



Ministerio de Educación Superior,
Ciencia y Tecnología

Informe de Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana

(Normativa 09-15)

“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de
calidad y promover oportunidades de aprendizaje
permanente para todas las personas”



Ministerio de Educación Superior,
Ciencia y Tecnología

Informe de Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana

(Normativa 09-15)

Mayo 2020



2020

© Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT)

Informe de Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana

Mayo 2020

Coordinación general

Dr. Rafael González

Viceministro de Educación Superior

Dr. Nery Taveras López

Director de Currículum

Coordinación Técnica del Programa Formación Docente de Excelencia

Dr. Rafael Luciano García

Autores del informe de sistematización

Dr. José Luis Medina Moya (coordinador)

Universidad de Barcelona

Dra. Beatriz Jarauta

Universidad de Barcelona

Dr. Paulino Carnicero

Universidad de Barcelona

Dr. Nery Antonio Taveras

Director de Currículum

Dr. Rafael Luciano García

Coordinador Técnico

Equipo Técnico colaborador

Mtra. Penélope C. Rodríguez Cruz

Técnico evaluador

Dra. Ana Dolores Ramírez Martes

Dra. Carina Villar

Dra. Dalul Ordehi González

Dra. Máxima Méndez Rosa

Dr. Pablo César de Jesús Smester Báez

Mtra. Érika Alexandra Montero Lebrón

Mtra. Patricia Carolina Matos Lluberes

Dra. Juana María Encarnación Cruz

Lic. Yssa Moreta

INAFOCAM

Lic. Miguel Angel Moreno

INAFOCAM

Lic. Julio Peña

INAFOCAM

Lic. Carmen Reynoso

INAFOCAM

Comisión Presidencial para la Gestión de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana. Gestión Gubernamental 2016-2020

Dra. Alejandrina Germán

Ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

Arq. Andrés Navarro

Ministro de Educación

Lic. Juan Ariel Jiménez

Ministro de Economía, Planificación y Desarrollo

Dr. Rafael González

Viceministro de Educación Superior

Lic. Denia Burgos

Viceministra de Servicios Técnicos Pedagógicos – MINERD –

Lic. Víctor Sánchez

Viceministro de Planificación y Desarrollo – MINERD –

Lic. Andrés De Las Mercedes

Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y

Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)

Dr. Julio Sánchez Mariñez

Rector del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

– ISFODOSU –

Dr. Radhames Mejía

Asesor de Educación

Dr. Nery Antonio Taveras López

Director Currículum – MESCYT -

Dr. Julio Leonardo Valeiron Ureña

Director del Instituto Dominicano de Investigación y Evaluación

de la Calidad Educativa – IDEICE –

Instituciones de Educación Superior de Educación participantes en la Reforma Curricular de la Formación Inicial Docente en República Dominicana.

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
- Universidad Abierta para Adultos
- Universidad Adventista Dominicana
- Universidad Agroforestal Fernando Arturo de Meriño
- Universidad APEC
- Universidad Autónoma de Santo Domingo
- Universidad Católica Nordestana
- Universidad Católica Santo Domingo
- Universidad Católica Tecnológica de Barahona
- Universidad Católica del Cibao
- Universidad Central del Este
- Universidad de la Tercera Edad
- Universidad del Caribe
- Universidad Dominicana Organización y Método
- Universidad Domínico-Americana
- Universidad Eugenio María de Hostos
- Universidad Experimental Félix Adam
- Universidad Federico Henríquez y Carvajal
- Universidad Iberoamericana
- Universidad Instituto Superior de Agricultura
- Universidad Nacional Evangélica
- Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña
- Universidad Tecnológica de Santiago
- Universidad Tecnológica del Cibao Oriental
- Universidad Tecnológica del Sur



Gestión de Gobierno 2016-2020

Lic. Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Dra. Alejandrina Germán
Ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

AGRADECIMIENTOS

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) agradece la voluntad política, el esfuerzo, la dedicación y la confianza depositada en la institución para el desarrollo de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana de parte de todos los actores gubernamentales, de las Instituciones de Educación Superior dominicanas y de las entidades internacionales que han hecho posible repensar y reformular la política de la Formación Docentes en nuestro país.

En este sentido, queremos destacar el apoyo del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y del Ministerio de la Presidencia, por su implicación directa en este proceso. De igual manera, extender nuestro agradecimiento a la Comisión Gubernamental para la Formación de Docentes de Excelencia, a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en República Dominicana por su constante apoyo y a INICIA Educación. Gracias al apoyo incondicional de cada uno de los actores mencionados, los objetivos que nos hemos propuestos para mejorar la calidad de la formación inicial docente en nuestro país han podido llegar a ser una realidad.

Agradecimientos especiales a cada Institución de Educación Superior de la República Dominicana que ha participado de este proceso, aportando sus experiencias, conocimientos y personal especializado para la ejecución de la Reforma de la Formación Docente de Excelencia. Muchas gracias por su entrega, tenacidad y perseverancia.

En el ámbito internacional agradecemos a los expertos e instituciones de España que creyeron en este proyecto y aportaron sus experiencias y tiempo para acompañarnos en la Reforma de la Formación Docente. Especialmente, queremos agradecer a la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), a la Agencia Nacional de la Calidad (ANECA) y al Grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) de la Universidad de Barcelona.

Finalmente, nuestro reconocimiento y agradecimiento al equipo directivo del MESCYT por su apoyo y seguimiento, al equipo de evaluadores de cada programa de formación, que ha podido materializar el aseguramiento de la calidad en cada una de las propuestas formativas y al equipo técnico del MESCYT y especialistas de las Universidades, cuya ayuda contribuyeron al logro de los resultados de esta Meta país y que se recogen en este documento sobre la Sistematización de la Formación de Docentes de Excelencia en República Dominicana.

PRESENTACIÓN

Para el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) en su trabajo continuo en procura de elevar la calidad de la educación dominicana es muy importante la presentación de este informe de Sistematización sobre el desarrollo de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia, la cual, ha sido uno de los proyectos de mayor relevancia de la Gestión de Gobierno 2016-2020 para dar pasos firmes en la mejora de la Calidad Educativa de nuestro país. La operativización de esta Meta se realiza en cumplimiento de la Normativa 09-15 para una Formación Docente de Calidad en República Dominicana.

Mediante esta Política de Reforma de la Formación Docente en República Dominicana se han reformulado los planes de estudio de los programas de formación inicial de profesores en el país, así como creado condiciones para facilitar los estudios de los candidatos a maestros y maestras mediante el apoyo de un programa de becas y de selección de candidatos idóneos a través de pruebas estandarizadas de medición. De igual manera, durante este cuatrienio se han fortalecido las Instituciones Formadoras de Maestros/as a partir del fortalecimiento de los sistemas de garantía de calidad para el desarrollo de los programas de formación, la cualificación de formadores de formadores en el enfoque curricular basado en competencias y la participación en el programa de “profesores de alta cualificación” mediante el cual se han seleccionado a profesores universitarios con la calidad requerida para la formación de los futuros maestros del país.

El documento que les presentamos contiene los antecedentes, enfoques y resultados de la Reforma de la Formación Inicial Docente que se ha implementado para mejorar en el desarrollo de las competencias que requieren los futuros maestros y maestras del Sistema Educativo Dominicano. Estamos convencidos de que la calidad de la educación está condicionada por la calidad de sus profesoras y profesores.

El trabajo realizado y que ponemos a disposición de todo el sistema educativo dominicano contiene los avances que han sido logrados en materia de la reforma curricular de los planes de estudio a impartir en las Instituciones de Educación Superior para la formación de los maestros y maestras en los Niveles Educativos Inicial, Primario, Secundario y todas las modalidades que componen la estructura curricular de la educación dominicana.

Esta reforma, la cual, se ha basado en un currículo innovador, con un enfoque curricular basado en competencias y resultados de aprendizajes, así como con unos contenidos especializados y un componente de más prácticas en la formación docente, ha de contribuir a la formación de profesores excelentes para que podamos tener en nuestros recintos educativos los profesionales de la educación que demanda y necesita la sociedad del siglo XXI.

Los resultados de esta Meta Presidencial por la Formación de Docentes de Excelencia, no sólo ha conllevado a la Reforma del Currículum, sino que ha colocado al Estudiante de Ciencias de la Educación en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de crear las condiciones para que puedan formarse con la calidad que está requiriendo nuestro país, pero también, la región latinoamericana y el mundo.

Cabe destacar que el presente informe permitirá evidenciar parte de los avances que la República Dominicana ha logrado en beneficio de la calidad educativa, sumándose a los esfuerzos que en este sentido se están realizando como parte las políticas públicas de la formación docente en América Latina; pero también, las acciones que han sido realizadas y que se presentan en este documento. Esta publicación posibilitará en el futuro, nuestro país pueda evaluar y evidenciar el desempeño de nuestros profesores en base a estándares y criterios de calidad preestablecidos en su formación inicial.

Deseamos que cada lector y lectora pueda valorar mediante la lectura de este documento los esfuerzos y la decisión firme de nuestro sistema educativo en mejorar y continuar mejorando la calidad de la educación de nuestro país, especialmente, iniciando por la mejora profesional de uno de sus actores clave: los maestros y las maestras.

