado, en Escudero, J.M (coord.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la reforma. Qué Calidad, para quiénes?* Editorial Ariel, S. A. Barcelona. España.
- Escudero, J. M. (2003). *Mejorar la educación para todos*. Jornadas Maria Rubies Recerca. Innovación educativa Lleida, 29-30 de nov.
- Escudero, J. M. (2003). *Pensar y construir la formación del profesorado persiguiéndola creencia*. Revista d' organització i gestió educativa. Forum. nº 2, págs. 19-28 Grao. España.
- Escudero, J. M. (2005). *Un maestro para nuestro tiempo. Entre la memoria y el futuro que nos desafía*. Enseñanza, Vol.23, págs. 49-64.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos, en J. M. Escudero y A. Luís (Coords.), *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2007). *¿Cómo va nuestro sistema de formación y desarrollo profesional del profesorado? Algunas reflexiones para el debate*. IV Jornadas Estatales de Directores y Directoras de Centros de Formación del Profesorado. Centro de Profesores, Cuenca.
- Escudero, J. M. (2009). "Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación". *Ágora*, 10: 7-31.
- Escudero, J. M. (2011) *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación*. Texto elaborado a petición del Proyecto COMBAS. Ministerio de Educación, Madrid.
- Escudero, J. M (2011a) Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes, en González, M^a T (coord.) *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.

- Escudero (2011b). Condiciones del trabajo docente, organización de los centros escolares y mejora de la educación. En M^a. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M y Martínez, B (2011). *Inclusión y Cambio escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, n° 55, págs. 85-105.
- Escudero, J. M., González, M^a. T. y Rodríguez, M^a J. (2013) La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol.3(3) 206-234 (<http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014> consultado 04/04/2015)
- Esteve, J. M. (2009) “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento” (en Aprendizaje y desarrollo profesional docente), OEI □ Fundación Santillana, España.
- Esquivel, F. (2003). *Génesis-reproducción del trabajo social en Costa Rica, San José Costa Rica*. Tesis de grado, Universidad de Costa Rica.
- Faubert, V. (2009). *Evaluación de la escuela: prácticas actuales de los países de la OCDE y una revisión de literatura*. Documentos de Trabajo de Educación de la OCDE, N°42, París, OCDE.
- Fernández, A., & Freire, P. (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aire: Editora La Aurora.
- Fennema, E., Carpintero, T., Franke, ML, Levi, L. y Empson, S .B. (1996) *Estudio longitudinal de aprender a utilizar el pensamiento de los niños en la enseñanza de las matemáticas*. Diario de Investigación en Educación Matemática, 27:403434 Washington.
- Ferrerres, P.V.S. (1996). “*Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente*”. En evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Universidad de Deusto, ICE. Burgos.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Editora siglo XXI, Buenos aires, Argentina.
- Freire, P. (2011). *Cartas a quien Pretende Enseñar*, 4ta adicción. Editora siglo XXI, Buenos aires, Argentina.

- Flores, R. (2012). *Formación de directores y docentes*. Reflexiones y propuestas. Santo Domingo: Centenario.
- Foro Socio Educativo (2014) *Observatorio del Presupuesto de Educación*. Boletín No. 12. Santo Domingo, RD.
- Foro Socio Educativo (2014). *Tendencias Actuales Hacia el desarrollo de una Educación de Calidad: Realidad y alternativas*. Seminario celebrado 21 de octubre de 2014 (AECID). Santo Domingo.
- Fullan, M. (1994). *La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental*. Revista de Educación, 304, pp.147-161.
- Fullan, M. (2002). *Liderar una cultura de cambio*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos*. Colección Agenda Educativa: Amorrortu editores.
- Fullan, M. (2009). Desarrollo de Liderazgo. *El contexto más amplio para la Educación Liderazgo*, 67 (2), 45-48.
- Fullan, M. & Hargreaves (2013). *The Power of Professional Capital*. With an investment in collaboration, teachers become nation builders, Vol. 34 No. 3. June 2013.
- Gadner, H. (1994). *Las inteligencias Múltiples*. Barcelona: Editora Paidós.
- Galino, A. (1965). *Itinerario pedagógico de Pedro Poveda*. (2da.ed.). Madrid: Editora Adus, SA.
- Galvis, R. (2007). “*De un Perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*”. Acción Pedagógica, enero-diciembre, 200. No.16, 48-57.
- Garant, Michele (2002). Pilotaje y Acompañamiento a la Innovación Escolar. “*Pensamiento Educativo*”, Santiago de Chile: Facultad de Educación Universidad Católica de Chile.
- García, A. J. (1996). “*Marco de Referencia para la Evaluación de la Formación Permanente*”. En evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Universidad de Deusto, ICE. Burgos.

- García, A.J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid. Escuela Española.
- García, R. D. (2001). *La Diversidad, una oportunidad para recrear la cultura en los espacios sociales y educativos*. Anuario Pedagógico No.4, Santo Domingo.
- García, R. D. (2002). *Desarrollo de competencias ciudadanas en el nivel básico*. Vivencias de un proceso. SEE. PUCMM, Consorcio de. Educación. Cívica, Sto. Dgo.
- García, R. D. González, Nurys. (2002). *Propuesta de Acompañamiento al Desarrollo curricular del Aula, Nivel Medio*. Santo Domingo. SEE.
- García, R. D. (2004). *Desafíos de la educación en el siglo XXI desde la perspectiva de los educadores y las educadoras*. Anuario Pedagógico No 7. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.
- García, R. D. (2004). *¿Qué es lo más importante para la formación de los educadores hoy? Una pregunta y muchas respuestas*. Revista Nueva América. No 102. Brasil.
- García, R. D. (2005). *Rol de la Escuela en el contexto actual: Re-significación de lo humano y lo político en la cotidianidad del aula*. Anuario Pedagógico No 8. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.
- García, R. D. (2012). *Acompañamiento a la práctica Pedagógico*. Serie acompañamiento pedagógico No.1 Centro Cultural Poveda, Santo Domingo.
- García, C. (1996). *Innovación Educativa Asesoramiento y Desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- Gay, G. (1993). *Construyendo puentes culturales: Una propuesta audaz para la formación del profesorado de Educación y Sociedad Urbana*, 25 (3), 285-289.
- Gimeno, C. (2009). *Planificación y Evaluación Participativas: Reflexiones desde los procesos Educativos*. Serie Estratégica. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo, RD.
- Gimeno, C. y González, R. (2003). *La cuestión docente. Reinventar la escuela qué opciones*. Reflexiones sobre el futuro de la escuela y la educación en la RD. UNESCO.

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. P.398-429.
- Gimeno, S. J. (1997). *Docencia y cultura escolar*, Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, S. J. (2008) (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- González, M.T. (1998). *El micro político en las organizaciones escolares*. Revista de educación, No 316, 215-239.
- González, M^a T. (2011). El desarrollo de los centros escolares participando en redes de centros y redes profesionales. En M^a. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- González, S. (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño docente?* Cuaderno de educación básica para todos. Santo. Domingo. UNESCO. SEE.
- González, S.; Ayala, J. y Ferrand, M.L. (2004). *Evaluación del diplomado en aprendizaje de la lengua escrita y la matemática para maestros y maestras del primer ciclo del nivel básico en la región sureste de la República Dominicana*.
- González, S, Castillo G, Ayala J, Ferrand M. (2005). *La formación de profesores. Principales enfoques y evaluación de una experiencia concreta*. Foro socioeducativo Búho. Sto. Dgo.
- González, N. del C. (2004). *Sistema de formación continua en la República Dominicana: Algunas propuestas*. Serie Seminarios IINAFOCAM, República Dominicana.
- Guskey, TR. (1995) *Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*, North Educational Laboratory Retrieved November, 2003. http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitrev.ht consultado 20/02/2015.
- Guskey, TR. (2000) *La evaluación del desarrollo profesional*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guskey, TR. (2002) *¿Hay algunas diferencias? La evaluación del desarrollo profesional*.
- Guskey, TR. (2003) *Análisis de las listas de las características del desarrollo profesional eficaz para promover visionario liderazgo*. Boletín NASP. 87 (637), 3854.

- Haberman, M. (1989). *La vida del enseñante: Evolución de la vida de un profesional*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- Haberman, M. (1991). *Justificación para la formación de adultos como maestros*. En C. Sleeter (Ed.) *Empoderamiento a través de la educación multicultural* (pp. 275-286). Albany: SUNY Press.
- Haberman, M. (1996). *Selección y preparación de los maestros culturalmente competentes para las escuelas urbanas*.
- Harbison, R. & Hanushek, E. (1992). *Educational performance of the poor: Lesson from rural northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves A. (2003) Enseñar para la sociedad del conocimiento: Educar para la creatividad. En Hargreaves A. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Hargreaves, A., Halasz, G. y Pont, B. (2007). *El liderazgo escolar para sistémica mejora en Finlandia: Un estudio de caso para la escuela mejora de la actividad de la OCDE liderazgo*. París, OCDE. Disponible desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf> consultado 14/05/2015.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hawley, W. & Valli, L. (1998). *The essentials of effective professional development*. A new consensus. En Marcelo y Vaillant, 2009. *Cómo se aprende a enseñar*. Madrid. Narcea.
- Helmke, A., (2003). *Evaluación y mejorar la calidad de la enseñanza en clase*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuch Handlung. Effect on Teaching Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuch Handlung. En Huber, (2011) *El impacto de profesional desarrollo: un modelo teórico para la investigación empírica, evaluación, la planificación y la realización de la formación y los programas de desarrollo*.
- Henríquez, U., Camila (1994). *La Ideas Pedagógicas de Eugenio María de Hostos*. Santo Domingo: SEEBAC.

- Hiebert, J., Gallimore, R., y Stigler, JW (2003). Los nuevos héroes de la enseñanza. *Semana de la Educación* 23 (10), 56, 42.
- Hopkins, D. (1996). *Unravelling the complexities of school improvement: an overview of the "Improving the quality of education for all" (IQEA)*. Project. Annual meeting of the AERA, New York.
- Hoyle, E. (1974). *La profesionalidad, profesionalismo y el control en la enseñanza*. *Londres Education Review*, 3 (2), 13-19.
- Hoyos, Vásquez, Guillermo (2008). *Filosofía de la Educación*. Consejo Superior de Investigación Científico. Madrid: Editorial TROTTA.
- Huber, S.G., (2010^a) *El liderazgo escolar perspectivas internacionales*. Dordrecht: Springer.
http://www.edweek.org/ew/ew_printstory.cfm?slug=10hiebert.h23consultado04/04/2015.
- Huber, S.G., (2010b). *Nuevos enfoques en la formación de líderes escolares*. En: P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw, eds. *Enciclopedia internacional de la educación*. Vol. 4. Oxford: Elsevier, 752-761.
- Huber S. G. (2011). *El Impacto del desarrollo profesional: Un modelo teórico para la investigación empírica, evaluación, planificación y capacitación realización y programas de desarrollo*, el desarrollo profesional en Educación, 37: 5.
- IDEICE, (2010). *La investigación Evaluativa: Tendencias Retos y Perspectivas. Memorias 1er Congreso*. Instituto Dominicano de la Evaluación de la Calidad Educativa, Santo Domingo, 1 y 2 de Diciembre, 2010.
- IDEICE, (2011). *Investigación y Políticas Educativas: Currículo, Formación Docente y Evaluación*. Memorias 2do Congreso Internacional. Instituto Dominicano de la Evaluación de la Calidad Educativa, Santo Domingo, 5y 6 de Diciembre, 2011.
- IDEICE, (2012). *Tendencias Nacionales e Internacionales en la Formación de los Docentes*. Memorias 3er Congreso Internacional. Instituto Dominicano de la Evaluación de la Calidad Educativa, Santo Domingo, 11 y 12 de Diciembre, 2012.

- IDEICE, (2013). *Modelo de Evaluación del Desempeño Docente basado en Competencias en la República Dominicana, Santo Domingo*: Instituto Dominicano de Evaluación de la calidad Educativa.
- IDEICE, (2014). *Profesión Docente: Una Decisión Social*. Memorias 5to Congreso Internacional. Instituto Dominicano de la Evaluación de la Calidad Educativa, Santo Domingo, 2, 3 y 4 Diciembre, 2014.
- Imbernón, F. (1994) *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Grao. Barcelona.
- Imbernon, F. Bartolomé L, Fecha R, Sacristán G. S, y otros (1999). *La Educación en el Siglo XXI Los retos del futuro inmediato*. Biblioteca aula. Serie pedagogía teoría y práctica, Editorial Grao. Barcelona. España.
- Imbernón, F. (2004). *Modelos de formación permanente del profesorado*. Serie, seminario, INAFOCAM, MINERD.RD.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas claves. *La Formación Permanente del Profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Editorial Grao. Barcelona.
- Imbernón, F. (Coord.); Alonso; M.J.Arandia; M, Cases, I; G. Cordero, y otros (2007). *La investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado*. Editorial Grao. Barcelona.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Cortez Editora. São Paulo.
- INAFOCAM, (2004). *Ordenanza 5'2004 que Modifica la Ordenanza 6'2000 que Establece el Reglamento del Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio*. Documento Institucionales No.6, Santo Domingo: INAFOCAM.
- INAFOCAM, (2012). *Evaluación de Impacto del Diplomado en Ciencias de la Naturaleza para Educadores*. Santo Domingo: INAFOCAM.
- INAFOCAM, (2012). *Evaluación de Impacto del Diplomado en Enseñanza de la Matemáticas para Educadores del Segundo Ciclo de Primaria*. Santo Domingo: INAFOCAM.
- Informe Eurydice. (2012). *Cifras clave de la Educación 2012*. Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década. Comisión Europea.

- Ingvarson, L. (2005) *Factors affecting impact of professional development on Teacher Knowledge, Practice and Student Outcomes and Efficacy*, EPAA, 13(10).
- Ingvarson, L. (2006) *A partir del desarrollo profesional: ¿Qué dice la investigación?*, Alberta: Ministerio de Educación de Cuba.
- Ingvarson, L. (2010) *Reconocimiento y maestros consumados gratificantes en Australia: ¿Dónde hemos estado? ¿A dónde vamos?* Australian Journal de Educación, 54 (1), 4671.
- INTEC. (2011). *Estudio Comparativo del Rendimiento de los Estudiantes del Nivel Primario y Secundario 2010*. Instituto tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, RD.
- Jackson, P. W. (1991) *Estudio sobre las egresadas de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, ENEG, del período 1989-1992*. Ponencia presentada en el Foro de Intercambio de Investigación Educativa, organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco. Madrid: Morata.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2004). *La rendición de cuentas de docentes en Australia: políticas y práctica actual y su relación con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. Trabajos de Investigación en Educación, 19 (1), 3149.
- Kirkpatrick, DL, (1994). *Evaluación de programas de capacitación: Los cuatro niveles*. San Francisco, CA: Berrett Koehler.
- Kirkpatrick, D. L.; Kirkpatrick, J. D. (2007). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epise Gestión 2000.
- Klingler, K. C. y Vadillo Bueno G. (1999). *Aportaciones de la educación especial a la educación regular*. Estrategias en la práctica docente. MC Graw Hill, México.
- Kloontz, Harolt & weihric, Hinnz. (1994). *Administración: una perspectiva goblal*. MC Graw Hill, México.
- Knowlers, M. (1980). *The modern practice of adult education*, Chicago, Follet.
- Kedzior, M.S, M., M.S Margarete (2004). *Teachers Professional Development*. University of Delaware. Education Research & Development Center Education Policy Brief vol.15 may 2004.

- Knowles, M., (1980). *La práctica moderna de la educación de adultos*. Desde la pedagogía a la andrología. Nueva York: La Educación de Adultos de la empresa.
- Knowles, G. (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso*. Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- Lanzaro, J. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*”. Montevideo. Edc. fcu.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Serie formación y desarrollo profesional del profesorado. Madrid: Grao.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lepeley, R. M. (2001). *Gestión de Calidad en Educación*. MC Graw Hill/ interamericana de Chile.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y Sociedad de los desafíos del año 2000*. Gedisa, Barcelona.
- Loucks-Horsley, S.Y Herger, L. (1985). *An action guide to school improvement*. Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum development/Andover, MA network
- Loucks-Horsley, S.Y Herger, L (1990). *An action guide to school improvement*. Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum development/Andover,MA network. En Imbernón (2004) Modelos de formación permanente del profesorado.
- Marchesi, A. (2009). “*Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes*”, en Tenti Fanfani, E., Nuevos tiempos y temas de la agenda de políticas educativas, Siglo XXI
- Marchesi, A., Tedesco, J.C.,Coll, C. (2011). *Metas Educativas 2021*, OEI. Fundación Santillana.