Dra. Alejandrina Germán
Ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

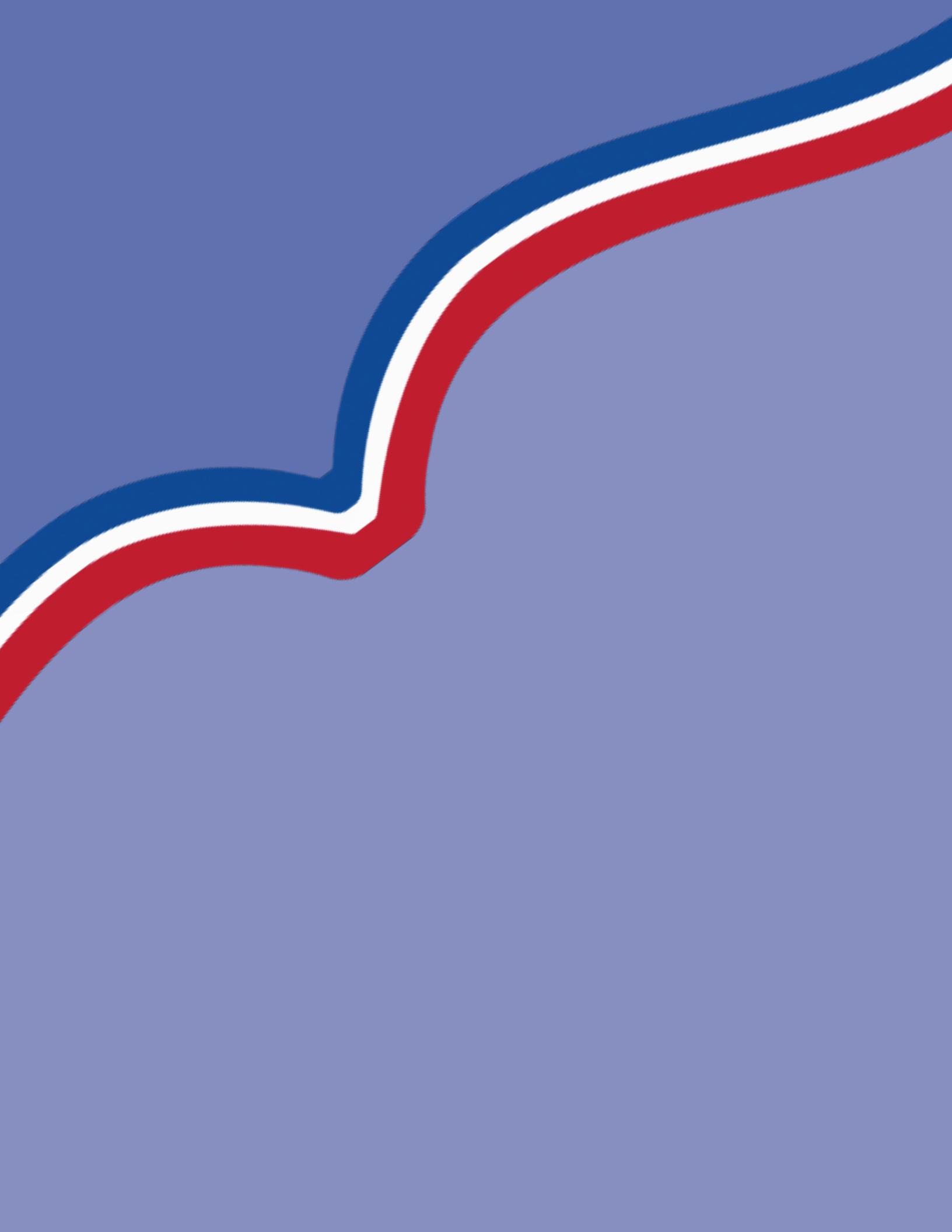
SUMARIO

Agradecimientos	04
Presentación	05
1. INTRODUCCIÓN	11
2. ANTECEDENTES NORMATIVOS Y ACCIONES PREVIAS A LA META PRESIDENCIAL FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (NORMATIVA 09-15)	17
3. LA FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: HACIA UNA POLÍTICA DE ESTADO QUE SE CONCRETA EN UN MODELO INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE.....	21
4. RASGOS Y COMPONENTES DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE.....	25
5. COMPONENTE (I) CRITERIOS DE ADMISIÓN PARA LOS CANDIDATOS A ESTUDIAR CARRERAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	27
5.1. Descripción general.....	27
5.2. Acciones desarrolladas.....	29
5.3. Nivel de avance alcanzado	32
5.4. Áreas de mejora	37
5.5. Recomendaciones	38
6. COMPONENTE (II) PROGRAMAS DE BECAS PARA LOS ESTUDIANTES QUE SUPERARON LOS CRITERIOS DE ADMISIÓN ESTABLECIDOS	41
6.1. Descripción general.....	41
6.2. Acciones desarrolladas.....	42
6.3. Nivel de avance alcanzado	45
6.4. Áreas de mejora	47
6.5. Recomendaciones	48
7. COMPONENTE (III) REFORMA CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	49
7.1. Descripción general.....	49
7.2. Acciones desarrolladas en este componente	50

7.2.1. Acciones de apoyo al rediseño curricular	51
7.2.2. Acciones de formación de los equipos académicos y curriculares....	56
7.3. Nivel de avance alcanzado	70
7.4. Áreas de mejora	77
7.5. Recomendaciones	84
8. COMPONENTE (IV) SELECCIÓN Y COFINANCIAMIENTO DE PROFESORES DE ALTA CALIFICACIÓN (PAC).....	89
8.1. Descripción general.....	89
8.2. Acciones desarrolladas.....	90
8.2.1. Convocatoria pública: requisitos y condiciones	90
8.2.2. Procedimiento y actuaciones de selección desarrolladas	90
8.2.3. Situación del proceso de selección	91
8.3. Nivel de avance alcanzado	93
8.4. Acciones de mejora.....	96
8.5. Recomendaciones	99
9. VALORACIÓN GENERAL Y RECOMENDACIONES.....	101
10. BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN.....	119

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Tabla n° 1. Sujetos participantes en la POMA por IES para las carreras de formación docente	29
Tabla n° 2. Evaluados PAA por mes y año para las carreras de formación docente.....	31
Tabla n° 3. Acceso a la formación docente según la OCDE (MIF, 2016).....	35
Tabla n° 4. Número de becas por programa	42
Tabla n° 5. Proporción de estudiantes becados por universidad.....	44
Tabla n° 6. Acciones de la fase de ajuste.....	51
Tabla n° 7. Planes de estudio evaluados por nivel, área y especialidad	54
Tabla n°8. Acciones del plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación (MAE)	57
Tabla n°9. Acciones de formación de los equipos académicos y curriculares.....	60
Tabla n°10. IES participantes en las acciones de capacitación	61
Tabla n°11. Estructura del curso de especialización	66
Tabla n°12. Acciones desarrolladas en la UASD.....	68
Tabla n°13. Datos generales del proceso de selección.....	91
Tabla n°14. Total PAC aprobados	92
Tabla n°15. Datos PAC en registro de elegibles según área de interés y categoría docente.....	93
Gráfico n° 1. Ingreso becarios por programa	43
Gráfico n° 2. Porcentaje de becarios por programa	43
Gráfico n° 3. Cantidad de cohortes por universidad	44
Gráfica n° 4. Participantes de las IES en las mesas de trabajo.....	58



1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado en la República Dominicana es una prioridad nacional para la mejora de los niveles educativos de sus ciudadanos. La relevancia de esta formación es tal que forma parte de las políticas de Estado en consonancia con los objetivos establecidos en la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Eje II. Educación de Calidad).

Más concretamente, se trata de la meta presidencial *“Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana (normativa 09-15)”*.

Esta estrategia propone dar solución a los principales problemas que afectan actualmente a la formación docente en la República Dominicana: déficit en la formación de las personas que ingresan a la carrera docente; deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera y la ausencia de políticas integrales para la mejora de la formación inicial del profesorado.

Esta meta presidencial prevista en el Programa de Gobierno 2016-2020 pretende disponer de unos veinte mil (20,000) docentes de excelencia, de los cuales, doce mil (12,000) serán formados en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, (ISFODOSU) y los ocho mil (8,000) restantes en otras universidades del país.

La meta está dirigida a la formación inicial docente en la que se busca captar, formar e integrar de manera permanente una nueva generación de docentes de excelencia en el sistema educativo preuniversitario, para mejorar las competencias de la población estudiantil dominicana. En términos generales la meta está conformada por cuatro componentes:

1. Criterios de admisión para los candidatos a estudiar carrera ciencias de la educación.
2. Programa de becas para los estudiantes admitidos
3. Reforma curricular de los planes de estudio
4. Selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC), nacionales e internacionales

Dado que todas esas acciones ya se han desplegado, se hace necesario la elaboración de un documento que las ordene, sistematice, valore y proponga recomendaciones a corto y medio plazo para mejorar tanto su despliegue como su impacto. Se trata, en suma, de realizar un balance crítico sobre el desarrollo general de la meta presidencial.

Este proceso se ha desarrollado en las siguientes fases.

1ª FASE. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase se ha recopilado toda la información disponible del proceso de despliegue de la Normativa 09-15 que el MESCyT¹ ha desarrollado desde el año 2015. Aunque la Normativa 09-15 data del año 2015, se han recogido algunos datos anteriores a modo de *antecedentes*.

Se ha recogido información sobre el despliegue y los resultados logrados en cada uno de los cuatro componentes de la meta presidencial: criterios de admisión (POMA y PAA); programas de becas para los estudiantes; reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación y; selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación (PAC).

Las estrategias de recogida de datos han sido el análisis documental, la entrevista y los grupos de discusión. Los datos se han obtenido principalmente de las instituciones que han estado desarrollando la meta presidencial: Ministerio de la Presidencia, MESCyT, MINERD², INAFOCAM e Instituciones de Educación Superior (IES).

■ Informantes

A partir de un análisis de la información necesaria y de los actores del proceso que podrían ofrecerla, se estableció el número final de informantes que fue de 62 personas.

En esta muestra están representados informantes pertenecientes a todos los estamentos y grupos que están participando activamente en el proceso de reforma en diferentes niveles: político, académico, técnico-administrativo, docente y estudiantes.

La muestra de informantes quedó conformada del siguiente modo:

INFORMANTE	CARGO	COMPONENTES ⁴
Juan Ariel Jiménez	Ministro de Economía, Planificación y Desarrollo	Todos
Rafael González	Viceministro de Educación Superior (MESCyT)	Todos
Saturnino de los Santos	Viceministro de Evaluación y Acreditación (MESCyT)	3,4
Víctor Sánchez	Viceministro de Planificación (MINERD)	2,4
Andrés de las Mercedes	Director ejecutivo (INAFOCAM)	2,4
Nery Taveras	Director de Currículum (MESCyT)	Todos
Miguel Ángel Moreno	Director de formación profesional (INAFOCAM)	2,4
Issa Moreta	Directora de Formación Inicial (INAFOCAM)	2, 4
Julio Sánchez	Rector ISFODOSU	2,3,4

1 Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. En la República Dominicana existen dos ministerios con competencias en el ámbito educativo. El MESCyT en el ámbito de la educación superior y el MINERD en el de la educación preuniversitaria.

2 Ministerio de Educación.

4 Aunque a los informantes se les hicieron preguntas referentes a los cuatro componentes de la Meta Presidencial, en función de su cargo y participación en el proceso, se hicieron preguntas adicionales de profundización en alguno de los componentes, tal y como se indica en la columna correspondiente.

INFORMANTE	CARGO	COMPONENTES ³
José Alejandro Ibars	Rector UNICARIBE. Presidente Asociación Dominicana de Universidades	Todos
Rosa Krawinkel	Vicerrectora ISFODOSU	2,3,4
Lesly Mejía	Decana Facultad Educación UASD	1,2,3
Juana Encarnación	vicedecana Facultad Educación UASD	1,2,3
Radhamés Mejía	Asesor MESCYT y MINERD	Todos

Profesores (15)

NOMBRE	INSTITUCIÓN	COMPONENTES
Jael Alevante	INTEC	Todos
Sandra Alvarado	ISFODOSU	
Clara Echevarría	APEC	
Vicente Gimeno	ISA	
Sergio Jato	ISA	
Patricia Matos	UNPHU	
Marisa Méndez	ISFODOSU	
Máxima Méndez	ISA	
Ángel Mirabal	PUCMM	
Tamara Molero	UAD	
Gerson Navarro	UNPHU	
Leonte Ramírez	INTEC	
Yaneth Reyes	ISFODOSU	
Islen Rodríguez	INTEC	
Vilda Valentí	ISFODOSU	

3 Aunque a los informantes se les hicieron preguntas referentes a los cuatro componentes de la Meta Presidencial, en función de su cargo y participación en el proceso, se hicieron preguntas adicionales de profundización en alguno de los componentes, tal y como se indica en la columna correspondiente.

Evaluadores (5)

NOMBRE	INSTITUCIÓN	COMPONENTES
David Capellán	MESCyT	3
Dalul Ordehí		
Navia Peña		
Penélope Rodríguez		
Luisa Taveras		

Estudiantes (28)

NÚMERO ESTUDIANTES ⁵	INSTITUCIÓN	COMPONENTES
5	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	1, 2,3
2	Instituto Tecnológico de Santo Domingo	
2	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	
1	Universidad Abierta para Adultos	
2	Universidad Adventista Dominicana	
1	Universidad APEC	
1	Universidad Católica Santo Domingo	
2	Universidad Central del Este	
1	Universidad del Caribe	
1	Universidad Dominicana Organización y Método	
1	Universidad Domingo-Americana	
5	Universidad Instituto Superior de Agricultura	
4	Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	

■ Análisis documental

Los documentos analizados han sido las normativas y disposiciones legales que han dado cobertura a las acciones desarrolladas, programas y acciones, informes y valoraciones del proceso y otros documentos. De todos los documentos que quedan referenciados al final del informe, se han analizado con particular exhaustividad el Plan Decenal de Educación 2008-2018, y el Pacto Nacional para la

5 No se indican los nombres de los estudiantes para garantizar su anonimato.

Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030 aprobado el 1 de abril de 2014 y las normativas 08-11 y 09-15 En las referencias bibliográficas aparecen.

■ Entrevistas y grupos de discusión

En las entrevistas y grupos de discusión han participado un total de 62 personas entre responsables políticos y administrativos, autoridades académicas, evaluadores, profesores y estudiantes. Todas ellas consintieron participar como informantes⁶.

Esta fase se inició en diciembre de 2019 y finalizó en febrero de 2020. La semana del 10 al 14 de febrero se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión.

2ª FASE. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Esta fase se ha desarrollado entre febrero y abril del 2020.

Las actividades analíticas han sido las siguientes:

1. Ordenación cronológica y tipológica de la información
2. Análisis longitudinal y transversal de los datos

Dada la riqueza y pluridimensionalidad de los datos que aportaron todos los informes se hacía necesario un procedimiento analítico riguroso y sistemático que permitiera recoger la gran diversidad de matices al tiempo que garantizara una cierta profundidad en el análisis.

El método seguido para llevar a cabo el análisis de datos ha sido el de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss en su texto seminal *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Este es un método generativo, constructivo y mayoritariamente inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva categorías que conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado.

El análisis de los datos procedentes de las entrevistas y los grupos de discusión se realizó utilizando un enfoque mixto deductivo-inductivo de la siguiente manera.

El análisis se inició con una primera lectura de todas las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión lo que permitió tener una idea global de su contenido y conocer los temas nucleares en torno a los cuales se articulaban el discurso de los participantes. En un segundo trabajo de lectura, se llevó a cabo una primera segmentación del corpus de datos. Para ello, se consideraron “unidades de significado” aquellos fragmentos que reflejasen una misma idea (fragmentos del texto con sentido semántico). Para esta primera categorización/segmentación partíamos de cuatro grandes dimensiones previas que eran los cuatro componentes de la meta presidencial. Una vez organizadas las unidades de significado por componentes, se procedió a una segunda segmentación, ahora respecto a las categorías agrupadas anteriormente en cada uno de los componentes de la meta. En este momento se compararon entre sí todas las categorías y se seleccionaron aquellas que eran relevantes para entrar

⁶ Queremos agradecer su inestimable colaboración sin la cual este informe no podría haber sido posible.

a formar parte de este informe. Criterios como la aportación de nueva información o la matización y/o corroboración de la que ya disponíamos fueron los principalmente utilizados para determinar la pertinencia de las categorías.

El sistema emergente de categorías fue constantemente refinado, modificado, y redefinido en función de las nuevas unidades que iban apareciendo. A medida que iban apareciendo nuevas unidades de significado se comparaban con las categorías ya existentes para incluirlas en una de ellas; si no era posible, se creaba una nueva categoría que cubriese la idea a la que se refería la nueva unidad de significado. Pero al mismo tiempo, se comprobaban y comparaban las unidades que pertenecían a diferentes categorías ajustando los criterios de pertenencia y asignación lo cual permitió fusionar categorías muy semejantes, dividir aquéllas con un contenido demasiado heterogéneo y redefinir sus etiquetas para que se adecuasen mejor a su contenido. El proceso de construcción del sistema categorial finalizó cuando se empezó a comprobar la saturación de las categorías, es decir, en una nueva lectura de las transcripciones no se encontró nueva información que generase la creación de nuevas categorías.

De manera que al final de este proceso nos encontramos con las 110 unidades de significado que finalmente han entrado a formar parte de este informe.

3ª FASE. REDACCIÓN DEL INFORME

Una vez finalizado el análisis de los datos se procedió a la redacción del informe.

Este informe cumple una doble función: organización y sistematización de todas las acciones desarrolladas en la meta y valoración realización de un balance crítico de cada una de ellas.

El informe, por tanto, describe con cierto nivel de detalle las acciones desarrolladas en cada componente y muestra el nivel de avance alcanzado y las áreas de mejora en la ejecución de la meta.

Además, formula, en base a los resultados del análisis de los datos obtenidos, propuestas concretas de corto plazo para resolver los problemas identificados y recomendaciones a medio plazo para el logro de una formación de calidad de los docentes dominicanos.

Por último, se realiza una valoración general de todo el modelo y se presentan unas conclusiones y recomendaciones finales.

En el informe se incorporan, cuando ha sido conveniente, citas textuales de fragmentos de entrevistas y de intervenciones en los grupos de discusión. Estas citas cumplen una doble función: ilustran las descripciones y análisis realizados y aumentan la credibilidad y validez del informe.

Los informantes se identifican con un sistema de siglas cuya traducción puede consultarse en el anexo I.

2. ANTECEDENTES NORMATIVOS Y ACCIONES PREVIAS A LA META PRESIDENCIAL⁷ FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (NORMATIVA 09-15)

La meta presidencial “Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana” es la culminación de un proceso de reformas educativas que emprende la República Dominicana en los últimos 15 años con la finalidad de mejorar la calidad de la educación que reciben los futuros ciudadanos y que actualmente ha adquirido el carácter de política pública⁸.

En este proceso histórico de cambios y reformas en el sector educativo pueden destacarse algunos referentes normativos que han actuado como antecedentes de la meta presidencial: la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030 (END), formalizada mediante Ley Orgánica promulgada el 25 de enero de 2012; el Plan Decenal de Educación 2008-2018; el Plan de Gobierno 2012-2016 y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030 aprobado el 1 de abril de 2014.