- Marcelo, C. (1995). *Constantes y desafíos actuales de la profesión docente*. Revista de Educación (306).205.243.
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona. EUB.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2010). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Serie Documento de Trabajo No 52. Santiago de Chile: PREAL.
- Marcelo, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambio ¿qué nos dicen los informes internacionales?*, PREAL, España.
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional*. PREAL. Documento de Trabajo N° 52.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). *El ABC Y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Mardesich, M., L. (2009). *La práctica docente en el Instituto superior católico*. Revista Nuevamerica, #122 La revista de la patria grande, junio 2009, Brasil.
- Masson Cruz, R. M., Llivina L., Arancibia S., Miguel (2011). *Estudio Comparativo en la Formación de profesores de Secundaria Básica*. Ministerio de Educación Cubana, Cuba.
- Martínez, S. A. (2001). *La organización del aula y de los procesos de enseñanza aprendizaje*. Universidad de Valencia, España. Medina, R.A. (2001). *Formación del profesorado modelos y prácticas formativas en el aula*. UNED. España.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- McMeekin, R. W (2006). *Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina*. “en Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Patrocinado por PREAL – CIDE. Chile – Editorial San Marino. p.43

- McKinsey and Co. (2007) *¿Cómo es el desempeño de los mejores Sistemas Escolares de del mundo?* Disponible desde:
http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf consultado 04/04/2015
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., and Lewin, J. y collaborator's (2010) *Literature Review Onteacher educationin the 21st Century*. University of Glasgow.
recs.admin@scotland.gsi.gov.uk or visit our website
www.scotland.gov.uk/insightconsultado04/04/2015.
- Messina, G. (1997). *Cómo se forman los maestros en América Latina*. En Boletín Proyecto principal de Educación en AL. y el Caribe. UNESCO, Santiago de Chile.
- Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En Formación Docente: Un Aporte a la Discusión. Santiago: UNESCO.
- Ministerio de Educación (1997). *Ley General de Educación 66'97*. Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2003). *Reglamento del Estatuto del Docente Dominicano*. Decreto 639-03. República Dominicana.
- Ministerio de Educación (2004). *Ordenanza 5'2004* que modifica la ordenanza 6'2000 que establece el reglamento del INAFOCAM, Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2004). *Sistema de formación continua*. Seminario internacional. Serie seminarios 1.INAFOCAM, Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2009). *Gestión escolar centrada en los aprendizajes*. 1a Ed. Santo Domingo, República Dominicana.
<http://www.minerd.gob.do/sitios/Planificacion/Documents/Gestion-Escolar.pdf> consultado 10/07/2015.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2011). *Políticas de Formación Docente*. Plan para la Reformulación de la Formación Docente en la República Dominicana. Documento, Santo Domingo, RD.

- Ministerio Educación. (2011). *Estándares del perfil de desempeño docente en la República Dominicana*. Documento. Santo Domingo, R.D.
- Ministerio de Educación (2011). *Calendario escolar 2011-2012*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación (2011). *Escuela de directores*. Programa en Gestión de Calidad. Documento Borrador. Santo Domingo, R.D.
- Ministerio de Educación. OEI (2012). *Manual de Inducción para Docentes Principiantes*. Documento. Santo Domingo, R.D. INAFOCAM.
- Ministerio de Educación (2013). *Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana*. IDEICE, Santo Domingo, R.D.
- Ministerio de Educación (2013). *Memorias 4to congreso internacional*, IDEICE Santo Domingo, R.D.
- Ministerio de Educación (2013). *Marco de Formación Continua*. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. Serie institucional #1., Santo Domingo, RD Inafocam.
- Ministerio de Educación (2013). *Indicadores educativos. Año lectivo 2012-2013*. Santo Domingo: MinerD.
- Ministerio de Educación (2013). *Estadísticas educativas. Año lectivo 2012-2013*. Santo Domingo: MinerD.
- Ministerio de Educación (2013). *Ordenanza 03'2013*, mediante la cual se modifica la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano, estableciendo tres niveles de seis años cada uno subdividido en dos ciclos de tres años cada uno, que entraran en vigencia por etapas. Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2013). *Programa de Jornada Escolar extendida*. La apuesta educativa de la R.D. para avanzar con equidad y calidad. Fascículos 1 y 11, Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2013). *Memorias 2013. Un año de numerosos retos y grandes realizaciones*. Inafocam, Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, RD.

- Ministerio de Educación (2014). *Pacto Nacional por la Reforma Educativa en la República Dominicana*. Documento. Santo Domingo, R.D.
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente*. Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares de desempeño para docentes y directores*. *Revista escuela de directores*, núm.1, Págs.142-181. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación (2015). *Perfil docente en la República Dominicana*. Documento. Santo Domingo, R.D.
- Morales, D. (2014). *Gestión Directiva y Clima Escolar en República Dominicana: identificación de factores característicos y sus relaciones con resultados en los aprendizajes*. Investigador Asociado CILGE Barna Business School. (Borrador en progreso).
- Monereo Font, C. y Castelló Badía, M. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica Educativa*. España. Colección innova. Edebe.
- Moreno, M.A. (2011). *Formación, Permanencia y Desarrollo Profesional del Personal Docente en la República Dominicana: perspectiva, avances y desafíos Política #6 del Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Documento Panel Balance. República Dominicana. FLACSO.
- Moreno, M.A. (2014). “*Situación actual de la formación docente en la República Dominicana*”. Documento Simposio Formación docente. República Dominicana: IDEICE, 2014.
- Monte de OCA, G. (2012). *Estudio sobre Medición de los conocimientos de los docentes a inicio, como pre-test en programas de matemáticas y Ciencias de la naturaleza, Santo Domingo*. INAFOCAM.
- Montero, L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías, en Escudero, J y Alberto, L (coords.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Montero, M.L. (1996). “*Claves para la renovación pedagógica de un modelo de Formación del profesorado*”. En Evaluaciones de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. ICE. Universidad de Deusto.

- Muñoz M, D. (2004). *“Instituciones de educación permanente en España”*. Sistema de Formación continua, Seminario internacional. Serie1, INAFOCAM. República Dominicana.
- Murillo, J. F., Muñoz Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la Escuela*. Un cambio de mirada. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Colección repensar la educación No. 11, Octaedro. Barcelona, España.
- Navarro, J. C. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carrera e incentivos en América Latina*. BID, Washington, D.C.
- Navarro, J.C. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Documentos de trabajo No 36. Santiago de Chile: PREAL.
- OCDE (2004). *Aprendizaje para el mundo de mañana: Primeros resultados de PISA 2003*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdfconsultado11/6/2015>.
- OCDE (2005). *Los maestros importantes: Atraer, formar y retener a mejores maestros*. París: OCDE.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Disponible desde: www.pisa.org. OCDE.Org.
- OCDE (2008). *Informe sobre Políticas Nacionales en Educación: República Dominicana*. Paris. Francia.
- OCDE (2009). *Enseñanza y Aprendizaje Encuesta Internacional de Creación Efectiva Enseñanza y Ambientes de Aprendizaje: Primeros resultados de TALIS*. París: OCDE.
- OEI (2008) *Metas Educativas 2021*. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, OEI. España. Fundación Santillana.
- OEI (2010). *La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid: OEI/CEPAL/SEGIB. Para enlazar a este artículo: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2011.616102consultado11/6/2015>.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021*. Consulta Nacional República Dominicana, Santo Domingo, R.D.

- Oficina Nacional de Planificación, ONAPLAN (2013). *Estrategia Nacional de Desarrollo*. Plan Nacional de desarrollo 2010-2030. Santo Domingo, República Dominicana.
- Operti, R. y De Armas, G., (2001), “*Reflexiones sobre la reforma educativa en Uruguay (1995-1999)*”, en Estudios del desarrollo, políticas sociales y democracia. Estudio en homenaje a Aldo E. Solari (Rolando Franco coordinador), CEPAL, siglo veintiuno editores, México.
- OREAL/UNESCO (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREAL/UNESCO*, Santiago de Chile, julio, 2015.
- Pérez, F. & Martínez, H.L (2008). *Estudio Sobre Formación Docente en la República Dominicana, 1990-2005: Inventario Bibliográfico*, Santo Domingo: INAFOCAM.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona.: Gidiza.
- Perrenoud, F. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.*, Barcelona. España Editorial Grao.
- Perrenoud, F. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona España, Grao.
- Pimentel, J. Filmus, D. (1998). *Perspectiva de la Educación en América Latina y Rep. Dom.* Diálogos Educativos #2 FLACSO, PREAL.
- Picado, M., M.E. & Fortín, M., A. (2008). “*Evaluación de políticas educativas. Evaluación educativa cuatro enfoques*. San José Costa Rica. AECID, CECC.
- Picón, C., Abreu, C., Moreta, Y. (2010). *Hacia la construcción consensuada de un sistema de Carrera Docente que articula la Formación Docente y otros elementos*. Documento de Trabajo. República Dominicana.
- Picón, C. (2012). *Tema Latinoamericanos y dominicanos: Apuntes para la reflexión*. Santo Domingo, MINERD, INAFOCAM.

- Polanco, F. (2001). "La Formación de los Recursos Humanos del Sector Educativo: Situación Actual y perspectivas". *Estudios Sociales*. Vol.34 (125-126). P. 9-50.
- Popkewitz, T., y Brennan, M. (1997). *Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares*. *Teoría de la Educación*, 47 (3).
- Prast de P. I. (1993). *Políticas de profesionalización docente*. Serie políticas educativas # 4 Sector educación Del PNUD. SEEEBAC .RD.
- Preal (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre la formación y el desempeño*, Editorial San Marino: Santiago.
- Putnam, R. & Borko, H. (1997). *Teacher learning: Implications of new views of cognition*. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), the international handbook of teachers and teaching (pp. 1223–1296). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Randall, V. (2010). *The Importance of Teacher Education: A critical discussion on policy reform relating to 2010 White Paper and its implications for preparing teachers* Senior Lecturer in Teacher Development, University of Winchester. Victoria.randall@winchester.ac.uk28/01/2015.
- Rama, G., 1998, *La reforma educativa en Uruguay, Presentación ante el Indes-BID*, Montevideo, ANEP.
- Rama, G., Navarro, J. (2002). *Carrera de los maestros en América Latina. Conferencia organizada por el BID. En cooperación con la UNESCO y el Ministerio de educación de Brasil*.
- Reddick, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Reynolds D., Ballen R., Creens B, Hopkins D, Stool L. y Laugewey N. (2001). Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Aula XXI.
- Reyes M, Manuel (2008). *Filosofía de la Educación*. Ediciones Guillermo Hoyos Vásquez. Madrid.
- Ruiz de Gauna, P. (1996). *Una valoración de los programas de formación en centro desde la investigación-acción crítica*. En evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Universidad de Deusto, ICE. Burgos.

- Rodríguez, Z. E. (2004). *Nuevos retos para la formación del profesorado de la enseñanza media en Uruguay. Atención de los alumnos con capacidades diferentes*. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Contexto educativo. N° 32 año V.
- Rosario, I. (2013). “*La Gestión de Calidad en el Desempeño Docente en el Aula*”. Un Nuevo Maestro para una Nueva Escuela. Memorias: Congreso Internacional IDEICE, Santo Domingo, 2013.
- San Fabian M. (1996). Diseño de evaluación de programas formativos. En evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Universidad de Deusto, ICE.Burgos.
- Salinas, F. B., Alonso, S. M., Á., Beltrán LL. F (1994). *La evaluación de la formación permanente del profesorado en "Currículum, Recursos e instituciones Educativas"* (Programa de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico) de la Generalitat Valenciana. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Archidona.
- (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como Aprendizajes*. Cuando la Flecha Impacta en la Diana. Narcea, S.A. Madrid.
- Shina, R. (1979). “*Accountability and Research*”. En *La escuela que aprende*, Santos Guerra (2006).Madrid: Morata.
- Sampieri, C.; Fernández, C.; Baptista, L. (2003) *Metodología Investigadora*. Ed. Mc Graw Hill.
- Sampieri, C.; Fernández, C.; Baptista, L. (2006) *Metodología Investigadora*. Ed. Mc Graw Hill. p. 47.
- Santana, I. (2002). *Gasto público y salario magisterial. Educar en tiempos difíciles*. Estudios y propuestas para el cambio. Anuario pedagógico # 6. Sto. Dgo. Centro Cultural Poveda.

- Sanguinety J.A y Fernández J.M. (2000). *El futuro de la educación dominicana. Oportunidades y desafíos*. Sto. Dgo.
- Stollt, L. y Fink. D. (1999). *Para Cambiar Nuestras Escuelas, reunir la eficacia y la mejora de las escuelas* .Colección repensar la educación #6 Octaedro, Barcelona, España.
- Scheker, A. (2003). *Situación de la escuela Dom. Reinventar la escuela*. Qué opiniones, reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la R. D. Sto. Dgo. UNESCO. Editorial Centenario.
- Scheker, A. (2002). *La experiencia de la Rep. Dom. En la hechura de la reforma educativa*. La participación de los estudiantes. En Medina Giopp, A. ED. Las reformas educativas en acción. Sto. Dgo: Indes/ BID. INTEC.
- Schemelkes, S. (2013). *La evaluación del desempeño docente, estado de la cuestión*. Presentación 111 reunión técnica de la estrategia de docentes en Latinoamérica y el caribe. Santo Domingo: República Dominicana. 6 y 7 de junio, 2013.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo Profesionales Piense en Acción*. Londres: Templo Smith.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: Paidós.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, Paidós/MEC.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: Paidós.
- SEEBAC. (1992). *Síntesis plan decenal de educación serie A* Doc. # 5, Sto. Dgo. Innovación educativa Lleida, 29-30 de nov.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (1994). *Fundamento del currículo tomo I*. fundamentación teórico – metodológica serie innova 2002. Santo. Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (1997). *Ley general de educación 66” 97*. Sto. Dgo.

- Secretaría de Estado de Educación SEE. (1998). *Sistema nacional de formación y desarrollo del personal directivo y docente del sector educativo dominicano*. Editora Centenario, S.A. Santo. Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación SEE. (1998). *Orientaciones psicopedagógicas para el mejoramiento de la práctica educativa*, jornada de capacitación verano 98. Santo. Domingo, R.D.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2000). *Formación y capacitación del personal del sector educación*. Serie gestión educativa #20. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2000). *Evaluación de la calidad de la educación. 1996-2000*. Serie gestión educativa # 28. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2000). *Formación y capacitación del Personal del sector educativo*. Serie #20, Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2000). *Síntesis de la evaluación a medio término del plan decenal de educación*. Serie gestión educativa N° 3. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2003). *Plan estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana. 2003-2015*. Tomo 1, 2 y 3. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2004). *Plan estratégico del INAFOCAM*. Santo Domingo. RD. Serie gestión educativa, 2004.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2004). *Ordenanza 8, 2004. Sistema Nacional de Formación Docente*. Serie #20, Santo. Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación. SEE (2004). *Sistema de formación continua*. Seminario Internacional. INAFOCAM.
- Sepúlveda F. y Rajadell N. (coords.). (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. END. Madrid, España.
- Secretaría de Estado de Educación (2009). *Propuesta Modelo de Formación Docente de la República Dominicana*. Documento, versión preliminar. INAFOCAM.
- Serrano R., R. (2013). *Identidad Profesional, Necesidades Formativas y Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, septiembre, 2013.

- SERCE (2008). *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Rep. Dom.: UNESCO/OREALC.
- SERCE (2010). *Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y El Caribe*. Rep. Dom.: UNESCO/OREALC.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Disponible en: [http://www Knowing Knowledge.com/](http://www.KnowingKnowledge.com/) (consulta 6 de febrero 2015).
- Siemens, G. (2009). *Las nuevas habilidades y competencias requeridas a los trabajadores del siglo XXI*. Technology Enhanced Knowledge Research Institute at Athabasca University.
- Stenhouse, L. (1987), (2da ed.). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2008). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Shulman, L.S. (1991) *Una odisea de evaluación del profesor: Informe final del Proyecto de Evaluación de Maestro: Una visión general de la obra*. Informe final en The Carnegie Corporation de Nueva York.
- Sierra, B. (2003). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD.
(www.oecd.org/publishing/corrigendaconsultada15/05/2015)
- TALIS (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español.
(www.mced.gob.es/ineeconsutada15/05/2015).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes y formación profesional*. Petrópolis, San Pablo: Vozes.
- Tedesco, J. C. (1998). *Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina*, IIPE, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (2001) *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo algunas notas e hipótesis de trabajo*, Revista de educación, Número extraordinario, pp. 91-99.