Un primer hito remarcable en el advenimiento de la meta presidencial ha sido el estudio diagnóstico realizado por el MESCYT en el bienio 2009-2011 en el que evaluaron varias dimensiones de la formación inicial de docentes: el perfil socioeconómico de los estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de educación, los programas de estudio de cada universidad, los recursos utilizados en la formación de maestros y el perfil del cuerpo de profesores de las universidades que forman docentes. Los resultados fueron los siguientes:

- Más del 75% de los estudiantes de educación provienen de familias de bajos recursos, con ingresos entre 4,000 y 9,000 pesos mensuales.
- El nivel escolar de los padres de los estudiantes de educación es muy bajo, donde más del 70% no pasó del nivel primario.
- El 58% de los estudiantes se ven obligados a simultanear sus estudios con actividades laborales para hacer frente a los gastos relacionados con sus estudios.
- El cuerpo docente de las universidades tiene menos de un 60% de profesores con nivel de maestría o doctorado, la mayoría de ellos en áreas no relacionadas a la asignatura que imparten. Solo el 2% tiene doctorado. La mayor parte de las maestrías de los profesores universitarios son en educación superior.

7 Determinadas políticas que son de especial interés para la presidencia de la república y que son sometidas a un intenso proceso de monitoreo.

8 Entendida aquí en el sentido de “policies” o respuesta pública ante problemas de la sociedad.

- Únicamente el 11% del profesorado poseen un contrato a tiempo completo. La mayoría tiene unas horas de dedicación que dificulta desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.
- La mayoría de planes de estudio dedican un bajo porcentaje de créditos a las materias de contenido disciplinar.
- El componente de práctica docente muestra una baja articulación con el resto de materias del plan de estudios y está escasamente regulado.
- Los planes de estudio presentan un excesivo énfasis en las estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en los contenidos y basadas en la exposición oral.

La multidimensionalidad y relevancia de los problemas que se identificaron exigía un abordaje sistémico para su solución que se ha concretado, como se verá más adelante, en un modelo *integral* de formación inicial del profesorado. Más concretamente, un modelo que contempla una serie de medidas suficientemente amplias y profundas que fueron finalmente formuladas como parte de las metas presidenciales dominicanas en consonancia con los objetivos establecidos en la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Eje II. Educación de Calidad). Este segundo eje se proponía *“dar solución a los principales problemas que afectan actualmente la formación y el desarrollo de la carrera docente; déficit en la formación de los que ingresan a la carrera docente; deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera y ausencia de políticas integrales para la mejora de la carrera docente”*.

Un antecedente inmediato de la meta presidencial y de su despliegue en la normativa 09-15, ha sido la normativa 08-11 que implantaba una reestructuración del currículum para la formación de docentes en la que se recalca que el currículum oficial de la educación preuniversitaria debía ser tomado como referente fundamental de la formación docente, y en la que se incluía por primera vez estándares de desempeño a partir de las funciones y tareas propias del maestro.

Esta reestructuración del currículum propuesta para resolver los problemas objetivados por el estudio del MESCYT antes mencionado, y las acciones que se desplegaron, obligaron a muchas universidades a revisar sus programas para adaptarse a las nuevas normativas y, no menos importante, envió un claro mensaje a las IES que impartían carreras de educación acerca de la imperiosa necesidad de su regulación:

“La educación es una profesión regulada porque impacta un derecho constitucional de los ciudadanos y por esta razón exige mayores niveles de regulación (...) La Normativa 08-11 permitió que las universidades tomaran conciencia de que la carrera de educación tiene que ser y regulada y tiene que ser controlada”. (JAJ).

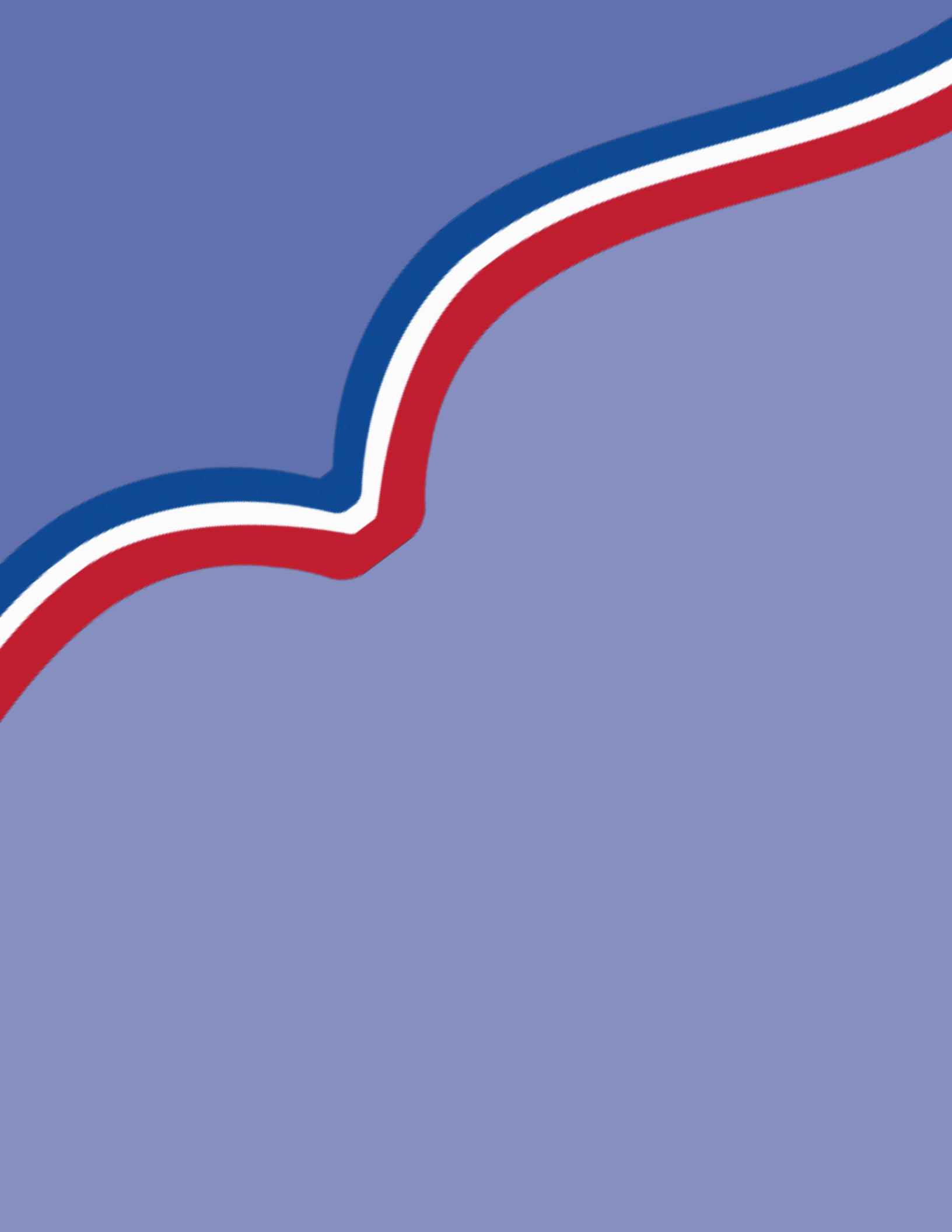
“La normativa 09-15 apuntaló unas condiciones de revisión curricular a cumplirse, que ha permitido que se tome mucho más en serio la parte de la formación de docente”. (JUS).

Otro precedente de la meta presidencial ha sido la prueba piloto que realizó el INAFOCAM junto con la universidad ISA en la que se experimentó un programa de formación inicial docente que contemplaba algunos elementos que después entrarían a formar parte de las acciones incluidas en la meta:

“Otro elemento fundamental fue que el INAFOCAM había iniciado una prueba piloto, una prueba piloto de formación de profesores de alta calidad y lo hizo en la universidad ISA en un primer momento, con muchos de los componentes, prueba de ingreso, hizo el tema de la beca

para estipendio, entonces eso nos permitió ver el efecto que tenía este tipo de programa y la conexión con el diagnóstico que hizo el MESCYT y en base a esa experiencia entonces fue que nosotros pudimos diseñar esta reforma". (JAJ).

Estos antecedentes conducen a que desde el Estado dominicano se asuma la Meta Presidencial "Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana", cuyo fin es garantizar el desarrollo y actualización de las competencias profesionales que demanda el sistema educativo preuniversitario dominicano, en el contexto de su actualización curricular y de las innovaciones en la gestión de los centros educativos. Así como asegurar el seguimiento y la evaluación de los programas formativos y retroalimentación de las decisiones relativas a las políticas formativas docentes.



3. LA FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: HACIA UNA POLÍTICA DE ESTADO QUE SE CONCRETA EN UN MODELO⁹ INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Los antecedentes reseñados en el punto anterior propiciaron un clima social que permitió situar en la agenda política el tema de la formación inicial docente y transformarla, finalmente, en una política pública:

“Esta es una política pública y quizás la más importante que ha hecho este gobierno (...) Lo primero era poner el tema en la agenda (...) No es fácil, y eso lo logramos gracias a varias cosas¹⁰” (JAJ).

El tema de la calidad de la formación docente en la República Dominicana alcanza el rango de política pública de Estado cuando entra a formar parte del denominado Pacto por la Educación que ha sido posible, entre otras razones, gracias al aumento de la inversión en educación que se ha ampliado hasta el 4% del PIB del país. El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)¹¹ recoge en sus base 1,2 que:

“Las políticas educativas deben constituirse en políticas de Estado, por lo que este Pacto tendrá plena vigencia hasta el año 2030, sin importar las variaciones o cambios políticos que pudieran producirse en este lapso de tiempo. Se entiende que los cambios y ajustes que deban introducirse a lo pactado deberán ser realizados mediante un proceso plural, colectivo y de amplia participación como el que sustenta el presente Pacto, a fin de garantizar su legitimidad” (pág. 9).

Un primer requisito para que cualquier política educativa pueda ser exitosa es su capacidad para movilizar apoyos políticos y conseguir el respaldo de coaliciones amplias que trasciendan temporalmente al gobierno que las impulsa. Aunque los acuerdos propiamente políticos a través de los cuales distintos partidos políticos alcanzan consensos amplios acerca de las acciones que deben desplegarse para mejorar la educación resultan siempre metas deseables pero difíciles de alcanzar, un análisis del documento del Pacto indica que este logro ha sido alcanzado.

9 La noción de modelo de formación del profesorado es un término polisémico. Aquí se entenderá como aquellos procesos de organización institucional para llevar a cabo la formación inicial del profesorado.

10 Se refiere al estudio diagnóstico del MESCyT, a la normativa 08-11, a la prueba piloto de INAFOCAM con la Universidad ISA y las evaluaciones del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa sobre el nivel de dominio en matemáticas y comprensión lectora del profesorado.

11 Documento programático suscrito en el día 1 de abril de 2014 por una amplia representación de las instituciones políticas, económicas y sociales de la República Dominicana que recoge una serie de acuerdos para garantizar la sostenibilidad y continuidad de reforma educativa y la mejora de la educación.

De este modo, el Estado y toda la sociedad dominicana hacen suya la imperiosa necesidad de aumentar los estándares de calidad de la formación docente. En este sentido, en el Pacto se recogen en sus páginas 16, 17 y 18 los siguientes compromisos:

- 5.1.1 *Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo y dentro del marco de la Resolución 08-11 del 1º de julio de 2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y secundario. Para tal fin, se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- 5.1.2 *Garantizar que el currículo de los niveles inicial, primario y secundario se constituya en el referente fundamental para la formación docente en las Instituciones de Educación Superior reconocidas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el desarrollo de la carrera de educación.*
- 5.1.3 *Fortalecer, en coordinación con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación, la práctica docente en la formación inicial de las educadoras y los educadores. Para tales fines, las instituciones de educación superior que ofertan la carrera de educación se comprometen a promover la creación y fortalecimiento de centros educativos experimentales, y al seguimiento, evaluación del desempeño y retroalimentación de los estudiantes en dichas prácticas, como forma de fomentar la excelencia y la innovación pedagógica.*
- 5.1.4 *Promover alianzas estratégicas entre instituciones nacionales e internacionales con programas de formación docente, a fin de facilitar la incorporación de las mejores prácticas y promover la excelencia en la formación de los docentes.*
- 5.1.5 *Priorizar la formación doctoral para reforzar las escuelas formadoras de docentes, así como para disponer de una masa crítica de profesionales de alta calidad para los departamentos clave del sistema educativo.*
- 5.1.6 *Implementar, con carácter obligatorio, una prueba de ingreso validada para los programas de formación de docentes, la cual debe medir si los estudiantes poseen los conocimientos, la vocación y las habilidades requeridos para iniciar estudios a nivel terciario en el área del magisterio. En caso de que las deficiencias evidenciadas sean de conocimiento, la institución en la que aspiran estudiar deberá ofrecerles a los interesados estrategias académicas que les permitan superar las deficiencias antes de su ingreso a la carrera. Esta medida deberá aplicarse a partir de junio de 2014. Los aspirantes que demuestren tener las competencias necesarias para estudiar magisterio podrán ser becados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología a partir de agosto de 2014, siempre que la universidad elegida cumpla con la normativa para la formación de profesores establecida por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.*
- 5.1.7 *Establecer mecanismos que permitan atraer a la formación docente a bachilleres con alto rendimiento académico y vocación para la docencia, en un marco de igualdad de oportunidades y de reconocimiento a la excelencia y la motivación, para lo cual se creará un sistema especial de incentivos (becas, becas-créditos, ayudas, estipendios, viajes de estudios y otros).*
- 5.1.8 *Promover la excelencia en los programas de formación docente mediante la acreditación de todos los programas orientados a la formación de maestros, exigiendo un nivel mínimo de maestría para los formadores de grado y de doctorado para los formadores de maestría.*

El despliegue normativo¹² y operativo de esta política pública de fortalecimiento de la calidad de la formación inicial del profesorado ha dado lugar a una serie de acciones estratégicas que convenientemente articuladas conforman un modelo integral de formación docente inédito en la región y que presenta los siguientes componentes:

1. Establecimiento de criterios de admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación, mediante la superación de las pruebas de Orientación y Medición Académica (POMA), y de Aptitud Académica (PAA), una prueba estandarizada elaborada por el College Board de Puerto Rico.
2. Programas de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecidos.
3. Reforma curricular de las carreras de ciencias de la educación¹³.
4. Selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC), tanto nacionales como internacionales.

De un primer análisis de estos cuatro elementos se desprende que esta reforma de la formación docente, a diferencia de lo que ha venido ocurriendo en otros países de la región, va más allá de un cambio estructural en el curriculum para incorporar, además, otros elementos, ajenos propiamente al diseño curricular, pero cruciales para conseguir una mejora de la calidad de la formación de los futuros docentes dominicanos.

“Fue concebido como una reforma que atienda todos los elementos desde la entrada, el proceso y la salida” (JAJ).

Un modelo, en resumen, que considera de manera simultánea los siguientes elementos: un proceso de acceso a través de pruebas estandarizadas, estudiantes a tiempo completo y dedicación exclusiva, un curriculum, centrado en el estudiante y que tributa al curriculum preuniversitario, planes de estudio con énfasis en el componente disciplinar y en el de práctica docente, una vigorosa política de becas, ayudas y estipendios para los estudiantes admitidos en las carreras de educación, un programa de contratación de profesores nacionales e internacionales de alta calificación, un nivel mínimo de maestría para los formadores de grado y de doctorado para los formadores de maestría y un proceso de evaluación de los nuevos planes de estudio objetivo y transparente como primer paso para su acreditación.

La sinergia entre elementos de “entrada” y de “proceso”, y a la espera de conocer el comportamiento de los primeros egresados en los concursos por oposición a las plazas docentes, dota de una elevada pertinencia y robustez a este modelo *integral* de formación docente.

Para fortalecer todavía más la reforma alineándola con las tendencias internacionales en la educación superior, en general, y en el diseño de programas de formación inicial del profesorado, en particular, y para dar respuesta a la exigencia contenida en el Pacto por la Educación de enfatizar los componentes práctico y disciplinar del curriculum, se optó por el enfoque de diseño y desarrollo curricular basado en competencias:

12 Normativa 09-15.

13 Este es el componente nuclear del modelo que como más adelante se indica incluye una serie de subelementos recogidos en la normativa 08-15 de los que pueden destacarse los siguientes: perfil competencial del maestro preuniversitario dominicano en sus diferentes niveles y áreas, estructura y componentes de los programas de formación docente, elementos de la estructura de los programas de estudio, perfil del cuerpo de profesores de los programas de formación docente y sistema de monitoreo y acompañamiento para garantizar la pertinencia y calidad de los programas y proceso de acreditación de los programas de formación inicial de docentes.

“Se veía que el enfoque pedagógico vigente había que renovarlo, darle un giro. Se buscaba un curriculum con un elevado componente de especialización y con un componente bastante más fuerte a nivel de lo que es la demostración de las competencias en las prácticas pedagógicas. Eso básicamente nos llevó a la conclusión de que uno de los enfoques más favorables para combinar ambos componentes dentro de una propuesta de curriculum es el enfoque curricular basado en competencias”. (NET).

En lo que sigue, se presenta una sistematización y ordenación de las acciones desplegadas, su valoración y una serie de recomendaciones a corto y medio plazo para mejorar tanto su despliegue como su impacto.

4. RASGOS Y COMPONENTES DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE

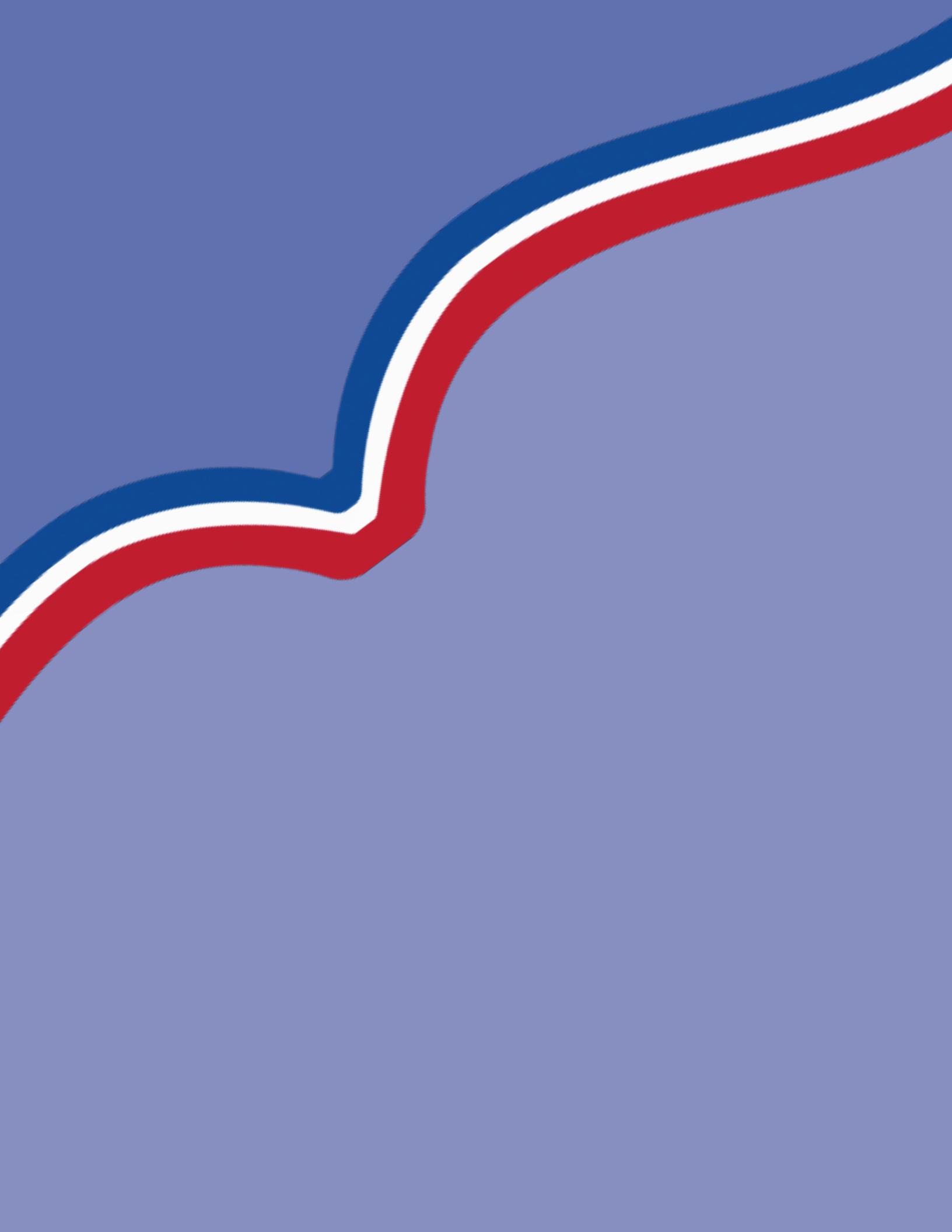
Como se ha indicado en el punto anterior, la política de Estado de fortalecimiento de la calidad de la formación docente en la República Dominicana, se está desplegando mediante un modelo integral que está conformado por cuatro componentes.