- Tedesco, J. C. (2007). *"Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina"*. Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol.40, N° 1
- Tedesco, J.C. (2010). Coord. *Políticas Educativas y Territorios de Interior*, UNESCO_IPE, Buenos Aires.
- TERCE, (2015). *Informe de Resultados: Logros de aprendizajes*. Resumen Ejecutivo. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO, julio, 2015.
- TERCE, (2015). *Informe de Resultados: Factores Asociados*. Resumen Ejecutivo. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO, julio, 2015.
- Terigi F. (2009). *Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional*. En Vélaz de Medrano C. y Vaillant D. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos de trabajo No 50. Santiago de Chile: PREAL.
- Tenti F., E. (1995). *Una carrera con Obstáculos: la profesionalización docente*. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación para el Siglo XX. (IICE), año1V, No.7, 17-25.
- Tenti F., E. (2010). *El Oficio del Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, UNESCO, México.
- Tiana, A. (2006) *Sistemas de evaluación integrados*. La evaluación de los sistemas educativos. Conferencia ofrecida en el seminario internacional sobre evaluación educativa, Santo Domingo, RD.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. y Fung, I. (2007). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente: Síntesis de las Mejores evidencias (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education Disponible en: http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdfconsultado28/01/2015.

- Timperley, H. y Alton Lee, A. (2008) *Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners*. Review of Research in Education, February 2008, Vol. 32. –
- Timperley, H. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente: Síntesis de las mejores evidencias*. Serie Prácticas educativas 18. Academia Internacional de educación. Oficina internacional de educación. Michigan, state University, United States for America. www.educationcounts.govt.nz/themes/BESconsutada28/01/2015.
- Torres, Rosa M. (2009). *Sobre educadores, buenos educadores y profesionalización*. Revista Nuevamerica. La revista de la patria grande, Vol.122, Brasil.
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory data analysis*. reading, MA, Addison-Wesley Publishing Co. Jambu, M.: 1991, *Exploratory and Multivariate Data Analysis*. London: Academic Press.
- UNESCO/ OREALC (2002). *La formación docente: Un Aporte a la Discusión Experiencia de Algunos Países*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*, UNESCO, Chile.
- UNESCO (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*, UNESCO, Chile.
- UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios y Orientaciones para la Elaboración de Políticas Docentes en la Región de América Latina y el Caribe: UNESCO–OREALC*, Oficina Regional de Educación para América Latina Y el Caribe. Chile.
- UNESCO (2013a). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- UNESCO (2013b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- UNESCO (2013c). *Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina*. En:

http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/catastro_de_experiencias%20de_america_latina_final_201213.pdf11/06/2015.

UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2013/4*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf11706/2015>.

Uribe, Maite (2015). *El Estudio, Carta del año 2015*. Institución Teresiana, Secretaría General Marzo, 2015, Roma, Italia.

Wei, Ruth CH., Darling-Hammond, L.; Frank A. (2010). *Professional Development in the United States: Trends and Challenges Phase II of a Three-Phase Study*. The Stanford center for opportunity policy in education. Dallas.

Weiss, C. (1991). *Investigación evaluativa: Método para determinar la eficiencia de los programas*. Madrid, España Rialp.

Weiss, Iris R., Banilower, E. R, Shimkus, E. S (2004). *Local Systemic Change through Teacher Enhancement Year Nine Cross-Site Report*. Horizon Research, Inc.326 Cloister Court Chapel Hill, NC 27514.

Wilson, S y Berne, J (1999) *Teacher Learning and the acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research and Contemporary Professional Development*, in Wilson y Berne (ed) *Research in Education*, New York: Sage.

Valeiron, L. (2013) “*Un nuevo maestro para una nueva escuela*”.1V congreso internacional IDEICE., 3, 4, y 5 de diciembre, 2013.Santo Domingo, RD.

Valera, C. (ED), Zaiter, J; Vargas, T. Satelices, A. Caraccido, G. (2001). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela Dom. Sto. Dgo*. FLACSO, Preal, UNICEF.

Valera, C. (2002). *Más escuelas, más exclusión*. La reforma dom. Su impacto en la democratización de la educación. En: Medina Giopp, A. (ED) *Las reformas educativas en acción*. Sto. Dgo. Ides/ BID/ INTEC.

Vaillant, D. (2008). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina: Uruguay*. Fundación.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 13 (1), 28-41.

- Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo, en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI-Fundación Santillana, España.
- Vaillant, D., Tedesco J. Y otros. (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. BID. PREAL.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340 (1), 117-140.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo, en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI-Fundación Santillana, España.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?*, Narcea, Madrid.
- Van Velzen, C., van der Klink, M., Swennen, A. y Yaffe, E. (2010). *La inducción necesidades para comenzar con los formadores de docentes*. *Desarrollo Profesional en Educación*, 36 (12), 61-75.
- Velez de Medrano, C. Vaillant, D. (Coordinadoras) (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Profesión docente*. La educación que queremos para la generación los Bicentenarios. Metas 2021, OEI. Santillana, Madrid, España.
- Vélaz C. y Vaillant, D. coordinadoras (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Colección Metas Educativas 2021, Madrid, OEI/Fundación Santillana.
- Villamán, M. (2003). *Trastocar las Lógicas. Empujar los Límites, Democracia, Ciudadanía, Equidad*. INTEC, Editorial Búho, Santo Domingo, RD.
- Villamán, M. (2013). *Pobreza, sociabilidad y políticas sociales. Encuentro reflexivo y análisis del contexto*. Centro cultural Poveda. Santo Domingo, RD.
- Villamán, M. (2014). *Educación sociedad civil y construcción de la vida*. Conversatorio por una mejor educación y formación del docente. Centro cultural Poveda, Santo Domingo, RD.
- Villamán, M. (2015). *Compromiso por el cambio en la manera de pensar y sentir del docentes*. V seminario sub regional de la calidad de educación: Formación

docente un despertar a la excelencia. Juan Dolio, 9 al 11 de junio, Santo Domingo.

Villar Angulo, L. M. (1998). *Proyecto de formación desde el centro*. Revista de Educación, sep.-dic. núm. 317 pp.45-56 Universidad de Murcia, España.

Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor*. Manual de reflexión y acción educativa. PPC Editorial, Madrid.

Young, IM (1990). *Justicia y las políticas de la diferencia*. Princeton: Princeton University Press. Zabalza A, Miguel; Zabalza C., M.A. (2012). *Profesores y Profesión Docente*. Entre el Ser” y el “Estar. Narcea, S.A. Madrid.

Zeichner, K. (2003). *Las adecuaciones e insuficiencias de tres estrategias actuales para reclutar, preparar y retener a los mejores maestros para todos los estudiantes*. Teachers College Record, 105 (3), 490-515.

ANEXOS

Anexo A

Se presenta a continuación una propuesta como aproximación al sistema de evaluación de la formación continua que lidera el INAFOCAM: institución responsable de la oferta de la formación en República Dominicana.

Aproximaciones en líneas generales para avanzar hacia un sistema de evaluación de la formación permanente del profesorado en República Dominicana.

Introducción.

La calidad de la educación, en el siglo XXI, se ha convertido para la América Latina y el Caribe en el gran horizonte hacia donde se orientan los esfuerzos de inversión en materia de formación recursos humanos, materiales y financiamiento de parte de los Estado. La gran pretensión y desafío para la República Dominicana es lograr educación de calidad y en equidad para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos con acceso universal a la escuela y su permanencia en la misma hasta completar sus grados de escolaridad. (MINERD, 2014).

Esta acción se ha de constituir en la gran apuesta de avance hacia superar las condiciones de pobreza económica y cultural de la población y lograr el desarrollo económico y social a que aspira la nación dominicana y que está contenida en la Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030.

La calidad de la educación es un proceso permanente, que no se agota con un programa de gobierno, sino que requiere de un conjunto de políticas de Estado que,

fundamentadas en el principio universal de que “la persona humana es el principio y fin del Estado”, y estén encaminadas a lograr el sueño y la aspiración de los ciudadanos dominicanos: Obtener una educación de calidad para su gente.

En estos momentos los esfuerzos y acciones emprendidas a partir de la firma del Pacto Nacional por la educación; la puesta en marcha de la política de jornada escolar extendida y los programas de alfabetización Quisqueya Aprende contigo y Quisqueya empieza contigo, son evidencias del interés y aspiraciones de avanzar en ese sentido. Por lo tanto resulta de interés prestar atención a estos aspectos para la mejora y avanzar en calidad.

1. Compromisos con la calidad de la educación de República Dominicana

La República Dominicana ante el desafío del desarrollo humano exige elevar los estándares de calidad de la educación que se ofrece en las aulas. El docente como una de las principales figuras en esta obra, debe poseer las competencias necesarias para garantizar aprendizajes significativos en los niños, niñas y jóvenes del país.

Calidad de la educación y formación docente son dos elementos de un binomio indisoluble que se necesitan mutuamente, pues no hay posibilidad de lograr calidad de la educación si no contamos con un docente competente para poder garantizarla.

Los gobiernos y funcionarios de los países latinoamericanos desde hace varios años han adquirido compromisos con el desarrollo de la calidad de la educación. En reunión de Presidentes de los poderes legislativos de Centroamérica, (Roatán, Honduras 1999) declararon su compromiso para:

- *Impulsar iniciativas concretas en el orden legislativo para respaldar y legitimar transformaciones estructurales en nuestros sistemas educativos, a fin de, garantizar y afianzar el desarrollo de la paz, la democracia, el libre acceso a la educación, el respeto a los derechos humanos, el combate de la pobreza, la erradicación de la marginalidad social, el desarrollo de la actividad económica y el incremento de la productividad y la capacidad competitiva, sobre la base de una formación de excelencia y calidad de nuestros conciudadanos.*

Se comprometieron además, aumentar la inversión en la educación, a fin de, potenciar la democracia y la equidad social, posibilitando un mejoramiento sustantivo en nuestros profesionales en todas las áreas del conocimiento y estimular la formación de nuevas habilidades, destrezas mentales y técnicas, para insertarse exitosamente en el escenario mundial .En nuestro caso la inversión en educación ha alcanzado los niveles más altos de los últimos 50 años con la aprobación del 4% del PIB destinado a la educación preuniversitaria.

2. Justificación.

El establecimiento de políticas educativas de Estado, concebidas en el marco de estrategias Nacional de Desarrollo a largo plazo, y consensuadas con todos los sectores de la sociedad, a efecto de garantizar continuidad, desarrollo y vigencia de las mismas, aun cuando estas trasciendan los periodos de Gobierno, es un punto clave en para avanzar, pero sobre todo para ir verificado resultados. Esto, con el interés no solo de garantizar la cobertura horizontal y vertical del sistema educativo, sino, la calidad de los servicios educativos que se ofrecen a la población, en un plano de equidad, justicia y democracia.

La política de Jornada completa y los planes y programas sociales del gobierno en marcha: atención a la primera infancia, plan de alfabetización, programa Quisqueya sin miseria, entre otros son aspectos que contribuyen a promover el desarrollo modernización y fortaleciendo de la equidad, y el desarrollo sostenible del país, pero necesitan ser evaluados para saber sus incidencia en la mejora de la calidad de vida de la población y al mismo tiempo las respuestas educativas necesarias y pertinentes.

En tal sentido, resulta necesario promover un reordenamiento institucional, sobre la base de una exhaustiva evaluación de los procesos de cambio, introducidos en los sistemas educativos, en el marco de la modernización del Estado, a fin de detectar las debilidades y establecer prioridades en lo referente a la aplicación oportuna de medidas correctivas. Con el propósito de fomentar una educación que incorpore, en nuestra conducta cotidiana, valores permanentes de tolerancia y comprensión, con exclusión de prejuicios discriminatorios por razones de raza, religión, concepción política, condición social, económica, cultural o procedencia geográfica.

Si la prioridad de los gobiernos y aspiración de los pueblos de Latinoamérica y República Dominicana es elevar la educación en el siglo XXI y los docentes son actores principales de este proceso, se justifica la necesidad de formular una política de evaluación de la formación permanente del profesorado que dé cuentas de los resultados, permita y facilite la articulación de las políticas educativas, los programas de formación docente y los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Recientemente se percibe el surgimiento de voces de legisladores, políticos y la sociedad en sentido general que cuestionan la inversión y derechos exigidos por los docentes por un desarrollo profesional financiado, analizando de igual manera los

presupuestos y gastos de la escuela, queriendo saber: Cuáles son los beneficios tangibles de rendimiento de esta inversión? Considerando además, si estos recursos podrían ser invertidos de otra manera y obtener mejores resultados (Guskey, 2002).

El consenso en el diseño de las políticas educativas, económicas y sociales, constituye una exigencia de la República Dominicana y de toda América Latina, por la confluencia del fenómeno de la globalización a nivel externo e interno y por los esfuerzos de democratización política que vive la región, aun en vías de consolidación.

En el ámbito educativo la búsqueda de consenso entre las instancias que ofrecen formación permanente al profesorado debe sustentarse, en el diseño de estrategias educativas a largo plazo, que incluyen aspectos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado, tomando en cuenta las nuevas demandas de innovación curricular, el fomento a programas de capacitación y la actualización de los docentes en nuevos conocimientos y destrezas.

Ante la necesidad de elevar los estándares de la calidad de la educación, es pertinente poner en marcha desde las Instituciones formadoras del nivel superior, sobre todo del Instituto Superior de Formación docente Salome Ureña (ISFODOSU) universidad pedagógica en la RD., la posibilidad de compartir experiencias exitosas, establecer redes formativas que les permitan al docente actualizar sus conocimientos en materia educativa.

Es conveniente señalar que dada la complejidad de la tarea docente y los cambios tan acelerados que enfrentamos en todos los ámbitos relacionados con la educación, es pertinente enfocar la preparación de los docentes desde una perspectiva de formación permanente, donde se integran procesos de formación inicial, formación en servicio,

capacitación y actualización, supervisión enfatizando procesos de sistematización, evaluación de la formación e investigación sobre impacto en las prácticas educativas.

Así como, el auto aprendizaje y la meta cognición para favorecer la presencia de docentes, en el sistema educativo, siempre actualizados, inquietos, críticos e innovadores. (García, 2005).

Sólo en la medida que elevemos la calidad de la formación permanente de los docentes se estará contribuyendo a consolidar el desarrollo económico y social en la República Dominicana: porque el techo de calidad de cualquier sistema educativo, depende de la calidad de sus profesores, (Aguerrondo, 2004; Darling-Hammond, 2005; Ávalos, 2007; Tenti, 2007; Ávalos, 2009; Vaillant, 2009; Terigi, 2010; Escudero, 2011b; UNESCO-OREALC 2011).

3. El desafío de la calidad de la educación: Un mirada a la situación mundial.

A través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las naciones del mundo afirmaron que "toda persona tiene derecho a la educación".

Sin embargo, a pesar de los importantes esfuerzos realizados por los países para asegurar el derecho a la educación para todos, actualmente persisten las siguientes realidades.

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria;
- La población analfabeta asciende a más de 960 millones de adultos --dos

tercios de los cuales son mujeres;

- Más de la tercera parte de los adultos del mundo no tienen acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas, ayudarles a adquirir una identidad y a adaptarse al cambio social y cultural; y
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica; otros millones cumplían los requisitos de asistencia, pero no adquieren conocimientos y habilidades esenciales.

Estos problemas limitan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica para un porcentaje significativo de la población impide a la sociedad enfrentarlos con fuerza y determinación.

La formulación de políticas de apoyo en los sectores sociales, culturales y económicos eran y siguen siendo necesarias para realizar la total provisión y utilización de la educación básica para el mejoramiento individual y de la sociedad.

Este Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje proviene de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, (Jomtien Tailandia 1990, Brasilia, 2004) adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que reunió representantes de gobiernos, agencias de desarrollo internacionales y bilaterales, y organizaciones no gubernamentales para repensar el tema educativo. Basado en lo mejor del conocimiento colectivo y en el compromiso de estos participantes, se piensa en un Marco de Acción como una referencia y guía para la formulación de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos nacionales, los organismos internacionales, las agencias de ayuda bilaterales, las organizaciones no gubernamentales

(ONGs) y todos aquellos comprometidos en los objetivos de la Educación para Todos.

4. El documento describe tres amplios niveles de acciones concertadas:

- (i) Acción directa dentro de países individuales,
- (ii) Cooperación entre grupos y países que comparten ciertas características e intereses,
- (iii) y la cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial.

Otros excelentes ejemplos de estas iniciativas son el Plan de Acción de la UNESCO para la Erradicación del Analfabetismo, antes del Año 2015, adoptado por la Conferencia General en su vigésima quinta sesión (1989) y el Programa Especial de la UNESCO (1990); la revisión habitual del Banco Mundial, de su política para la educación primaria y el Programa para el Fomento de la Educación Básica y Alfabetización de USAID. (2001) unido a las acciones encaminadas a satisfacer necesidades básicas de aprendizaje han sido consideradas parte integral de la Estrategias Nacional de Desarrollo (2010-2030), lo que refleja la prioridad dada al ser humano y su formación.

La defensa y la difusión pública de la educación primaria son importantes para la creación de un contexto político favorable a niveles nacionales, y locales, aunque muchos requerimientos varían considerablemente dentro del país, y en consecuencia es necesaria la adecuación curricular.