Cada uno de estos elementos actúa sinérgicamente con el resto dotando al modelo de una fortaleza remarcable. El hecho de que se actúe simultáneamente sobre factores de entrada y de proceso explica la robustez del modelo.

No obstante, estas apreciaciones son estimaciones apriorísticas basadas en el conocimiento disponible de los modelos y políticas que se están aplicando en el contexto internacional. La valoración definitiva sobre la validez y eficacia del modelo deberá realizarse de manera diferida con indicadores objetivos del desempeño de los futuros docentes que se encuentran ahora formándose en programas regulados por la normativa 09-15. Datos como los obtenidos en los concursos por oposición a las plazas docentes, las evaluaciones del desempeño basadas en los estándares profesionales y, finalmente, el rendimiento de los estudiantes, serán cruciales para conocer la eficacia del modelo.

Esta imprescindible evaluación de la transferencia y del impacto del programa de docentes de excelencia no invalida, sin embargo, el que, una vez iniciado el proceso de implementación del nuevo modelo, se puedan realizar análisis valorativos de su despliegue que generen las retroalimentaciones necesarias para reajustarlo y mejorar su eficacia.

En lo que sigue, por tanto, se presenta una descripción y valoración de las acciones realizadas en cada uno de los componentes y unas propuestas para su adecuación refinamiento y mejora.



5. COMPONENTE (I) CRITERIOS DE ADMISIÓN PARA LOS CANDIDATOS A ESTUDIAR CARRERAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de acciones de estudio, mejora e innovación en los últimos años, probablemente bajo la idea de que no es posible el ejercicio competente de la profesión docente sin una formación adecuada y de calidad. Y aunque la calidad de la enseñanza no depende únicamente del profesorado, ya que existen diversos factores contextuales e institucionales que también ejercen una fuerte influencia, la formación que los docentes reciben y el conocimiento que elaboran y desarrollan acerca de los procesos didácticos y relacionales que posibilitan el aprendizaje en el contexto escolar son fundamentales.

Debido a ello, se han llevado a cabo en diversos países muchas actuaciones de mejora y reformas de tipo estructural en los estudios de magisterio, cambios curriculares y de actualización de los planes de estudio y múltiples propuestas de innovación docente, realizadas tanto a nivel institucional como a título individual. Estas acciones ponen de manifiesto cómo la formación inicial del profesorado es una de las mayores preocupaciones en el ámbito educativo de todos los Estados.

Uno de los aspectos que, en la actualidad, está siendo objeto de estudio y transformación es el relativo al acceso a la formación docente. Según la OECD (2014), los requisitos solicitados para acceder a los estudios de formación docente pueden determinar los perfiles de las personas candidatas calificadas. La selección de los mejores estudiantes para ejercer el magisterio es un reto de gran envergadura que está obligando a muchos países a replantearse los criterios y mecanismos de acceso a la universidad. En esta línea, algunos estudios internacionales señalan con énfasis que es necesario empezar a abandonar la idea de que las pruebas genéricas de acceso son suficientes para apreciar la adecuación del aspirante a maestro (Ingvarson y Rowley, 2017; Klassen et al., 2020). Pese a que es difícil establecer pruebas que, con un valor predictivo, señalen la idoneidad de los candidatos en su futuro ejercicio profesional, al menos se debería avanzar hacia un modelo de prueba que evaluara la suficiencia de los aspirantes en aquellas competencias necesarias para participar activamente y aprovechar al máximo sus estudios universitarios (Ametller y Codina, 2017). Por lo que uno de los primeros pasos en el desarrollo de un cuerpo docente competente es identificar a los aspirantes que, con probabilidad, van a tener mayor éxito en los programas de formación inicial.

En la línea de estas tendencias, la República Dominicana ha transformado en los últimos años el acceso a la formación inicial docente, estableciendo dos pruebas de carácter nacional:

- (i) **Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA)**. Se trata de una prueba diagnóstica de carácter obligatorio para los estudiantes que quieran acceder a la educación superior. Es una prueba de medición que evalúa la inteligencia académica de los postulantes a estudios universitarios en

el país, con el objetivo de identificar sus fortalezas y debilidades y, en función de los resultados obtenidos, remitirlos a cursos de nivelación. La POMA evalúa principalmente contenidos pertenecientes a diferentes áreas como Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comportamiento Humano y habilidades para establecer relaciones, solucionar problemas, comprender conceptos, entre otras cuestiones.

- (ii) **Prueba de Aptitud Académica (PAA).** Es un requisito de obligado cumplimiento para aquellos que desean cursar carreras de educación bajo la normativa 09-15 y que hayan obtenido previamente una puntuación mínima de 450 puntos en la POMA. Con una estructura multidimensional, evalúa el nivel de comprensión y análisis de la lectura, la redacción y las matemáticas. Incorpora también variables no académicas de gran valor para predecir el desempeño académico y las probabilidades de retención de los estudiantes en sus estudios. Se centra de forma prioritaria en el potencial académico de los estudiantes y se dirige a predecir el éxito en el primer año de estudios superiores. La prueba procede del College Board de Puerto Rico y América Latina, organización que desarrolla, entre otras acciones, programas dirigidos a sistematizar los procesos de evaluación y admisión universitaria, fortalecer la orientación académica y personal y, en general, promover la excelencia educativa. Se trata de un instrumento de evaluación, utilizado en diversas instituciones universitarias de América Latina y Puerto Rico. Los estudiantes, para el acceso a las carreras de formación docente, además de haber alcanzado la puntuación criterio de POMA, deben tener una sumatoria de las tres subpruebas de la PAA (razonamiento verbal, razonamiento matemático y redacción indirecta) igual o mayor a 1350 puntos y de las tres subpruebas, dos subpruebas deben tener igual o mayor a 450 puntos (y aunque una pueda estar por debajo de 450, la misma deberá tener un puntaje mayor a 330 puntos).

Es responsabilidad del MESCYT la gestión de la aplicación de ambas pruebas. Por su parte, las IES pueden recurrir a cualquier otro mecanismo de evaluación complementario a la PAA. En aquellos casos que un estudiante apruebe la POMA, pero repruebe uno o varios componentes de la PAA, tendrá que realizar cursos de nivelación y otras acciones académicas para garantizar que adquiere las competencias y conocimientos que evalúa la prueba. Una vez concluidos los cursos de nivelación, el estudiante puede volver a tomar el o los componentes de la PAA correspondientes. Solo los estudiantes que hayan aprobado la prueba con los mínimos establecidos podrán iniciar el programa de estudio solicitado. En el caso que los estudiantes no superen esta segunda aplicación de la PAA, deberán optar por otras carreras.

La existencia de estas dos pruebas responde a la tendencia internacional predominante en los últimos años en cuanto al acceso a la formación inicial docente. Con el fin de seleccionar a los candidatos más idóneos y racionalizar la formación, diversos países como Finlandia, Bélgica, Holanda, Portugal, Inglaterra o España han optado por la implementación de procedimientos específicos de selección. Las principales diferencias entre estos sistemas estriban fundamentalmente en los requisitos en el acceso, siendo algunos países más partidarios de recurrir sólo a pruebas de conocimiento (Bélgica, Holanda, Inglaterra, Portugal, Comunidad Autónoma de Cataluña en España), entrevistas sobre motivaciones y personalidad (Estonia) o una combinación de los anteriores (Austria, Eslovaquia, Finlandia, Hungría, Letonia, Lituania y Rep. Checa).

En América Latina, la situación es diversa. En algunos países se opta por una prueba nacional genérica de acceso y hay algunas instituciones que recurren a una combinación de exámenes y entrevistas para seleccionar candidatos para sus programas, como es el caso de la Universidad de Costa Rica, la Pontificia Universidad Católica de Perú o la Universidad Pedagógica Nacional de México (Bruns y Luque, 2014).

5.2. ACCIONES DESARROLLADAS

La realización de la POMA y la PAA responde a un problema histórico que se remonta a la década de 1960 cuando, en la República Dominicana, se democratiza la educación después de la revolución de abril del 65 y la apertura que se produce en educación. Esto provocó una avalancha de estudiantes hacia las aulas universitarias, produciéndose un elevado crecimiento de matrícula en las carreras de educación. No había un criterio claro para evaluar y seleccionar a los estudiantes e incluso se aceptaba a muchos que no habían podido acceder a otra titulación. En aquel entonces, no había ninguna restricción para estudiar educación, es decir cualquier estudiante que egresaba del bachillerato podía matricularse en una universidad.

Por otro lado, de manera tradicional, los estudios de educación han sido una opción que sobretodo escogen jóvenes procedentes de extractos sociales humildes, con una experiencia de educación preuniversitaria poco sólida y, consecuentemente, sin un nivel de conocimientos y competencia suficientes para el pleno aprovechamiento de sus estudios superiores. Estos aspectos justifican la opción de elevar los requisitos para el acceso a los estudios de educación.

Estos elementos, junto a los déficits que presentaba la formación del profesorado, condujeron a firmar el Pacto por la Reforma de la Educación Dominicana que recoge, entre otras acciones, la propuesta de la POMA y la PAA. En el 2011, se elabora una primera normativa y en el 2015 el Consejo Nacional de Educación Superior aprueba la nueva normativa que va a regir la formación de maestros.

El MESCyT, en colaboración con el fondo de inversión de impacto *INICIA Educación* financió la primera aplicación de la prueba PAA del College Board y fueron las universidades las que posteriormente asumieron el coste, incluso algunas de ellas implementando la prueba no sólo en titulaciones de educación sino también en el resto de carreras, algo que ha permitido, en general, elevar los requerimientos de entrada a los estudios de educación superior.

Desde enero de 2016 a noviembre de 2019 han participado en la POMA 105.257 aspirantes a titulaciones de formación docente. De todos ellos, 50.951 (48.41%) han alcanzado la puntuación criterio. La siguiente tabla recoge información acerca de los resultados obtenidos durante este período:

IES	POMA enero 2016 – noviembre 2019		
	Aprobados	% Aprobados	Evaluidos
INCE	2	50.00	4
INTEC	707	69.25	1021
ISFODOSU	11795	57.29	20590
ITLA	2	100.00	2
ITSC	6	85.71	7
Loyola - ISFODOSU	42	66.67	63
O&M	3730	47.80	7803
PUCMM	2828	62.77	4505
UAFAM	223	50.91	438

IES	POMA enero 2016 – noviembre 2019		
	Aprobados	% Aprobados	Evaluados
UAPA	1904	53.05	3589
UASD	7977	31.31	25474
UCADE	1	50.00	2
UCATEBA	1469	58.48	2512
UCATECI	1083	62.28	1739
UCE	1408	56.23	2504
UCNE	1154	60.07	1921
UCSD	1144	50.24	2277
UFHEC	114	44.36	257
UNAD	911	64.79	1406
UNAPEC	268	76.57	350
UNEFA	1	100.00	1
UNEV	4762	48.35	9849
UNIBE	71	92.21	77
UNICARIBE	1232	50.76	2427
UNICDA	353	84.45	418
UNISA	645	57.03	1131
UNIREMHOS	115	46.00	250
UNPHU	1585	57.32	2765
UTE	106	50.96	208
UTECO	1608	36.17	4446
UTESA	3017	51.00	5916
UTESUR	688	52.72	1305
TOTAL	50951	48.41	105257

Tabla n° 1. Sujetos participantes en la POMA por IES para las carreras de formación docente.

En relación a la PAA, durante el periodo de 2016 a noviembre de 2019, se evaluó a un total de 29.410 candidatos para carreras de formación docente. Como se observa en la siguiente tabla, 9.594 (32,62%) alcanzaron la puntuación criterio.

PAA - Educación			
Meses	Evaluados	Aprobados	Porcentaje % de aprobados
2015	1	1	100.00
SUBTOTAL 2015	1	1	100.00
Marzo del 2016	1	1	100.00
Diciembre del 2016	1263	521	41.25
SUBTOTAL 2016	1264	522	41.30
Enero del 2017	43	18	41.86
Febrero del 2017	3578	991	27.70
Abril del 2017	863	259	30.01
Mayo del 2017	305	113	37.05
Junio del 2017	1275	267	20.94
Julio del 2017	1235	223	18.06
Septiembre del 2017	569	308	54.13
Octubre del 2017	711	239	33.61
Noviembre del 2017	4589	1618	35.26
Diciembre del 2017	872	252	28.90
SUBTOTAL 2017	14040	4288	30.54
Enero del 2018	39	17	43.59
Marzo del 2018	16	12	75.00
Abril del 2018	376	115	30.59
Mayo del 2018	749	156	20.83
Junio del 2018	813	255	31.37
Julio del 2018	1214	340	28.01
Agosto del 2018	1072	477	44.50
Septiembre del 2018	72	43	59.72
Octubre del 2018	1	1	100.00
Noviembre del 2018	3756	1216	32.37
SUBTOTAL 2018	8108	2632	32.46
Febrero del 2019	630	123	19.52

PAA - Educación			
Meses	Evaluados	Aprobados	Porcentaje % de aprobados
Marzo del 2019	386	155	40.16
Abril del 2019	1307	486	37.18
Junio del 2019	19	11	57.89
Julio del 2019	1465	460	31.40
Agosto del 2019	1075	507	47.16
Septiembre del 2019	288	105	36.46
Octubre del 2019	80	45	56.25
Noviembre del 2019	747	259	34.67
SUBTOTAL 2019	5997	2151	35.87
TOTAL	29410	9594	32.62

Tabla n° 2. Evaluados PAA por mes y año, para las carreras de formación docente según su estado y criterio empleado (enero 2016 – noviembre 2019).

Como se observa en la anterior tabla, el porcentaje de aprobados en la PAA dista significativamente del total de aprobados en la POMA. Esto quiere decir que un número importante de aspirantes a las carreras de educación finalmente no accede a las mismas por no alcanzar la mínima puntuación permitida, produciéndose entonces un significativo descenso de matrícula en algunas universidades. Estos resultados condujeron al MESCYT a revisar los criterios de evaluación de la PAA para, a partir del 2019, implementar algunos cambios que logran una mayor flexibilidad en el ingreso de los estudiantes. En concreto, hubo un reajuste en la ponderación de los tres componentes de la PAA. Esto se acordó porque se entendió que había estudiantes brillantes que se quedaban fuera por obtener menos de 450 en uno de los tres componentes.

5.3 NIVEL DE AVANCE ALCANZADO

Con el fin de incrementar el número de estudiantes que superan la PAA, algunas IES han optado por realizar cursos de nivelación, dirigidos a ayudar a los estudiantes a prepararse para la prueba. Estos cursos contribuyen, a su vez, a fortalecer competencias fundamentales para el ejercicio docente como por ejemplo las competencias lectoras, de razonamiento lógico matemático y de razonamiento verbal. Los resultados de estos cursos, como diversos informantes comentaron en las entrevistas, son satisfactorios en tanto que han elevado de manera considerable el número de aprobados y han contribuido a la adquisición de competencias importantes que auguran un mayor aprovechamiento de la formación universitaria por parte de los estudiantes:

“Realizamos un propedéutico sin valor de crédito hasta de un cuatrimestre a aquellos estudiantes que quedaron limítrofe de la prueba (...) le decimos ven a un propedéutico, no tienes matrícula ni mucho menos, no tiene valor de crédito, te repetimos la prueba a final de cuatrimestre a

tiempo completo, y al final de ese cuatrimestre si apruebas la prueba te damos entrada. Esta ha sido una manera de rescatar estudiantes interesados que generalmente vienen de centros educativos que no son los que tienen mejor performance, y por otro lado cuyas deficiencias académicas uno puede asumir ya que no son por falta de empeño, sino que están reflejando un sistema educativo deficiente. Nosotros pasamos de un nivel de más o menos de un 60% a un nivel de éxito por encima de 85%. (JUS).

“La trayectoria que hemos llevado en UNAPEC es que alrededor de 30 estudiantes pasan la PAA, por lo tanto, mi discurso ha cambiado, yo me siento un poco más tranquila porque ese panorama tan tenebroso que teníamos al principio pues ha cambiado, la trayectoria de nuestros estudiantes que van a postularse a UNAPEC es la que le estoy diciendo de 40, 30, de 30, 20 y ¿qué ha pasado allá? Hemos desarrollado el propedéutico cómo está contemplado en la normativa, los estudiantes que por lo general pasan la PAA y no llegan al nivel 6, que es lo que pide la normativa, están haciendo el propedéutico y hasta el momento hemos tenido ese propedéutico ininterrumpidamente”. (P. CE).

Transcurridos tres años de vigencia de ambas pruebas, existen diferentes valoraciones acerca de su grado de adecuación, desarrollo, resultados y principales repercusiones en las IES dominicanas. En general, existe un acuerdo unánime al considerar que era necesario reformular el sistema de acceso a las carreras de educación, dado el déficit de conocimientos y competencias que presentaban algunos estudiantes a lo largo de la titulación. La PAA, sin duda, ha permitido aumentar el nivel de entrada de los estudiantes, augurando de este modo un mayor aprovechamiento de los estudios universitarios por parte del alumnado:

“Pienso, por mi experiencia como docente, que los estudiantes que llegan aprobados por medio de la PAA tienen mejores competencias y habilidades de lectura, sobre todo, para la carrera de literatura”. (P.SA).

“Lo que quería decir era que, en algún momento, en la exigencia del proceso hubo una revuelta en las universidades, porque la prueba PAA y POMA hacían una exigencia muy alta y no podían entrar tantos estudiantes, querían diferenciar que este proceso de exigencia en este perfil inicial fue muy bueno y debería mantenerse, la calidad de los estudiantes que ingresan a este programa ha sido muy diferente a la calidad de los estudiantes anteriores”. (Ev.LT).