Según los resultados esperados alcanzar, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- los docentes deben ser preparados en consecuencia y debe permitirseles beneficiarse simultáneamente de los programas de desarrollo profesional

- y de otros incentivos relacionados con la obtención de esos resultados;
- el "currículum" y las evaluaciones deben reflejar una variedad de criterios, mientras que los materiales --y razonablemente también los edificios e instalaciones-- deben ser adaptados en la misma línea.
 - La formación ha de ser evaluada y mejorada permanentemente conforme los intereses y necesidades de los docentes, de los estudiantes y del contexto.

Es necesario, favorecer el intercambio de información y experiencia, la colaboración entre especialistas, el uso compartido de instalaciones y los proyectos de actividades conjuntas con otros espacios y países cercanos, trabajando unidos se pueden incrementar la base de recursos y lograr mejores programas, así como, la homologación de certificación, acreditación de estudios y de estándares de desempeño.

El objetivo de alcanzar la educación primaria universal figura entre las prioridades de la comunidad internacional desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) proclamó que la educación primaria debía ser gratuita y obligatoria para los niños de todas las naciones. Al hacer hincapié en el objetivo del acceso universal a la educación, esos instrumentos jurídicos se han centrado principalmente en los aspectos cuantitativos de las políticas de educación. Sin embargo, el logro de la participación universal en la educación dependerá fundamentalmente de la calidad de la educación ofrecida. Por ejemplo, la calidad de la enseñanza impartida a los estudiantes y los conocimientos que éstos adquieren y habilidades que desarrollen pueden influir decisivamente en la duración de su escolaridad y en su asistencia a la escuela. Además, el que los padres decidan o no escolarizar a sus hijos depende probablemente de su opinión sobre la calidad de la

enseñanza y del aprendizaje ofrecidos, es decir, de que valga la pena que la familia y el Estado inviertan el tiempo y el dinero que suponen para ellos el hecho de enviar a los hijos a la escuela y garantizar su permanencia.

Pese al consenso creciente sobre la necesidad de proporcionar acceso a una educación "de buena calidad", existen discrepancias acerca de lo que este término significa realmente en la práctica. A partir de una detallada explicitación del concepto de calidad de la educación se examinan dos propósitos fundamentales:

1. La toma de decisiones para orientar la mejora de la calidad de un sistema educativo concreto, y
2. Para realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permite tomar decisiones, para reorientar y reajustar procesos educativos y sobre todo de formación de los docentes.

Desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada estudiante para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado)

- Promover la participación activa del estudiantado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro educativo.

5. Calidad de la educación y formación docente

Asumir el desafío de formar el capital humano es necesario, para hacer frente a los cambios y demandas del entorno nacional e internacional. República Dominicana exige a gritos elevar los estándares de calidad de la educación que se brinda en las aulas. En esta tarea, un protagonista fundamental para lograr dicho propósito es él y la docente, quien ha de contar con las competencias necesarias para garantizar aprendizajes significativos en los niños, niñas y jóvenes en el país.

Elevar los estándares de calidad de la educación en el aula, supone al mismo tiempo, elevar la calidad de la formación docente inicial y permanente que se ofrece a los docentes.

6. Prioridad en la Formulación de políticas de evaluación de la formación docente.

La reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, realizada en Cochabamba, Bolivia, (2001), ha señalado que para lograr aprendizajes de calidad en el aula los docentes son insustituibles. La transformación que suponen las reformas se define en la preparación y disposición del docente para la enseñanza. Además, han destacado la necesidad de otorgar prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales en relación

con la profesión docente, de manera que se revalorice su tarea, y puedan responder efectivamente a las demandas de la sociedad. (UNESCO, 2001: p.5 y p.16).

Esta realidad demanda un conjunto de medidas de políticas de carácter integral, que posibilite al Ministerio de Educación y Educación Superior: normar y re-orientar, re-pensar, re-definir la formación inicial y permanente de las presentes y futuras generaciones de docentes, Identificado lo que funciona para fortalecerlo y lo que no, para buscar nuevas alternativas y estrategias. Sólo en la medida, que elevemos la calidad de la formación docente se estará contribuyendo a consolidar el desarrollo económico y social de República Dominicana.

7. Evaluación de la formación del profesorado en el marco de las políticas educativas en la República Dominicana.

Las políticas educativas son “las decisiones del Ramo Ejecutivo que decide qué hacer y qué no hacer en el campo educativo, cuyas decisiones tienen un carácter institucional y son mandatorias para todos los actores que estén vinculadas con ellas” (Aguerrondo, 2004). En tal sentido, las políticas educativas se convierten en tales, cuando los funcionarios del más alto nivel del Ministerio de Educación toman las decisiones sobre cuáles políticas ejecutar y cuáles no son factibles de ejecución.

Las políticas públicas, son lineamientos y principios para la formulación de planes y programas que el Estado dicta en diferentes áreas y tienden a objetivos macro de desarrollo en áreas específicas. Cumplen las siguientes condiciones: abarcan períodos largos, establecen metas medibles, tienen contenido presupuestario, establecen mecanismos de rendición de cuentas, se construyen a partir de la participación de diferentes actores y

trascienden períodos de gobiernos Guskey (2000) & Torres (2007). De lo anterior se desprende que una política educativa es al mismo tiempo política pública y viceversa.

Las políticas educativas son una interpretación compartida y fundada acerca de cuáles son los problemas de la educación y de los cursos de acción más viables para resolverlos en un horizonte temporal de mediano y largo plazo. Una política educativa de Estado es la que ha sido consensuada con todos los actores involucrados. La política incluye una declaración de los problemas que existen y de lo que se puede hacer para resolverlos.

Las políticas educativas implican cambio de paradigma en la educación, pero sobre todo, en la concepción de los sujetos que intervienen en su ejecución.

Los cambios y transformaciones que ha tenido el paradigma de la educación de cara al siglo XXI, tienen que ver con la redefinición del orden mundial, el cual demanda así mismo un nuevo paradigma de la formación docente que esté acorde a dichos cambios y transformaciones.

La sociedad del siglo XXI demanda una educación que no solo transmita nuevos conocimientos, enseñar cosas, aprender de memoria contenidos; por el contrario, demanda una educación que enseñe a aprender a aprender, fortalezca la capacidad de resolver problemas, ayude a pensar. El nuevo paradigma de la educación busca pasar de una visión instrumentalista hacia una educación que busque la realización de la persona, cuyo objetivo sea ayudar a que el educando pueda poner la plenitud de sus potencialidades y talentos al servicio de sus semejantes. UNESCO (2008). En otras palabras, se busca una educación que promueva los 4 pilares fundamentales que propone Delors (1996): “Aprender a conocer”, “Aprender hacer”, “Aprender a convivir” y “Aprender a ser”.

El cambio de paradigma de la educación presenta un desafío de trascendencia en la formación docente en el nuevo milenio, que obliga a dar un giro de 180 grados. La formación docente si desea ser de calidad, no debe buscar "reformular" sino transformar. La transformación supone borrar un viejo paradigma y empezar a construir un modelo nuevo Aguerro (2004).

8. Formación permanente o Desarrollo profesional docente.

El nuevo paradigma de la formación en servicio debe ser conceptualizado como un enfoque sistémico, que integre la formación inicial y en servicio, como un proceso único e integrado. La formación inicial y en servicio, como parte de un sistema de formación, deben estar estrechamente vinculados con la investigación de las prácticas educativas y con la evaluación de los programas y procesos de manera que puedan realizar las readecuaciones en relación al contextos y las necesidades de los estudiantes.

El desarrollo profesional docente ha de ser concebido como un proceso de formación y actualización permanente que esté orientado a mejorar las prácticas educativas en el aula y por ende de la calidad de la educación. El desarrollo profesional docente no puede concebirse sin un desarrollo personal.

En tal sentido el diseño y ejecución del desarrollo profesional docente.

La formación del profesorado ha de ser concebida como proceso a lo largo de su carrera profesional y evolutiva.

2. Relacionar los procesos de formación del profesorado con las demandas del profesorado.

3. Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.
4. Integrar los contenidos de la formación inicial del profesorado (académicos y disciplinares) con la formación continua.
5. Integración entre la teoría y la práctica docente.
6. Coherencia entre formación docente y el tipo de educación que el profesorado debe desarrollar
7. Individualización y cooperación.
8. La formación del profesorado como un proceso de indagación-reflexión.

Se reafirma entonces, que la evaluación del desarrollo profesional docente debe acreditar las competencias que los docentes van obteniendo, como parte de su proceso de formación permanente, y brindar los incentivos y estímulos necesarios para que los docentes se mantengan en una actitud de aprendizaje permanente, que redunde en mejores prácticas en las aulas y por ende en un mejor proceso de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Son considerados postulados claves para avanzar hacia un sistema de evaluación de la formación permanente en la RD:

- El centro y el fin de las políticas educativas orientadas a la formación docente, son los seres humanos, considerados en todas sus dimensiones: personal, social, moral, cultural y espiritual. Por ende el enfoque de la formación docente debe ser humanista y socialmente comprometido de acuerdo a los fundamentos curriculares de la educación.

- El horizonte hacia donde se orientan todos los esfuerzos humanos, materiales y financieros de la formación docente es la calidad. Calidad no reducida únicamente a rendimiento académico, sino también calidad en los insumos, procesos de enseñanza – aprendizaje y
- El punto de partida y de llegada de la formación docente es la práctica pedagógica de los docentes en el aula, la cual se realiza por medio de un proceso de acción – reflexión – acción, y se transforma y cualifica de forma permanente.
- Las políticas educativas orientadas a la formación docente son integrales, articulando las diferentes áreas que inciden en la calidad de la formación, junto a la valorización social, incentivos, remuneraciones y evaluación del desempeño docente.
- Los docentes son los protagonistas principales de las transformaciones educativas en el aula y en el centro educativo, por ello su participación en el ámbito educativo es imprescindible.
- La calidad de la educación es una tarea y responsabilidad de todos, por ello los distintos actores de la sociedad dominicana deben contribuir desde su propia identidad, especificidad y capacidad al mejoramiento de la calidad de la formación permanente del profesorado.
- La formación docente es amplia y a un nivel de dominio tal, que ayuden a los docentes a desempeñarse en el trabajo educativo con personas de distintas edades (niños, jóvenes y adultos); distintas zonas geográficas (urbana, rural y urbano marginal); distintas condiciones sociales; distintas modalidades de administración escolar (pública, privada, mixta y religiosa); distintos tipos de aulas (aula integrada, multigrado, etc.) y atender a la diversidad de diferencias individuales.

- La formación profesional es un derecho y un deber de los docentes, por tanto, es una corresponsabilidad compartida entre el Ministerio de Educación, quienes animarán y apoyarán la formación permanente para promover las prácticas educativas en el aula y, de los docentes, aprovechar las oportunidades de formación y autoformación que se les brindan, como parte de su desarrollo profesional.
- La formación docente está fundamentada en la filosofía y los valores que sustentan el Sistema Educativo Dominicano, contribuyendo a que los docentes sean capaces de desarrollar, capacidades y potencialidades para servir a sus semejantes.

Un gran desafío para el INAFOCAM es cómo lograr atender a todos los docentes considerando su situación individual e institucional, sus necesidades, inclinaciones y el momento de su trayectoria, en esta acción pueden ayudar los avances hacia la definición de un sistema de evaluación de la formación y del docente basados en estándares de desempeño soportados por un sistema de aseguramiento de la calidad.

Un sistema de evaluación con un sentido formativo, permite dar una orientación precisa para el diseño de una oferta de desarrollo profesional que responda a las necesidades de los grupos de docentes según su situación y necesidades particulares. Marcelo (2015).

Los hallazgos de esta investigación se consideran información de primer orden para el diseño del sistema de evaluación de los programas de formación desde el INAFOCAM, porque hasta el momento la Institución se han desarrollado investigaciones para conocer impacto de algunos programas, no evaluación que permita identificar niveles de funcionalidad o no. La necesidad de la evaluación de los programas de formación del

profesorado es un reclamo desde hace mucho tiempo, aunque es en los últimos años que suscita en la sociedad el reclamo por conocer la rentabilidad, la calidad y los resultados en la mejora de aprendizajes.

Por lo tanto investigar y evaluar son dos componentes importantes, pero diferenciados. Las razones para evaluar programas son las mismas que le dieron origen: contribuir a mejorar la calidad de la oferta educativa, como respuesta a las nuevas demandas de la sociedad.(San Fabian, 1996). La investigación implica desarrollo de procesos investigativos, por lo que evaluar va más allá, tiene centralidad en los criterios de valor para definir las metas del diseño y la toma de decisiones sobre el mismo.

Para investigadores como (Vaillant y Marcelo, 2009, Escudero 2014, Guskey, 2003 y otros) investigación educativa y evaluación de programas parece hacer referencia a los mismos paradigmas, sin embargo la evaluación de programas formativos se realiza como parte del diseño con el fin de principal de guiar y reorientar su desarrollo si fuese necesario, la investigación por su lado se apoya en los procesos evaluativos, pero como medio para conocer mejor, no solo el desarrollo de un programa en sí, sino sus relaciones con otros programas y la realidad estudiada, en ese sentido, las toma de decisiones sobrepasan los programa formativos (Marcelo, 1995; 2015).

Ahora bien, conforme señala San Fabian (1996) la investigación es la base para la evaluación. Un diseño de evaluación depende tanto de los evaluadores como de los sujetos involucrados en la formación. Cuáles elementos se consideran claves para el diseño de evaluaciones programas:

Elegir el modelo para la evaluación, la adopción de una perspectiva globalizadora que permita mirada holística del programa y su desarrollo, establecer las preguntas claves para la evaluación, integrar la evaluación en la formulación de los programas de formación, garantizar la participación de los implicados en el diseño y desarrollo de la evaluación, en síntesis se consideran componentes claves:

- ✓ La evaluación de entrada, Diagnóstico, línea base.
- ✓ La evaluación del diseño, su calidad se evalúa en relación a los objetivos, pertinencia relevancia, cambios, coherencia interna.
- ✓ El desarrollo del programa: proceso de flexibilidad, toma de decisiones, eficacia, interacción, percepciones.
- ✓ Los efectos e impacto del programa: cómo reaccionan, que han aprendido, qué cambios se han generado, cuáles efectos se han suscitado en los participantes, Kirkpatrick (1996).

Para Joyce y Showers (1988) es necesario tener en cuenta también además del profesorado, el estudiante y el equipo de gestión del centro educativo.

- ✓ Uno de los mayores retos en la evaluación de los programas es identificar los efectos en los estudiantes y en sus aprendizajes, Guskey y Sparks (2002).

En ese sentido, la investigación realizada presenta en sus hallazgos elementos importantes que justifican la necesidad de poner en marcha un sistema de evaluación de los programas que oferta el MINERD desde el INAFOCAM.

9. Agentes que intervienen en la evaluación.

La evaluación de la formación permanente se enfoca como un proceso reflexivo que permite conocer mejor los procesos formativos que se ponen en marcha y tomar decisiones

sobre su desarrollo con el fin de obtener los mejores resultados. Por lo tanto, habrá que implicar en este proceso a todos los que con funciones especializadas participan en los diferentes momentos de la planificación y desarrollo de la Formación.

Desde esta perspectiva, la evaluación de la formación debe integrar en el proceso elementos tanto externos como internos, con el fin de contrastar la visión interna obtenida por los componentes con Instituciones formadoras, los docentes los directivos, el equipo de gestión de los centros, los formadores de formadores, los que lideran las políticas de formación docente, entre otros.

Estrategias generales para la implementación del sistema de Evaluación de la Formación Permanente. Para que el conjunto de medidas de políticas educativas se implementen, se garantice su viabilidad y alcancen los resultados esperados, se ejecutarán las siguientes estrategias generales y etapas de implementación:

1. Divulgar las Políticas de evaluación de la Formación Docente

Se realizará una amplia divulgación, a nivel nacional y a nivel internacional, para que los diferentes sectores de la sociedad y organismos de cooperación técnica y financiera, conozcan la estructura y contenido del sistema de evaluación de la formación permanente.

2. Crear una red articulada de las organizaciones e instituciones Formadoras para apoyar el departamento de investigación del INAFOCAM unidad responsable de la ejecución de las acciones propuestas.

3. Se coordinará y participarán todas las instancias del Ministerio vinculadas directamente con la formación inicial y permanente; representantes de las instituciones formadoras,

representantes de gremios docentes y otros organismos que en el país se estimen convenientes para contemplar los procesos de evaluación en el diseño de los programas.

4. Evaluar y adecuar los modelos de formación docente

Se establecerán los mecanismos y procedimientos pertinentes, para evaluar periódicamente el modelo de formación docente y se irá adecuando a los cambios y tendencias de formación docente que van surgiendo en el campo educativo, a nivel internacional, y a las demandas de formación que plantea el entorno económico y social.

Actores responsables de la implementación .Los principales actores y funciones de los responsables de la implementación serán las mismas instituciones, los formadores y los docentes en formación.

- ✓ Ministerio de Educación a través del INAFOCAM: Ente rector, normativo y garante de la calidad de la formación docente. El viceministerio de acreditación y certificación de la carrera docente.
- ✓ Instituciones formadoras: Garantizarán las condiciones físicas, pedagógicas y recursos de apoyo al aprendizaje para una adecuada formación docente y posterior evaluación.
- ✓ Gremios Docentes: Mantener una actitud propositiva y de apoyo, en búsqueda de garantizar la calidad de la formación que reciben los docentes de las instituciones formadoras, garantizando elevar los resultados que hoy exhibe el país.

- ✓ Empresa Privada: Apoyar en todos aquellos esfuerzos tendientes a mejorar la calidad de la formación docente. Organismos de Cooperación Internacional: Brindar asistencia técnica y financiera, en el campo de la formación docente, según necesidades y requerimientos del país. En la medida que todos los actores asuman la evaluación de la formación docente inicial y permanente como un proyecto estratégico del MINERD, se contribuirá a elevar la calidad de la educación a la que aspiramos todos los dominicanos y dominicanas.

Anexos B.

Cuestionarios A y B: **Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra**

PUCMM

Universidad de Murcia, España

Doctorado en Educación.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACION PROGRAMA DE FORMACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACION

1. SEXO:

- MASCULINO
 FEMENINO

2. EDAD -----

3. AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

- De 0 a 3 años
 De 4 a 8 años
 De 9 a 15 años
 Más de 15 años

SOBRE LAS METAS Y OBJETIVOS DEL CURSO

4. Evalúa según tu opinión las metas y objetivos del curso de formación en función de:

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Relevancia para mi trabajo como docente					
2. Realismo y practicidad					
3. Claridad, estructuración de los objetivos					
4. Grado de socialización y clarificación de las metas y objetivos					

LOS PARTICIPANTES:

5. Indica por orden de importancia cuál ha sido el interés y la motivación para tu participación en el curso de formación?

6. Señala qué tipo de información has recibido en relación al curso de formación.

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Acerca del horario del curso					
2. Acerca de las metas del curso					
3. Acerca de los contenidos del curso					
4. Acerca de los métodos de trabajo en el curso					
5. Acerca de las formas de evaluación					

7. Señala en qué medida se ha tenido en cuenta la opinión de los participantes para realizar ajustes y modificación:

componentes	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Las metas del curso					
2. El contenido del curso					
3. Metodología de trabajo					
4. Los momentos de evaluación					
5. La temporalización, calendario					

Los formadores.

8. Señala tu opinión respecto a las características de los profesores formadores que han participado en el curso.

Características de los formadores	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Claridad expositiva					
2. Claridad en instrucciones para realizar las tareas					
3. Capacidad de motivación					
4. Dominio de una variedad de métodos didácticos					
5. Dominio del contenido					
6. Capacidad para propiciar la reflexión.					
7. Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar					
8. Capacidad para fomentar el trabajo en grupo, dar instrucciones claras, facilitar el trabajo					
9. Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto					

LOS CONTENIDOS DEL CURSO

9. Valora a continuación la calidad de los contenidos que se han abordado en el curso de formación en función de su:

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Claridad					
2. Posibilidad de aplicación a la práctica como docente en el aula.					
3. Concreción en relación a la situación e intereses como docente.					
4. Estructuración de las tareas, los contextos de aprendizajes y los objetivos.					
5. Rigor científico					
6. Relevancia teórica en relación con la realización de las tareas prácticas.					

10. A continuación aparece una relación de contenidos que se han abordado en el curso. Por favor, indica en qué medida consideras que dominas cada uno de ellos:

CONTENIDOS DEL CURSO	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Planificación, gestión y coordinación de la enseñanza.					
2. Integración de las Tecnologías de la Información y comunicación al desarrollo curricular.					
3. La construcción de proyectos participativos de aula a partir de la reflexión y desarrollo curricular.					
4. Desarrollo de estrategias para el trabajo con todos, educación inclusiva, atención a la diversidad.					
5. La gestión de grupos, el trabajo cooperativo y colaborativo en el aula. Estrategias metodológicas y elaboración de materiales didácticos para el aula.					
6. Métodos de evaluación y valoración de los aprendizajes.					

LA METODOLOGIA DEL CURSO

A continuación te presentamos una relación de componentes de un curso de formación. Te pedimos que valores la importancia que ha tenido en este curso cada uno de los componentes que te adjuntamos:

COMPONENTES	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Presentación de Teorías y Conceptos relevantes.					
2. Demostración de la teoría o destreza (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito)					
3. Práctica y retroinformación (en vivo, en vídeo, en					

audio, por escrito)					
4. Trabajos a realizar fuera del curso					
5. Presentación de materiales de aprendizaje.					
6. Reflexión sobre la propia práctica					

12. A continuación te pedimos que valores las tareas o actividades que se han llevado a cabo durante el desarrollo del curso, pueden ser las realizadas dentro del aula, o indicadas para realizar fuera en tu lugar de trabajo.

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Adecuación de las tareas a los objetivos del curso					
2. Claridad al explicar en qué consisten las tareas a desarrollar.					
3. Relación entre la formación recibida en el curso y la complejidad de las tareas asignadas.					
4. Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas.					
5. Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea					

EL AMBIENTE EN EL CURSO

13. Ahora quisiéramos conocer tu opinión acerca del ambiente que se ha vivido a lo largo del curso. Para ello te pedimos que conteste en qué medida estás de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones:

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Los participantes se han implicado con interés en el curso					
2. Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos					
3. Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado					
4. Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo					
5. Los participantes han percibido que la actividades del curso eran productivas					
6. Las tensiones y conflictos en las sesiones se han resuelto favorablemente					
7. En el curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras.					
8. Los niveles de asistencia al curso se han mantenido equilibrados a lo largo del mismo					

LOS RECURSOS Y MATERIALES

14. Quisiéramos que evaluara los materiales **que has recibido** a lo largo del curso (textos, gráficos, videos, etc.)

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Relevancia con respecto a los contenidos del curso					
2. Claridad conceptual y facilidad de					

comprensión					
3. Grado de aplicabilidad práctica en el aula.					

15. Es posible que a lo largo del curso haya elaborado algún material (video, diseño, plan de trabajo, prácticas, etc.) Quisiéramos así mismo que evaluara estos materiales.

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Nivel de dificultad para su elaboración					
2. Claridad de las orientaciones recibidas para su elaboración.					
3. Aplicabilidad práctica en el desempeño como docente.					

REGULACIONES Y NORMAS

16. También queremos conocer tu opinión con relación a aspectos más formales del desarrollo del curso. Te pedimos que responda con sinceridad a las siguientes cuestiones:

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Los requisitos exigidos para ser admitido en el curso					
2. Condiciones del lugar donde se ha desarrollado el curso (luminosidad, comodidad, sonoridad, etc.)					
3. El número de participantes en el curso					
4. Las condiciones para facilitar la asistencia al curso					
<i>5. La duración del curso</i>					
6. La temporalización (secuenciación) del curso					

Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario B

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra PUCMM

Universidad de Murcia, España

Doctorado en Educación

Este cuestionario pretende recabar información acerca del grado en que, desde su punto de vista, la formación en que participaste ha incidido en tu desempeño como docente y en la mejora de la enseñanza –aprendizaje.

Nombre del centro educativo----- Distrito al que pertenece_____
Regional de Educación.-----
Nivel-----grado----- Matrícula----- Programa/as de formación en que participaste-----

A continuación te presentamos una serie de cuestiones relacionadas con la formación en que has participado como docente en servicio. Te pedimos por favor que indiques la valoración a cada afirmación marcando el número; según la escala presentada el grado de equivalencia a los valores va desde 1=NADA ACUERDO, 2=POCO DE ACUERDO, 3=MEDIANAMENTE DE ACUERDO, 4=BASTANTE DE ACUERDO, 5=TOTALMENTE DE ACUERDO. Por favor, asegúrate de contestar cuidadosamente. Los datos suministrados servirán para mejorar los programas de formación en los que participas auspiciados por el INAFOCAM.

Gracias por tu colaboración.

1. La mejora en el desarrollo profesional docente.

1.1 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a mejorar las habilidades y destrezas para el trabajo como docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.2. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a desarrollar y gestionar cambios e innovaciones en su desempeño como docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a fortalecer el conocimiento estratégico de los métodos de enseñanza para el desarrollo curricular.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.4 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, promover entre tus colegas docentes actitud de colaboración e intercambio de experiencias.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.5 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a fomentar uso efectivo de la tecnología en los aprendizajes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.6. Valora el grado, en que se ha incrementado el interés y la motivación por realizar prácticas relevantes y novedosas como docente en el aula, luego del proceso de formación en que has participado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.7 Valora el grado, en que la formación recibida en los cursos que has participado, ha contribuido, desde tu punto de vista, a mejorar la planificación, y coordinación del trabajo en el aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.8 Valora el grado, desde tu punto de vista, en que la formación en la que has participado la consideras útil para la mejora del desempeño en el aula como docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.9 Valora el grado en que la formación en la que has participado te ha permitido adquirir conocimientos relevantes para la resolución de situaciones problemáticas en el aula y con los estudiantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.10 Valora el grado en que la formación en que has participado te ha permitido desarrollar prácticas más reflexivas sobre el desempeño en el aula como docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Mejora de la práctica luego del proceso de formación permanente

2.1 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a desarrollar una planificación más centrada en el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.2. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a implementar nuevas estrategias para el desarrollo de los contenidos curriculares.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.3. Valora el grado desde tu punto de vista en la formación en que has participado han colaborado para la implementación de nuevos referentes conceptuales y metodológicos en el aula con los alumnos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.4 Desde tu punto de vista, luego de la formación en que has participado has implementado nuevas estrategias y métodos de evaluación y valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.5. Valora el grado, desde tu punto de vista, en que la formación en que has participado ha ayudado para el diseño de estrategias metodológicas y materiales didácticos para nivel y grado con que trabajas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.6. Valora el grado, desde tu punto de vista, que luego de la formación en que has participado desarrolla con los estudiantes actividades que promueven actitudes y prácticas democráticas e inclusivas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.7 Valora el grado, desde tu punto de vista, en que luego de participar en los procesos de formación, aprovechas los resultados de la evaluación para planificar actividades de mejora al rendimiento de tus alumnos/as, según los resultados.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.8 Este proceso de formación te ha ayudado **a distribuir mejor el tiempo** de las áreas de modo que al final tus estudiantes han logrado conseguir los propósitos de la programación curricular del año escolar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.9 Este proceso de formación te han ayudado **a aprovechar mejor el tiempo** del área de modo que al final tus estudiantes han logrado conseguir los propósitos de la programación curricular del año escolar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.10 Valora el grado en que la formación en que has participado desde tu punto de vista, ha contribuido para fomentar en los estudiantes el uso y desarrollo de la investigación.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.11. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a motivar entre los estudiantes el trabajo en equipo y la colaboración.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.12. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a fomentar en los estudiantes actitud crítica, reflexiva, plural, y respeto a la diversidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.13. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a tratar con los estudiantes contenidos relevantes, con profundidad, claridad y de fácil comprensión

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.14 Valora el grado en que la formación en que has participado, ha contribuido, desde tu punto de vista, a tomar en cuenta a los estudiantes: sus habilidades, destrezas y le exige conforme sus capacidades.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.15 Valora el grado en que la formación en que has participado, ha contribuido, desde tu punto de vista, a desarrollar en los estudiantes competencias para el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.16 Valora el grado en que la formación en que has participado, ha contribuido, desde tu punto de vista, a planificar y desarrollar la clase valorando la diversidad de los estudiantes y apoyando el trabajo inclusivo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. La cultura organizacional en el centro.

3.1 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a mejorar la cultura organizacional del centro y, en particular, la participación de sus miembros en las actividades que se realizan.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.2 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a motivar en el centro educativo el trabajo desde valores como: la aceptación, valoración de los sujetos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.3 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a promover en el centro educativo y entre docentes el trabajo en equipo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.4. Valora el grado en que la formación en que has participado ha facilitado, desde tu punto de vista, la construcción del proyecto educativo del centro de manera participativa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.5. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista en promover la reflexión para la toma de decisiones de manera participativa en el centro educativo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.6. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, promover con el equipo de gestión y los docentes espacios para la reflexión sobre la propia práctica de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.7 Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, elaborar y cumplir normas y procedimientos según la realidad del centro y necesidades de todos los miembros de comunidad educativa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Respecto a la incidencia de la formación en la creación del clima de trabajo en el aula.

4.1. Valora el grado en que la formación en que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a desarrollar actividades con los estudiantes y colegas docentes que favorezcan el reconocimiento y práctica de que todas las personas son importantes y merecen respeto.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4.2. Valora el grado en que la formación en la que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a crear clima favorable en la clase de, motivación e interés por aprender.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4.3. Valora el grado en que la formación en la que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, al fomento de relaciones interpersonales de respeto, responsabilidad y buen trato entre toda la comunidad educativa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4.4. Valora el grado en que la formación en la que has participado ha contribuido, desde tu punto de vista, a mejorar la disciplina en el aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Anexo C

Descripción de las Características de los programas formativos.

Descripción del Contexto y desarrollo de los programas.

Esta iniciativa para la formación continua tiene su origen en la necesidad del Ministerio a través de INAFOCAM de capacitar a los docentes en servicios porque una de las mayores desventajas que enfrenta la enseñanza- aprendizaje en la República Dominicana es el déficit de personal cualificado y la desarticulación de su formación en relación a los contenidos curriculares , dado que, por lo general, quienes imparten docencia cuentan con una formación pedagógica generalista , pero carecen del dominio de las áreas como: matemáticas, ciencias , sociales español. Según los técnicos regionales y distritales de la provincia de Santiago, que es una de las más grandes del país, “En el área de ciencias naturales el número de profesores que la domina, especializados, es prácticamente nulo”²⁸.

²⁸ Taller celebrado el viernes 7 de octubre del 2010 en la Universidad ISA.

Las líneas bases para la elaboración de estas propuestas formativas se definieron a través de la realización de talleres de discusión y análisis con profesores y técnicos de las Direcciones Regionales de Educación.

Antecedentes de los programas de formación.

Con el lanzamiento del Plan Decenal de Educación en año 1992, la República Dominicana inicia un proceso de transformación de su plataforma educativa, en pos de alcanzar mayores niveles de eficiencia y calidad en el sector. El proceso reflexivo que representó el Plan Decenal, permitió identificar las principales debilidades del sistema y plantear los caminos que podrían conducir a su superación. Dentro de las tantas debilidades del sistema, identificadas en ese momento cabe citar las siguientes:

- “...la escasez de los conocimientos generales y específicos de cada área o disciplina y de los saberes pedagógicos de los docentes.
- El currículo de la educación no contempla experiencias de aprendizaje que propicien el desarrollo de la creatividad y el talento en los estudiantes, no permite razonar ni aplicar el sentido común, ni la incorporación sistemática de las innovaciones científicas y tecnológicas.
- El currículo no responde a las necesidades del mundo productivo y las instituciones de educación técnica no tienen vínculos con este sector”²⁹.

²⁹ Plan Decenal de Educación, El Plan Decenal en la perspectiva de sus áreas y consultas. Informe del Comité Ejecutivo al Ier Congreso del Plan Decenal de Educación, Santo Domingo, SEEBAC, 1992, p.22, p.113 (Serie A. Documento No. 4) citado en “Síntesis de la Evaluación a Medio Término del Plan Decenal de Educación”SEE. Santo Domingo, República Dominicana. 2000 p.57

En la evaluación a medio término realizada al Plan Decenal, se identificaron avances significativos en los ámbitos de la dignificación del docente, profesionalización, la cobertura escolar, la nutrición, material didáctico; así como en la implementación de programas innovadores tales como: los tevecenros(TV centros) , la televisión educativa y Forciencias³⁰. No obstante a estos avances, Francisco Polanco³¹ señala que:

Los resultados de las Pruebas Nacionales y las evaluaciones internacionales revelan que cada año los estudiantes exhiben menor rendimiento en las áreas fundamentales del currículo.

El estudio de FLACSO (2001) establece que: Si bien es cierto que desde el punto de vista conceptual los docentes valorizan la fundamentación del nuevo currículo y los cambios operados en ellos a partir de los programas de formación, esto no se traduce en el trabajo en el aula, espacio importante donde se da realmente una reforma educativa.

El estudio nos muestra que los docentes no manejan el currículum y que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula son realmente pobres. Este panorama deja claro que a pesar de los avances en materia de educación, todavía queda un largo camino por recorrer en todos los ámbitos y que la realidad, se hace cada día más aguda pues las demandas en materia educativa son mayores hoy, que las de hace quince años atrás.

El país como signatario de los acuerdos internacionales sobre calidad de la educación se ha comprometido a garantizar que para el año 2015, toda la población en

³⁰ Síntesis de la Evaluación a Medio Término del Plan Decenal de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. Santo Domingo, D.N. Agosto 2000.

³¹ Elaboración de una propuesta para el plan de desarrollo de la educación 2002-2012 “La formación de los recursos humanos para el sector educativo, situación actual y perspectiva”. Francisco Polanco. Secretaría de Estado de Educación Santo Domingo. 2001

edad de 15 años haya completado una educación básica de calidad de 9 años, pero además, el gobierno central consciente de la importancia de la educación para apuntalar el desarrollo de la nación ha creado el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana. Dentro de este foro se han debatido la imposibilidad del país en alcanzar los objetivos del milenio en materia educativa, dejando claramente expresada la necesidad de fortalecer las áreas de ciencias básicas a través de la capacitación a los docentes, la mejora y el equipamiento de la infraestructura.

Desde el mismo 2005, la universidad ISA junto a las demás instituciones inició contactos con los diferentes actores del quehacer educativo para identificar las necesidades del sector en materia de formación docente, con el propósito de formular propuestas concretas que dieran respuesta a las necesidades nacionales y a las aspiraciones del plan estratégico de las instituciones y el MINERD, se inició un proceso de consulta a nivel local con técnicos distritales y regionales, así como con profesores de los diferentes distritos y niveles para obtener una panorámica del sector³². Los resultados arrojados por estas consultas indican que:

En el área de ciencias naturales el número de profesores especializados es prácticamente nulo.

- ✓ La mayoría de los centros educativos no tienen laboratorio y carecen de espacio para instalar los mismos.
- ✓ Existe gran debilidad en el uso de los materiales didácticos.
- ✓ El currículum está bien definido, pero no se aplica en las aulas.

³² Foro “Hacia un Diagnóstico de la Educación en las Ciencias Naturales y el Medio Ambiente” Viernes 7 de octubre del 2005. Universidad ISA/ Dirección Regional de Educación 08

- ✓ El tiempo asignado no es suficiente para abordar los contenidos.
- ✓ La escuela de formación de maestro está trabajando en tronco común y luego se realizará una especialidad en básica de enfoque generalista.
- ✓ A pesar de los talleres, cursos y seminarios, la formación de los docentes sigue siendo deficiente especialmente en el nivel básico. Existen programas para mejorar el desempeño de los docentes, pero centrados en procesos metodológicos.

El Perfil del docente en ejercicio se caracteriza por:

- ✓ Poco dominio de los contenidos de la asignatura que enseña.
- ✓ Se evidencia una práctica tradicionalista: cuestionarios, fichas y resúmenes.
planillas
- ✓ Resistencia al cambio, escaso uso de los medios tecnológicos ya existente en los centros.
- ✓ Poca disponibilidad para apuntarse a nuevos aprendizajes.

Necesidades puntuales de formación que se evidenciaron.

- ✓ Manejo de contenidos
- ✓ Manejo de materiales didácticos para los aprendizajes.
- ✓ Estrategias y metodologías innovadoras y tecnológicas
- ✓ Método y rigor científico al abordar las temáticas.
- ✓ Elaboración de materiales didácticos pertinentes.
- ✓ Fomento de la investigación y el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

En el foro realizado con profesores y técnicos de la regional 10 y 15³³ los participantes, 60 en total, identificaron las siguientes áreas de interés para su capacitación en ciencias de la naturaleza: química, manejo de equipos de laboratorio, educación ambiental, biología, zoología, botánica, bioquímica y física con énfasis en mecánica

En ciencias sociales, manejo de mapas, técnicas y estrategias para la enseñanza de la Ciencias Sociales: elaboración de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales.

En matemática: los contenidos de numeración, en los temas o aspectos con debilidades en su dominio fueron: el valor de posición, adición y sustracción con pre agrupación; las propiedades de la suma y la multiplicación, especialmente la asociativa y la distributiva; las operaciones con fracciones comunes, la división de números decimales; lectura y escrituras de números decimales.

En base a estos estudios, sondeos y foros se procedió a diseñar los programas orientados a satisfacer las necesidades fundamentales del sector educativo con miras a dar respuestas a las necesidades nacionales.

Los programas formativos: Diplomado en ciencias de la naturaleza para educadores.

Descripción general

El diplomado en ciencias de la naturaleza para educadores, ha sido concebido para entrenar a los docentes en las aplicaciones de los principios y conceptos fundamentales de la física, química y biología, utilizando los recursos del entorno y los rudimentos de las tecnologías de la información. Los contenidos programáticos, han sido estructurados en base al

³³ Foro “Identificación de Necesidades en las diferentes áreas”. Inafocam, 17 de marzo del 2007

currículo vigente en el sistema educativo dominicano, para las áreas en cuestión. De igual modo, el programa se basa en experiencias de aprendizajes significativos, estructurados por un equipo técnico multidisciplinario.

El programa es de carácter general y fundamenta su operación en la práctica, procesos reflexivos así como la utilización de las tecnologías de la información.

El Diplomado en ciencias de la naturaleza para educadores tendrá una duración de 130 horas presenciales y será certificado para los fines de salida como “Diplomado en ciencias de la naturaleza para educadores”.

Además, de las sesiones presenciales, los participantes deberán desarrollar en sus lugares de trabajo prácticas y ejercicios que le servirán de insumo y soporte para el desarrollo de su plan de estudios. Para tales fines, el programa contará con un plan de acompañamiento que identifica avances obtenidos por los participantes.

Propósito General

Entrenar a los participantes en la aplicación de los conceptos fundamentales de la física, química y biología a partir del uso de los recursos del entorno y las tecnologías de la información; a la vez de crear un espacio propicio para la innovación educativa.

Propósitos Específicos

- Dotar a los/las participantes de las herramientas matemáticas básicas necesarias para desarrollar los temas en el área de Ciencias de la Naturaleza que contienen un alto contenido matemático.
- Introducir a los participantes en el manejo de las herramientas informáticas básicas para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Involucrar a los participantes en el estudio sistemático de los principios, conceptos y procedimientos básicos de la química inorgánica y orgánica.
- Integrar a los participantes al análisis de los conceptos más importantes sobre la estructura, funcionamiento y clasificación de los organismos vivos que conforman el reino vegetal y animal.
- Involucrar a los participantes en el estudio sistemático de los principios y conceptos básicos de la física.

Perfil de ingreso.

Para ingresar al programa de diplomado en “Ciencias de la Naturaleza para la Educación” los candidatos deberán poseer como mínimo el título de profesorado y participar en el proceso de selección que establezca el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), así como llenar los requisitos de admisión establecidos por ISA. De igual modo, los candidatos, deberán poseer valores éticos y profesionales, con sentido de compromiso y participación con su entorno social, para que a través de sus nuevos conocimientos y habilidades, contribuya al desarrollo de la educación dominicana.

Perfil del egresado

Los egresados del programa de diplomado en “Ciencias de la naturaleza para la educación” estarán en capacidad de:

- ✓ Manejar formulas físicas y químicas con propiedad.
- ✓ Aplicar las herramientas matemáticas en la resolución de problemas.

- ✓ Utilizar las tecnologías de la información como herramienta pedagógica y de aprendizaje.
- ✓ Motivar a sus alumnos en el estudio de las ciencias naturales.
- ✓ Abordar los contenidos del currículo partiendo del entorno de los alumnos.
- ✓ Montar experimentos en las áreas de química, biología y física utilizando los recursos del entorno.
- ✓ Observar las normas de seguridad en los laboratorios de física, química y biología.
- ✓ Utilizar las herramientas y equipos de los laboratorios de física, química y biología de uso común para la docencia.
- ✓ Explicar a través de ejemplos concretos los conceptos y procedimientos básicos de la química inorgánica y orgánica.
- ✓ Explicar las leyes, principios y procesos que rigen sobre los seres vivos.
- ✓ Promover la higiene y la salud en su comunidad.
- ✓ Utilizar los recursos del entorno como herramientas para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.
- ✓ Analizar el impacto de las ciencias naturales en el desarrollo industrial.
- ✓ Utilizar el Método Científico como una herramienta fundamental en la búsqueda de la verdad.
- ✓ Estructurar ejercicios prácticos y teóricos para aplicar las leyes y principios fundamentales de la física.

A quién va dirigido este programa de formación.

A profesionales de la educación del nivel primario, con nivel de licenciatura, que se encuentran en servicio o que desean incursionar en la enseñanza de las ciencias naturales a nivel de primario o secundario.

Programa general del diplomado en ciencias de la naturaleza para educadores

Clave	Asignatura	Asignatura	Horas
DCN -510		Aplicaciones Matemáticas para las Ciencias de la Naturaleza	25
TIC-510		Integración a las Tecnologías de la Información y comunicación.	15
DCN- 511		Principios y conceptos básicos de Química	30
DCN -512		Principios y conceptos básicos de Biología	30
DCN-513		Principios y conceptos básicos de Física	30
DCN-514		Principios y conceptos básicos de geología	30
Totales			160

Acompañamiento al proceso de formación por parte de esta institución.

Con el objeto de apoyar el desarrollo de los participantes y el alcance de los objetivos del programa, se desarrolló un programa de acompañamiento que implicó realizar visitas por lo menos a un 10% de los participantes en el diplomado. La primera visita de diagnóstico y la segunda de evaluación. En la primera visita el supervisor evaluó conjuntamente con el participante las condiciones y potencialidades de la zona para la

implementación de ideas y programas innovadores en la materia. En la visita diagnóstica se aplicó un formulario a los docentes, para evaluar, desde la perspectiva de éstos la calidad de las actividades y contenidos abordados en la asignatura en cuestión. De igual modo se realizó un levantamiento de las condiciones de las edificaciones escolares y su contexto. Con el propósito de identificar la existencia o no de laboratorios que facilitaran el componente de prácticas.

A lo largo del curso los participantes recibieron el apoyo del supervisor para ir realizando las actividades recomendadas de acuerdo al diagnóstico realizado. En la segunda visita se evaluaron los resultados de las intervenciones ejecutadas por el participante.

Evento final del diplomado en ciencias de la naturaleza.

Al finalizar el programa de estudio, los participantes presentaron ante la comunidad educativa, los materiales didácticos desarrollados por ellos, así como, propuestas originales que pudiesen surgir de manera individual o grupal para la incorporación de prácticas innovadoras o exitosas en la enseñanza de las disciplinas de las ciencias naturales. Para tales fines se organizó una exposición de material didáctico que culminó con el acto de graduación de los participantes. La exposición inició dos semanas después de haber concluido el programa de estudio.

Los propósitos de este evento fueron:

- A. Promover la innovación en el ámbito educativo.
- B. Promover el estudio de las ciencias naturales.
- C. Incentivar a la creatividad de los docentes.

D. Mostrar los productos del programa de capacitación ejecutado.

Instituto Tecnológico de Santo Domingo. INTEC.

El **INTEC** ha establecido una fecunda relación con el INAFOCAM a través de una oferta continua de programas de formación docente, tanto en la modalidad de postgrado como en la de educación permanente. Desde 2004, en coordinación con el departamento de formación continua del INAFOCAM, el Centro de Estudios Educativos ha desarrollado 6 rondas de diplomados en la Enseñanza de la Lengua y la Matemática para el Primer Ciclo del Nivel Básico dos en Santo Domingo, una en Barahona, dos Neyba que inició en mayo 2009.

Estos programas han sido concebidos para mejorar las competencias docentes en la enseñanza de ésta dos áreas tan cruciales para que los y las estudiantes puedan mejorar sus niveles de aprendizaje y aprovechar las oportunidades educativas que brinda las escuelas. Como se sabe, los estudios nacionales e internacionales revelan las grandes deficiencias que tiene el mejoramiento de esta situación, cualificando a los docentes en la utilización de las estrategias y recursos de aprendizaje idóneo para un aprendizaje más efectivo y significativo de la matemática y la lengua. El programa de referencia también ha abarcado la posibilidad de prácticas y elaboración de materiales para los aprendizajes.

A pesar de los cuidadosos procesos de selección puestos en marcha para escoger los candidatos interesados en el programa de formación citado, y de la realización de dos talleres de nivelación previa a su inicio, la realidad es que la mayor parte de los docentes

enfrenta serias dificultades para hacer frente a los requerimientos académicos de la institución y el programa que se ofrece.

En tal virtud, el Centro de Estudios Especializado en Educación, (CEEED) solicitó al director de formación continua y de postgrado del INAFOCAM, la realización de un conjunto de diplomados que a la vez que sirvan para mejorar sus aptitudes académicas y las competencias docentes y en cuanto al manejo de los contenidos curriculares sirva para identificarlos potenciales candidatos con las mejores condiciones académicas para hacer frente a las exigencias de futuras especialidades en las áreas.

En atención a esta solicitud y en respuesta a sus propias políticas de formación, el INAFOCAM, solicitó a INTEC la formulación de un conjunto de diplomados, siguiendo las normativas establecidas para este tipo de programa.

Es importante destacar que las propuestas originales presentada por INTEC comprendían 120 horas de capacitación presencial y la incorporación de programas de acompañamiento a las aulas de los y las participantes, según lo requerido por el Instituto. Sin embargo, estos dos componentes fueron variados para ajustarlo a los costos fijos que tiene el INAFOCAM para este tipo de programa. Las horas presenciales fueron ajustadas a 110 para todos los diplomados y el programa de acompañamiento se redujo a un taller dirigido a los técnicos y técnicas distritales para fortalecer sus competencias en el acompañamiento.

En el mes de mayo del 2010 iniciaron los diplomados dirigidos a maestro y maestra de la educación pública de la región sur del país y en Santo Domingo, con la finalidad de elevar los niveles pedagógicos y dotar de nuevas estrategias de enseñanza a estos

profesores y profesoras, a beneficio de la población estudiantil del país, específicamente en zonas focalizada como más vulnerables.

El objetivo central de estos diplomados es el fortalecimiento de las competencias del personal docente de las escuelas y ofrecer herramientas de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas en orden de mejorar la calidad de la educación del maestro y de la maestra para que redunde en favor del estudiantado de esas comunidades.

A pesar de algunas dificultades que confrontamos al principio, por el hecho de iniciar en medio de un proceso algunas convulsiones sociales, logramos concentrar una buena cantidad de maestro y maestras. En algunos casos tuvimos que llevar hasta los municipios que integran estas regionales educativas para garantizar que esta capacitación llegara al mayor número de profesores (as) de la zona seleccionada.

En el siguiente cuadro podemos ver la asistencia a los diplomados en cada regional de Educación beneficiada:

Tabla 1. Cantidad de participantes en los diplomados por región

Regional	Área	Convocados	Graduados	Diferencia
<i>Neyba</i>	<i>Matemática 1</i>	<i>40</i>	<i>39</i>	<i>-1</i>
	<i>Matemática 2</i>	<i>40</i>	<i>56</i>	<i>16</i>
<i>Barahona</i>	<i>Matemática 1</i>	<i>40</i>	<i>44</i>	<i>4</i>
<i>Santo domingo 15-02</i>	<i>Matemática 1</i>	<i>40</i>	<i>32</i>	<i>-8</i>
	<i>Matemática 2</i>	<i>40</i>	<i>36</i>	<i>-4</i>
	<i>Matemática 2</i>	<i>40</i>	<i>34</i>	<i>-6</i>

Estrategias de Enseñanza-Aprendizajes de la Matemática para el primer ciclo del nivel Básico. Regional 01, Barahona, Regional 18, Bahoruco y Regional 15 Santo Domingo este.

Informaciones generales de los programas

El Diplomado en la Enseñanza de la Matemática para docentes del primer Ciclo del Nivel Básico celebrado en Barahona, Neyba distrito de Tamayo, regional 15 distrito 02 de Santo Domingo). Fue elaborado tomando como base el informe rendido por los facilitadores (as) de los diferentes talleres.

El mismo consta de dos módulos: en los módulos numeración y Operaciones se estudian los números enteros, las fracciones y los decimales, el sistema de numeración decimal forma y representación de números y relaciones entre ellos. También se desarrolla la comprensión de las fracciones, la proporcionalidad directa e inversa, así como la obtención de razones y por cientos.

Para desarrollar las actividades de construcción de estos contenidos se utilizaron modelos concretos y representaciones para identificar, comparar y generar formas equivalentes de las fracciones estudiadas. También para desarrollar y utilizar estrategia para computar y estimar el resultado de operaciones con fracciones.

Por otro lado en el módulo de Geometría y Medidas se analizan las propiedades de formas y cuerpos geométricos. Se ubican y describen relaciones especiales usando diferentes sistemas de representación. Se desarrollan argumentos sobre relaciones geométricas y se aplican transformaciones y simetrías para analizar situaciones matemáticas.

Además se utilizan modelos y materiales concretos para construir el concepto de mediciones de manera integrada a la geometría, se realizan conversiones de unidades y se estiman y utilizan medidas en la resolución de problemas en situaciones cotidianas.

Docentes Participantes en los programas.

Los participantes docentes en servicio de las regionales seleccionadas, seleccionados según interés y motivación para participar en la capacitación.

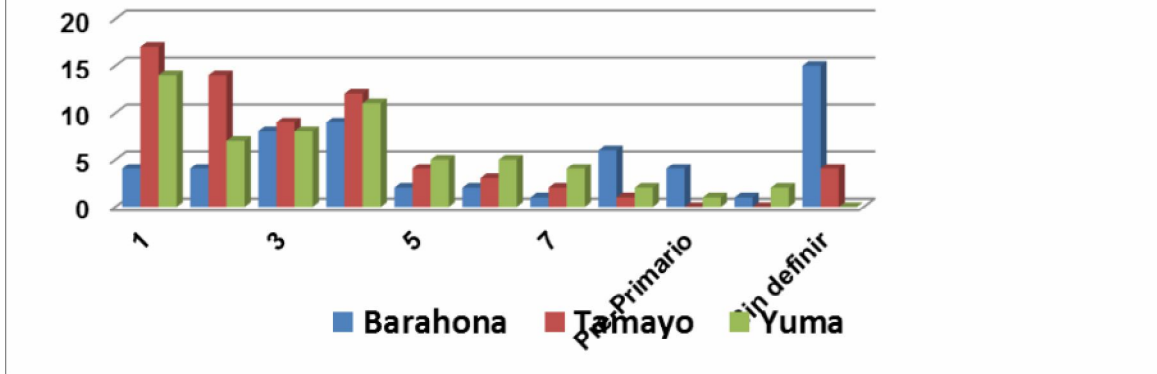
Estos diplomados se ofrecieron en tres regionales.

Lugares donde se celebró diplomado de Matemáticas para el primer ciclo de Básica.

Regional	Distrito	Docentes	Técnicos	Total
01-Barahona	01-03 Barahona	43	1	44
18- Neyba	18-02 Tamayo Vicente Noble	39	-	39
15 Santo Domingo	15-02	30	3	32
Total		112	3	115

Distribución de los participantes de los diplomados de Matemáticas para el primer ciclo de Básica según el grado que imparten.

Gráfico No. 7. Distribución de los participantes de los diplomados de Matemática para el Nivel Inicial y Primario según el grado que imparten



De los gráficos anteriores podemos concluir que los y las docentes de Tamayo estaban más concentrados en la docencia del primer ciclo mientras que los de Barahona estaban más dispersos en los grados.

Necesidades de los y las docentes participantes

En el diagnóstico inicial y durante el desarrollo del taller se pudo determinar que las principales necesidades de los /as docentes participantes en los tres grupos son similares.

Estas son las siguientes:

Dominio de contenidos matemáticos.

- En cuanto a los contenidos de numeración, en los temas o aspectos con debilidades en su dominio fueron: el valor de posición, adición y sustracción con pre agrupación; las propiedades de la suma y la multiplicación, especialmente la

asociativa y la distributiva; las operaciones con fracciones comunes, la división de números decimales; lectura y escrituras de números decimales.

- En el taller de geometría y medidas los temas que mostraron mayores necesidades fueron: Identificación de las figuras geométricas planas, clasificación de los triángulos, conversión de las unidades de medidas y utilización de medidas para el cálculo perímetro, área y volumen.

Estrategias

- Los y las participantes presentaron algunas dificultades en el desarrollo de estrategias para: el desarrollo de cantidades; la formación de las cantidades posibles a partir de cantidad de dígitos dados; el proceso de pre -agrupación y desagregación, en la realización de la suma “llevando” y de la resta “tomando prestado”, el proceso de generación de fracciones equivalentes por ampliación y por reducción.
- Los contenidos a enseñar no los relacionan con el diario vivir, es decir con la vida cotidiana, lo cual dificulta el aprendizaje de las y los alumnos. El diplomado utilizó algunas estrategias para superar algunas de estas dificultades. Una de ellas fue la estrategia de resolución de problemas, enfatizándolos, no sólo como el desarrollo del razonamiento y de toma de decisiones.
- El juego fue otra estrategia utilizada, promoviendo una matemática divertida y que resulte interesante para los estudiantes con la edad correspondiente al 1er ciclo del Nivel primario.

Recursos para el aprendizaje.

- En el taller de numeración se utilizaron diferentes de recursos para promover el aprendizaje, entre los bloques de Dienes. Muchos de los y las participantes los conocían, los habían visto en sus escuelas, pero ninguno sabía cómo utilizarlos. Generalmente los utilizan los y las docentes del nivel inicial. Con el trabajo en este diplomado, los que tienen este recursos en sus escuelas dicen que ya pueden usarlos; en cambio para los que no los tienen en sus escuelas, se le presentaron otras alternativas, como elaborarlos en cartón o cartulina o preparar un recurso semejante usando sorbetes, palitos, tapitas, entre otros materiales.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA MADRE Y MAESTRA. (PUCMM)

En la época actual que vive la República Dominicana en medio de cambios sociales significativos, creación y difusión de nuevos espacios de socialización, a raíz de la inevitable apertura al mundo global, ya la humanidad se congrega en una pequeña aldea donde en minutos cualquier fenómeno social, cultural, atmosférico, o bélico está en nuestras casas, a través de las tecnologías de la información y la comunicación, acortando así el tiempo y el espacio y por tanto la velocidad como se producen y adquieren nuevos conocimientos.

En este contexto se hace necesaria la renovación de los aprendizajes sociales, la nueva mirada a la vida que día a día debe recrearse en nuestras aulas. Esto no solo justifica sino que llama la atención de los sectores responsables de crear conciencia sobre el ideal de

sociedad a la que aspiramos construirle los valores que la fundamentan, como son las universidades, los institutos superiores, los centros educativos públicos y privados a hacer sinergia en pos de la sociedad a la que aspiramos.

Es así como proponemos este diplomado de Ciencia Sociales con una obligatoria mirada hacia la enseñanza fundamentada en el paradigma sociocrítico y con el compromiso de desarrollar en los/as docentes para que estén en capacidad de formar ciudadanos críticos y capaces de formar parte activa en su contexto local, nacional y global.

Propósitos generales del diplomado.

- ✚ Propiciar un espacio de aprendizaje bajo el paradigma sociocrítico que permita la enseñanza de la Ciencias Sociales.
- ✚ Profundizar el aprendizaje de los contenidos priorizados en currículo mínimo de las ciencias sociales desde un enfoque sociocrítico.
- ✚ Desarrollar técnicas pedagógicas creativas y lúdicas para la enseñanza de la Ciencia Sociales.
- ✚ Construir materiales didácticos que permitan el desarrollo de prácticas educativas innovadoras que promuevan el aprendizaje significativo.
- ✚ Elaborar una propuesta que integre diferentes materiales y estrategias de aprendizaje.

Metodología

La metodología didáctica que proponemos se fundamenta en estrategias constructivistas, aplicando la secuencia Exploración- conceptualización- Aplicación.

1-Mediante la Exploración descubriremos las experiencias y los conocimientos previos de los/as estudiantes. Esto permite al docente diagnosticar adecuadamente la base para la construcción de nuevos aprendizajes. Esta fase se cumple a través de la presentación de una serie de interrogantes relacionadas con el tema central; bajo la premisa de que el/la docente promueva la participación estudiantil.

2-La conceptualización nos sitúa en la elaboración de los conceptos, enriqueciéndolos o facilitando nuevas adquisiciones. Esta fase se cumple a partir del análisis, la teorización y la reflexión de ideas y situaciones.

3-La Aplicación implica el uso práctico de conceptos adquiridos. Mediante procesos en los que se interactúa con la vida real y las experiencias propias, se practica la toma de decisiones y la solución de problemas por medio de procedimientos diversos.

Contenidos del diplomado en ciencias sociales.

Módulo	Duración	Propósitos
I. Enfoque teórico de la Ciencia Sociales	32 horas 4 semanas	Profundizar el aprendizaje de los contenidos priorizados en el currículo mínimo de las ciencias sociales desde un enfoque socio-crítico.
II. Técnicas y estrategias para la enseñanza de la Ciencias Sociales	30 horas 4 semanas	Desarrollar técnicas pedagógicas creativas y lúdicas para la enseñanza de la Ciencias Sociales.
III. Elaboración de Materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales	28 horas 4 semanas	Construir materiales didácticos que permitan el desarrollo de prácticas educativas innovadoras y promuevan aprendizaje significativo. Elaborar una propuesta que integre diferentes

		materiales y estrategias de aprendizaje.
Seguimiento a los participantes	6 Horas	Verificar en la práctica pedagógica la aplicación de los conocimientos adquiridos en el diplomado.
Total de horas	90 horas	

Evaluación final

- Al inicio: Evaluación o diagnóstico inicial.
- Al final de cada módulo, el/ la facilitadora realizará una evaluación de cierre, con un diagnóstico final.
- Los/as docentes realizarán una carpeta de manera creativa con los conocimientos adquiridos en los módulos.

Beneficiarios de los programas de formación.

Docentes, directivos y técnicos/as Profesores de las regionales 15 y 10 de Santo Domingo y 06 la Vega.

Criterios de Selección de los participantes.

- -profesores con las siguientes titulaciones: maestros/as normales, profesorado y licenciatura.
- -Profesores y Profesoras del nivel primario que quieren mejorar sus prácticas y actualizar sus conocimientos y estimular su aprendizaje a partir de la realidad y curiosidad en sus saberes.

- -deseo de cambiar el manejo de los recursos en su práctica en el aula.

Indirectos: Estudiantes de los docentes beneficiarios directos del aprendizaje.

Organización de los beneficiarios directos para la formación:

Se organizaron dos Grupos de 40 estudiantes cada uno, para facilitar el trabajo en las aulas.

Seguimiento al desarrollo de los programas de capacitación.

Durante el desarrollo de los cursos se harán procesos de trabajos reflexivos y en grupos, para aumentar el desarrollo de conocimientos. Al finalizar cada maestro y maestra entregaron su planificación del grado y del área que imparte con las mejoras y aplicación aprendida durante el curso.

Tiempo del curso

El curso se desarrolló durante 96 horas presenciales de las cuales 90 serán de contenido y 6 horas de monitoreo para el trabajo final. Cada módulo tuvo una duración de 32 horas. El tercer módulo tendrá 6 horas adicionales de monitoreo para el informe final.

Es importante destacar que esta institución agregó a su programa un componente de investigación.

Investigación:

A) en la regional de santo domingo y san Cristóbal. Temática: docentes y técnicos de los distritos. La ejecución del proceso se concentró en:

B) Formación en las temáticas definidas.

C) Asignaciones: Practicas/ Ejecución / Reflexiones sobre tecnología Educativa.

D) Creación de recursos didácticos que sea posible para la docencia.

MODULO I (32horas / 8 horas semanal / 4 semanas)

TEMATICAS: Conceptualización de las Ciencias Sociales

CONCEPTOS	ACTITUDES	PROCEDIMIENTOS
<p>A</p> <p>*Geografía General</p> <p>*Geografía de América y el Caribe.</p> <p>*geografía dominicana</p> <p>* demografía</p>	<p>-Interés por conocer el mundo.</p> <p>-Interés por conocer la población actual de nuestro planeta y la Rep. DOM.</p> <p>-Valoración del propio país y la comunidad donde se vive y respeto por sus instituciones.</p> <p>-Respeto hacia la minoría, especialmente inmigrantes, valorando positivamente la diversidad étnica, religiosa y cultural.</p>	<p>-Definición de los conceptos claves de la unidad.</p> <p>-Observación, comprensión e interpretación de mapas gráficos, tablas y dibujos.</p> <p>-Elaboración de graficas lineales y mapas temáticos.</p> <p>-Descripción geográfica de la republica dominicana.</p> <p>-Elaboración de resúmenes, mapas de conceptos, cuadros, esquemas e informes.</p>
<p>B</p> <p>*historia universal y contemporánea</p> <p>*historia del arte</p> <p>-historia de América</p> <p>*historia del caribe</p> <p>*historia de la republica dominicana</p>	<p>-Respeto por los derechos humanos y toma de conciencia de la necesidad de medidas y políticas que ayuden a mejorar la situación de las personas cuyos derechos se vulneren.</p> <p>-Reflexión acerca de la relación entre nivel cultural y tasa de natalidad.</p>	<p>-Búsqueda de información en fuentes diversas.</p> <p>-Valorar los organismos que abogan por la paz y el desarrollo de los pueblos.</p>
<p>C</p>	<p>-Valoración crítica de los</p>	

<p>*Introducción a la Economía</p> <p>*Introducción al Desarrollo Económico</p> <p>*Economía Dominicana</p> <p>*Economía Política</p> <p>*Derecho Constitucional Dominicano</p>	<p>contrastes que genera la desigual distribución de la economía. –Toma de conciencia acerca de las desigualdades de las condiciones laborales y los servicios que existen entre el primer mundo y tercer mundo.</p>	
<p>D</p> <p>*Historia de las ideas políticas.</p> <p>*pensamiento latinoamericano.</p> <p>*Pensamiento político y social dominicano.</p> <p>*Estructura del estado dominicano.</p> <p>*Grandes temas políticos y sociales del siglo XXI.</p> <p>*Metodología de investigación aplicada a las ciencias sociales.</p>		

--	--	--

Módulo II

(32horas / 8horas semanales /4 semanas

Técnica y estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales

CONCEPTOS	ACTITUDES	PROCEDIMIENTOS
<p>A</p> <p>*Fundamento, pedagogía y procesos de Aprendizaje de las ciencias sociales.</p> <p>*Saber “que” enseñar.</p> <p>*Saber y conocer “a quien” enseña, es decir el sujeto de aprendizaje.</p> <p>*Saber cómo enseña.</p> <p>*Saber para qué se enseña.</p> <p>*Sentir la necesidad de estar siempre actualizado en pedagogía, didáctica específica y en los saberes que enseñas.</p> <p>*Saber producir conocimientos didácticos.</p> <p>B</p> <p>*Pensar</p> <p>*Comunicarse</p> <p>*aprender</p>	<p>- Conocer el manejo de diversos medios de información y comunicación.</p> <p>-Incluir en su trabajo escolar aportes académicos y curriculares de la capacitación cuya fuente es la investigación.</p> <p>B</p> <p>-Reconocer a la persona como centro del universo.</p> <p>-Persona madura con autoestima.</p> <p>-Poseedora de valores múltiples y sólidos.</p> <p>-Capaz de convivir y establecer relaciones afectivas y profesionales.</p>	<p>Definición de los conceptos de la unidad.</p> <p>*Elaboración de resúmenes.</p> <p>* Búsqueda de de información en fuentes diversas.</p> <p>*Elaboración de gráficos sectoriales.</p> <p>* Lectura de gráficos sectoriales.</p> <p>B</p> <p>* Definición de los conceptos de la unidad.</p> <p>*Elaboración de resúmenes.</p> <p>* Búsqueda de de información en fuentes</p>

<p>permanentemente</p> <p>*Investigar, experimentar y utilizar resultados.</p> <p>*Dominar aspectos sustanciales de una cultura general.</p> <p>*Manejar los conocimientos específicos en lo que se fundamenta la educación.</p> <p>*Dominar los principios específicos de su especialidad o concentración.</p>	<p>-Responsable</p> <p>-Facilitador de aprendizaje.</p>	<p>diversas.</p> <p>*Elaboración de gráficos sectoriales.</p> <p>* Lectura de gráficos sectoriales.</p>
<p>C</p> <p>1-Planificación</p> <p>2-Selección de información de material didáctico.</p> <p>3-Enseñanza activa que propicie el desarrollo intelectual.</p> <p>4-Evaluación de su propio desempeño</p> <p>5-Manejo de aula</p> <p>6-Trabajo en colaboración.</p>	<p>C</p> <p>*Organizar Actividades dentro y fuera de las escuelas, tendiente a estimular la curiosidad para un aprendizaje significativo.</p> <p>*Articular el aprendizaje con la investigación.</p> <p>* La ubicación en las diferentes épocas.</p> <p>*Estimular y fortalecer un aprendizaje a partir de la realidad y las curiosidades.</p>	<p>C</p> <p>-* Definición de los conceptos de la unidad.</p> <p>*Elaboración de resúmenes.</p> <p>* Búsqueda de de información en fuentes diversas.</p> <p>*Elaboración de gráficos</p>

		sectoriales. * Lectura de gráficos sectoriales.
--	--	--

Módulo III

(32 horas / 8 horas semanales / 4 semanas).

CONCEPTOS	ACTITUDES	PROCEDIMIENTOS
*Construcción de materiales didácticos para los aprendizajes significativos de las ciencias sociales.	*valoración del uso de materiales didácticos para el logro de un aprendizaje significativo. *disposición para adaptarse a los cambios y la inclusión de elementos nuevos en su práctica docente.	*Técnicas de registro, creación de portafolios de las producciones de los estudiantes. *Construcción de murales sobre temas de sociales. *Creación de boletines y periódicos escolares. Su utilidad para el aprendizaje. *Elaboración de mapas territoriales. * Producción escrita de casos. *Elaboración de carteles y bajantes e imágenes formativas. Uso de letras y

		formas. *Construcción de materiales para decorar y organizar el salón en un ambiente rico de significado.
--	--	--

Estrategias didácticas.

1- De Formación: la concepción del aprendizaje se sustenta la enseñanza que se imparte es promover los procesos de crecimiento personal del docente / estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Estrategias de ensayo: para el aprendizaje asociativo proactivo.

Estrategias de elaboración, o de organización: para el aprendizaje por reestructuración.

Uno de los enfoques constructivistas es el “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales”, por lo que las estrategias seleccionadas son:

A) De aplicación con los docentes/ de los estudiantes.

Aprender a aprender y aprendizaje significativo, en base a:

a) investigaciones y recursos didácticos

b) construcción de herramientas didácticas para el proceso de aprendizaje.

B) De difusión del material, en base a:

a) presentación en data show

b) guías

c) folletos, documentos, libros de consultas

d) dramatizaciones, música, teatro, películas

e) elaboración de planes para integrar en las aulas los recursos didácticos.

f) resúmenes

C) De apoyo o afectivas: mejorar la eficiencia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce.

a) Mantener la motivación,

b) Enfocar la atención,

c) Mantener la concentración,

d) Manejar la ansiedad,

e) Manejar el tiempo de manera efectiva, etc.

2- De evaluación: son las encargadas de verificar si en los procesos de aprendizaje en el aula se han incluido los conocimientos didácticos y tecnológicos. Se realizan actividades como:

a) Revisar los pasos dados,

b) Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.

c) Evaluar la calidad de los resultados finales,

d) Decidir cuándo concluir el proceso aprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

Monitoreo al proceso.

- a) De la institución en las actividades de formación.
- b) De los facilitadores a las actividades del aula
- c) De los facilitadores en las asignaciones.

Al finalizar los maestros deberán tener preparado los materiales que aprendieron a construir para fines de evaluación del diplomado.

Actividades realizadas con los profesores participantes.

- a) Sondeo / diagnóstico inicial
- b) Revisión de lo dado
- c) Charlas
- d) Discusión sobre practica pedagógicas: dialogo / lluvia de ideas / reflexión.
- e) Trabajos: exposiciones, construcción de materiales, etc.
- f) Asignaciones: practicas individuales y en equipo, en clases y en la casa.

Socialización / evaluación.

Socialización:

- a) semanal: de la capacitación con los estudiantes en el aula.
- b) semanal: de los estudiantes entre sí.

Evaluación del proceso de capacitación.

- a) Semanal: de la institución con las actividades.

- b) Semanal: de la capacitación con los estudiantes en el aula.
- c) A medio término del curso: evaluación interna del proceso.
- d) Al final: evaluación en base al diagnóstico inicial.

De impacto y medios verificables

a) en las escuelas, verificando el aprendizaje de una muestra de los estudiantes / docentes, en cuanto a la elaboración de su planificación para los estudiantes de ese año y en el proceso de la aplicación en el aula.

- a) Presentaciones en CD'S
- b) Instrumentos: guías / asignaciones
- c) Informes de lectura / asignaciones prácticas en el aula y de la casa
- d) Resultados del diagnóstico inicial del final.

e) Informes de logros / mejora, detectados en el proceso de seguimiento a los estudiantes en la planificación en su plantel.

Seguimientos en las Escuelas:

Intervención: como proyecto piloto, se realizaron visitas de seguimiento a una muestra elegida al azar de un 10% de estudiantes en su lugar de trabajo, en los dos primeros meses del nuevo año escolar 2009-20010, desde el inicio de clases en agosto hasta octubre (20 visitas se realizaron en total).

Estrategias: los acompañantes, facilitadores del curso de planificación, llevaron a cabo las visitas de revisión de la planificación y verificación del aprendizaje obtenido por los docentes / estudiantes del curso, su puesta en práctica en las aulas.

Instrumentos: diagnóstico inicial, diagnóstico final, planificación elaboración por el estudiante para su plantel y guía para su revisión y observación de la práctica en el aula.

Recomendaciones finales por parte de la institución formadora.

Que se articule y coordine el trabajo de seguimiento de los facilitadores en la intervención piloto de seguimiento, con los técnicos del distrito, a fin de garantizar el seguimiento sostenible a esos docentes capacitados.

Anexo D

Evaluación de la formación permanente del profesorado.

Guía grupo de discusión.

Las siguientes preguntas tienen como objetivo conocer la opinión de los directores de centros educativos sobre la formación permanente del profesorado y sus efectos en los aprendizajes y desempeño de los docentes. Hay una pregunta guía y luego unos descriptores relacionados con las categorías de las preguntas, estos pueden ser utilizados para precisar, aclarar, o ejemplificar las preguntas.

1. ¿Luego del proceso de formación en que han participado los docentes de su centro educativo, cuáles han sido los aspectos que ha puesto en práctica en su aula con sus estudiantes y sus colegas docentes, según su opinión?

Descriptores.

- La relación con los estudiantes, el dominio de los contenidos, la planificación y mejora del rendimiento de los estudiantes. Cómo valora estos componentes.

- Los niveles de motivación y sentido de responsabilidad, actitud ante su profesión como docente, valoración de su trabajo y disponibilidad para trabajar con sus colegas, han cambiado, aprovechamiento del tiempo, niveles de cumplimiento del horario.
2. ¿Cambios experimentados por el docente, luego de su participación en los programas de formación ofrecido por el INAFOCAM, según su opinión?

Descriptor.

- Enfoque pedagógico, procedimientos, estrategias, metodología, atención a la diversidad, rendimiento de los estudiantes, mejora de la promoción, disminución de la repitencia y el abandono.
- Según su opinión en qué debe mejorar la formación que se ofrece al personal docente desde el INAFOCAM.

Anexo E.

Tabla 1
Centros educativos en que laboran los docentes encuestados.

Nombre del centro educativo	No.	%
Centro Educativo La Milagrosa	14	1.3%
Centro Educativo María Poussepin	4	0.4%
Centro Educativo Vitalina Mordán de Cruz	14	1.3%
Centro El Ocha	1	0.1%
Centro Juventud en Desarrollo	8	0.8%
Centro Nido de Amor	1	0.1%
CMEI - República Dominicana	16	1.5%
Escuela Aida Cartagena Portalatín	3	0.3%
Escuela Alberto Hernández Rosario	9	0.8%
Escuela Aliro Paulino	6	0.6%
Escuela Alvaro Olivero Félix	7	0.7%
Escuela Ana Reyes de Pérez	9	0.8%
Escuela Anacaona	6	0.6%
Escuela Andrés Bello	20	1.9%
Escuela Andrés Peña Cabral	6	0.6%
Escuela Angel Belliard	1	0.1%
Escuela Aquiles Santana	4	0.4%
Escuela Artillia Peláez	8	0.8%
Escuela Arzobispo Valera	5	0.5%
Escuela Bartolomé O. Pérez	11	1.0%
Escuela Básica de Capotillo	3	0.3%
Escuela Básica Ferregú	2	0.2%
Escuela Básica Las Yayas	3	0.3%
Escuela Básica Sabana Larga	7	0.7%
Escuela Básica Tierra Blanca	10	0.9%

Nombre del centro educativo	No.	%
Escuela Básica Unidos 27 de Febrero	1	0.1%
Escuela Canadá	7	0.7%
Escuela Carmen Balaguer	14	1.3%
Escuela Cruz Grande	16	1.5%
Escuela Damián David Ortiz	24	2.3%
Escuela Domingo Moreno Jiménez	2	0.2%
Escuela Dora Celeste Santos	2	0.2%
Escuela Dr. Manuel Tejada	4	0.4%
Escuela El Buen Pastor	7	0.7%
Escuela El Caliche	6	0.6%
Escuela El Hogar	9	0.8%
Escuela Elda Josefa Reyes	4	0.4%
Escuela Elisa Estela Mañón Oviedo	5	0.5%
Escuela Elvira de Mendoza	13	1.2%
Escuela Emma Balaguer de Vallejo	12	1.1%
Escuela Enrique Jiménez Moya	17	1.6%
Escuela Enriquillo	22	2.1%
Escuela especial de Santo Domingo	10	0.9%
Escuela Estanila Florián	5	0.5%
Escuela Felicia Hernández	4	0.4%
Escuela Fidel Ferrer	6	0.6%
Escuela Francisco A. Caamaño	4	0.4%
Escuela Francisco Arias	3	0.3%
Escuela Francisco del Rosario Sánchez	9	0.8%
Escuela Francisco Ulises Domínguez	13	1.2%
Escuela Gral. Antonio Duvergé	13	1.2%
Escuela Hato Viejo	5	0.5%
Escuela Jobita Soriano	6	0.6%
Escuela John Abraham	5	0.5%
Escuela José Altagracia Ferrera	3	0.3%
Escuela José Antonio Guzmán	4	0.4%
Escuela José Martí	5	0.5%
Escuela Juan Bautista Zafra	2	0.2%
Escuela Juan Bosch	16	1.5%
Escuela Juan Crisóstomo Estrella	13	1.2%
Escuela Juan Félix Ortíz	4	0.4%
Escuela Juan Pablo Duarte	3	0.3%
Escuela Juana Saltitopa	10	0.9%
Escuela Julián Vargas	5	0.5%
Escuela Leoncio Manzueta	15	1.4%
Escuela Los Damnificados	8	0.8%
Escuela Luis Ramírez	5	0.5%
Escuela Luisa Ozama Pellerano	7	0.7%
Escuela Madre Mazarello	3	0.3%
Escuela Manuel Ubaldo Gómez	6	0.6%
Escuela María Ramírez Moreno	1	0.1%
Escuela María Teresa Mirabal	2	0.2%
Escuela María Trinidad Sánchez	14	1.3%
Escuela Marta Rosa Castillo	19	1.8%
Escuela Matías Ramón Mella	22	2.1%
Escuela Máximo Gómez	9	0.8%
Escuela Mercedes Argentina Núñez	5	0.5%
Escuela Mercedes Consuelo Matos	8	0.8%
Escuela Mercedes Matos	9	0.8%
Escuela Miguel Angel Jiménez	4	0.4%
Escuela Nanalier López Zorrillas	5	0.5%

Nombre del centro educativo	No.	%
Escuela Nicaragua	1	0.1%
Escuela Nuestra Sra. del Perpetuo Socorro	21	2.0%
Escuela Nueva Esperanza	2	0.2%
Escuela Nuris Valerio	1	0.1%
Escuela Otilia Peláez	2	0.2%
Escuela Otto Martínez	1	0.1%
Escuela Padre Eulario Antonio Arias	19	1.8%
Escuela Padre García (La Victoria)	1	0.1%
Escuela Padre Sindulfo Andújar	7	0.7%
Escuela Padre Valentino Salinero	17	1.6%
Escuela Parroquial Cristo Rey	17	1.6%
Escuela Parroquial Jaime Mota	6	0.6%
Escuela Parroquial San Gabriel	1	0.1%
Escuela Parroquial San Juan Bosco	7	0.7%
Escuela Primaria Aruba	11	1.0%
Escuela Primaria Benito Juárez	12	1.1%
Escuela Primaria Santa Teresa de Jesús	7	0.7%
Escuela Prof. Isidro Pérez Bello	6	0.6%
Escuela Pueblo Nuevo	3	0.3%
Escuela Rafael A. Henríquez	1	0.1%
Escuela República de Brasil	6	0.6%
Escuela República de Chile	6	0.6%
Escuela República de Colombia	4	0.4%
Escuela República de Cuba	8	0.8%
Escuela República de Guyana	7	0.7%
Escuela República de Honduras	4	0.4%
Escuela República de Perú	13	1.2%
Escuela República de Uruguay	21	2.0%
Escuela República de Venezuela	5	0.5%
Escuela República del Paraguay	11	1.0%
Escuela Salomé Ureña de Henríquez	9	0.8%
Escuela Salustina Bans Batista	6	0.6%
Escuela San Felipe	10	0.9%
Escuela San Felipe	3	0.3%
Escuela San Martín de Porres	3	0.3%
Escuela San Miguel Arcángel	23	2.2%
Escuela San Pablo Apóstol	15	1.4%
Escuela San Vicente de Paul	6	0.6%
Escuela Santa Báez	14	1.3%
Escuela Santa Teresa	21	2.0%
Escuela Santiago Guzmán	10	0.9%
Escuela Santo Domingo Savio	7	0.7%
Escuela Sector Sureste	15	1.4%
Escuela Sergia María Mateo	11	1.0%
Escuela Teresa Peña	8	0.8%
Escuela Thelma Mejía	7	0.7%
Escuela Valentín Michel	8	0.8%
Fundación Peravia	1	0.1%
Guardería- Escuela Damas Diplomáticas	4	0.4%
Haras Nacionales	2	0.2%
Poliécnico Femenino	10	0.9%
Proyecto Yerba Buena	4	0.4%
Rafael Américo	7	0.7%
Total	1065	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes para conocer la incidencia del curso de formación en el desempeño docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje

ANEXO F.

Tabla 2
Género de los docentes encuestados.

Género	No.	%
Masculino	111	11%
Femenino	937	89%
Total	1048	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Tabla 3
Años de experiencia profesional de los docentes encuestados.

Años de experiencia profesional	No.	%
De 0 a 3 años	138	13.1
De 4 a 8 años	226	21.5
De 9 a 15 años	293	27.9
Más de 15 años	393	37.4
Total	1050	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

Tabla 4
Motivaciones de los docentes para participar en programas de formación

Motivación	No.	%
Realismo y practicidad	11	1.0%
Fortalecer los sistemas de evaluación	10	0.9%
Mejorar disciplina en el aula y solución de problemáticas	8	0.8%

Proceso enseñanza-aprendizaje de por vida, futuro de aprendizaje	8	0.8%
Promover a reflexión, participación desarrollo del centro	8	0.8%
Formar personas útiles para la sociedad, buenos ciudadanos	7	0.7%
Trabajar con niños con discapacidad o problemas de aprendizaje	7	0.7%
Colaborar en la solución de un problema de la escuela o la comunidad	6	0.6%
Fortalecer la relación escuela- comunidad	6	0.6%
Desarrollar los contenidos acorde a las necesidades de cada estudiante	5	0.5%
Fomentar pensamiento lógico y un accionar activo en la resolución de problemas dentro y fuera del aula	5	0.5%
Formar ciudadanos críticos y participativos	5	0.5%
Conocer o aplicar estrategias de inclusión	4	0.4%
Hacer un mejor manejo del tiempo	4	0.4%
Prepararse para la jornada extendida	4	0.4%
Acercamiento al diálogo, análisis crítico y acompañamiento a otros docentes	3	0.3%
Actualización de los contenidos de los programas impartidos	3	0.3%
Capacidad para integrar diversas áreas de estudios	3	0.3%
Fomentar la creatividad en el aula	3	0.3%
Interés por contribuir al cambio climático y calentamiento global	3	0.3%
Ofrecer cariño y amor a los estudiantes	3	0.3%
Tener mejores relaciones humanas en el aula	3	0.3%
Aprender a elaborar materiales en el aula	2	0.2%
Atención a la diversidad	2	0.2%
Claridad en los nuevos aprendizajes	2	0.2%
Comprender mejor a mis estudiantes desde el punto de vista psicológico y conductual	2	0.2%
Concientizar a los docentes en el área de salud	2	0.2%
Diseño de estrategias para uso de materiales del medio	2	0.2%
Aprender a negociar con los alumnos	1	0.1%
Aprovechar la inversión del MINERD en programas de formación	1	0.1%
Darle mayor participación o involucramiento de los alumnos en la elaboración de materiales didácticos para la clase.	1	0.1%
Desarrollar prácticas que beneficien el uso, recurso y reciclaje de desechos sólidos	1	0.1%
Erradicar el analfabetismo	1	0.1%
Fomentar el respeto por la patria	1	0.1%
Horario de capacitación flexible para el maestro	1	0.1%
Hoy se requiere un docente reflexivo y abierto al cambio	1	0.1%

Integración padres e hijos en el aprendizaje de los niños	1	0.1%
Mayor dominio y control	1	0.1%
Mejor aplicación o dominio de los idiomas	1	0.1%
Mejor facilidad de trabajo en grupo	1	0.1%
Prepararse para la nueva generación	1	0.1%

Fuente: Pregunta No.5 del cuestionario aplicado a los docentes para evaluar el programa de formación