Un aspecto que preocupa a un segmento importante de los informantes es el relativo al elevado número de estudiantes que no logran aprobar la PAA. Según los sujetos entrevistados, esto se debe fundamentalmente al bajo nivel del sistema educativo preuniversitario y al elevado grado de descontextualización de la PAA, todavía poco adaptada a la realidad dominicana. La prueba, en tanto que valora conocimientos y aptitudes forjados durante la escolaridad previa, podría dejar fuera a estudiantes que proceden de sistemas preuniversitarios poco sólidos, convirtiéndose de este modo en un mecanismo de exclusión social:

“Donde está la dificultad es en la prueba PAA, ahí es donde hemos encontrado que incluso hay términos de la prueba que no están ajustados al contexto nuestro, por lo tanto, esa prueba hay que hacer una revisión a partir de lo que se ha dicho, incluso la interpretación de los términos que se utilizan y que los muchachos nuestros no son parte de su lenguaje, hay que contextualizarla”. (LEM).

“Hay que contextualizarla porque hay términos, según me decía la profesora de español que responden a, por ejemplo, terminología que se usa en el Brasil, en otros países que están ahí

presente, entonces hay que traerla y hay que adaptarla a este contexto o revisar el POMA, que el POMA tiene matemática". (JUE).

"La PAA debe ser una prueba más basada en el contexto de nuestra educación del país, la realidad de lo que nosotros estamos viviendo ¿Por qué?, porque por ejemplo hay un plan del Ministerio de formar unos 20,000 docentes de excelencia, sin embargo, ese número de 20,000 ellos no han logrado captarlos todavía, o sea, no existen todavía los 20,000 estudiantes que han podido entrar a la carrera para formarse como docentes de excelencia y parte de eso es debido a esa prueba, en lo que yo pude investigar en muchas universidades muchos estudiantes no pudieron pasar la prueba pero ¿Por qué no pasaron la prueba? Bueno, porque la prueba no está adaptada a nuestro sistema, no está adaptada al ambiente que se vive aquí en el país en la realidad de nuestro contexto. (E.S1).

El hecho de contar con un número bajo de estudiantes que superan las pruebas de acceso, conlleva a que algunas IES no puedan mantener algunos de sus programas de formación dada la baja matrícula de estudiantes:

"La realidad es que ahora mismo nosotros tenemos muchos programas parados, porque los estudiantes que aprueban y que reúnen los requerimientos son tan pocos que no te da para ver una sesión específica de una licenciatura, entonces esa parte limita que podamos cumplir con las metas de formación que tenemos, porque son muy pocos los estudiantes, inclusive en el caso nuestro también". (P.MM).

Existen también algunos informantes que consideran la PAA como una prueba escrita que evalúa conocimientos y algunas aptitudes pero que obvia otros elementos imprescindibles para el buen ejercicio docente como el equilibrio emocional y otros aspectos relativos a la dimensión personal del maestro. En este sentido, solicitan una reformulación de los mecanismos de acceso en aras a incluir estas cuestiones:

"A parte de la POMA y la PAA, yo pienso que es muy importante que haya una prueba psicológica ¿por qué? Yo como docente de primaria debo regirme por ciertas normas, ya sea en la sociedad, como docente, como persona, entonces evaluar a una persona de forma psicológica es algo que no debe faltar y que no debe pasarse por alto especialmente con nosotros que tenemos la carrera, una de las carreras más importante, por no decir la más importante". (E.S2).

"La POMA y la PAA muestran el rendimiento académico, todo lo que tiene que ver, pero pudiera ser a lo mejor sea necesario tal vez una entrevista o una prueba vocacional, como que ellos sepan realmente que me voy a formar para enseñar la disciplina, no que voy a hacer el científico y ya, sino, que voy a estudiar educación porque me están ofreciendo una beca. Yo considero que como punto de mejora que se pudiera ofrecer una entrevista". (P.JA).

Estas ideas van en la línea de algunos estudios que señalan la importancia de incluir, en el acceso a la formación docente, la evaluación del comportamiento personal y la responsabilidad hacia la profesión. Es suficientemente conocido que el buen rendimiento académico no asegura una buena competencia emocional (Peñalva et al. 2012). Las rápidas transformaciones que se producen en las sociedades y en las familias, la ampliación de los objetivos de la enseñanza y las nuevas competencias exigidas al profesorado potencian las dificultades actuales de la enseñanza y las tensiones emocionales que conlleva. El equilibrio emocional del profesorado es clave para hacer frente a estos aspectos y para dispensar una adecuada atención personal al alumnado y un clima de aula que favorezca, en mayor medida, el aprendizaje y la prevención de conflictos interpersonales. Los maestros son seres emocionales

y los sentimientos, la imagen de sí mismos y la motivación por la profesión pueden determinar su actitud ante el trabajo. Y aunque cabe reforzar la formación de la dimensión personal del maestro en las carreras de educación, la idea de identificar a priori las competencias emocionales del alumnado de educación se presenta como una idea a considerar en muchos sistemas educativos latinoamericanos y europeos (Martínez Martín, 2017).

Pese a estas demandas, parece oportuno señalar que la República Dominicana se encuentra entre aquellos países que han elevado los criterios de acceso a las titulaciones de educación en los últimos años, como una medida para dignificar la formación docente y atraer a los mejores estudiantes. Según resultados procedentes de una encuesta realizada por la OCDE (2014) en 36 países, existen diferencias significativas en los criterios y pruebas de selección que cada país utiliza para escoger a los estudiantes de formación del profesorado. Entre las pruebas que se utilizan, destacan los concursos, la realización de exámenes, la media de las notas obtenidas en el nivel preuniversitario y/o las entrevistas a las personas candidatas. La mayoría de países encuestados utilizan una combinación de criterios para la selección inicial. Así mismo, el criterio más utilizado es la media de notas de cada alumno, mientras que el menos utilizado es el test estandarizado. Estos datos se observan en la siguiente tabla:

	EI	EP	ESO	ESS
Australia	1 4 6			
Austria	1245	135		
Bélgica				
Brasil	1 2			
República Checa	1 2 4 5			
Dinamarca	1 4	1 4 5	1 4 5	1 4
Inglaterra	1 4 6			
Estonia	1 4 5			
Finlandia	1 2 4 6			
Francia				
Alemania				
Grecia	1 2 4			
Hungría	1 4 5 6		1 4 5	
Irlanda	1 5 6			
Israel	1 2 3 4 5			
Italia	1 2 5		1	
Japón	1			
Corea	1 2 3 4 5			
Luxemburgo			1	
Países Bajos	1			1
Noruega				
Polonia				
Portugal	1 2 3 4			
Escocia	1 4 5			

Eslovaquia	1 3 4 5 6	1 3 4 5		
Eslovenia		1 4		
España		1 3 4		
Suecia		1 4 6		
Suiza				
Turquía		1 2 4		
Estados Unidos		1		
Criterios: 1. Existencia de criterios de selección 2. Concurso 3. Test estandarizado 4. Media de notas en la educación secundaria 5. Entrevista 6. Otros				

Tabla n°. 3. Acceso a la formación docente según la OCDE (MIF, 2016).

Dentro de esta variabilidad de medidas, República Dominicana ha introducido avances en los mecanismos de acceso. De tener sólo una prueba estándar para iniciarse en la educación universitaria, ha pasado recientemente a instaurar una prueba específica que valora la aptitud académica de los futuros estudiantes de las carreras de educación. Esto denota el compromiso del país por introducir mejoras en la formación del profesorado. En base a las aportaciones realizadas por algunos interlocutores, una vez instauradas las anteriores pruebas a nivel nacional, cabría estudiar la posibilidad de integrar la evaluación de la dimensión personal de los estudiantes en el acceso a la universidad, a través de una entrevista o test psicotécnico, tal y como están haciendo algunos países pertenecientes a la OCDE.

En relación a la selección del profesorado y su futura inserción, algunos de los profesores participantes en el estudio manifestaron que la baja tasa de ingreso, dado el elevado nivel de exigencia de la PAA, podría conducir a problemas de reposición del profesorado en un futuro relativamente próximo. Esta idea tiene que ver con los procesos de planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesorado que se realizan en el país con vistas a la planificación de las necesidades actuales y futuras de docentes cualificados.

Para dar respuesta a esta inquietud, existe un estudio realizado por el MINERD con el objeto de prever la posible escasez o exceso de oferta de profesorado. En este estudio se valoró la ratio de docentes por alumnos, la cantidad de profesores en activo y la variable relativa a la cantidad de docentes que se van a jubilar en los próximos 10 años. Los resultados de este estudio, según el Director de Curriculum del MESCYT, indican que la oferta de profesorado en diez años será la adecuada a las necesidades del mercado, aunque podría darse una escasez de docentes en algunas áreas geográficas del país. Cubiertas las necesidades futuras de docentes, el reto en adelante se sitúa en repensar las políticas de contratación o de carrera docente y diseñar incentivos suficientes para que los centros escolares pertenecientes a pequeñas comunidades o pueblos alejados de la ciudad puedan cubrir sus necesidades docentes:

“Hasta por lo menos el 2030 nosotros no requeriremos de grandes masas de profesores a nivel nacional, de muchos egresados. Es un reto estudiar la distribución según las necesidades del profesorado. Por ejemplo, hay escuelas públicas en pueblos alejados, en comunidades más

pequeñas que por ejemplo les faltan profesores, en la región sur o pueblos alejados en la región norte pero no es porque el sistema no tenga el profesorado, el tema es que el profesorado se concentra en los núcleos urbanos y sobre todo en las grandes ciudades del país (...) eso tiene que significar un incentivo diferente a nivel remunerativo o a nivel de reconocimiento de su trayectoria profesional por parte del estado, entonces ahí es que está el tema pero hasta el 2030 hay un tipo de proyección que la cantidad de alumnos que está ahora en las aulas va a suplir eso” (NET).

■ 5.4. ÁREAS DE MEJORA

A partir del análisis de las aportaciones de las personas entrevistadas, de la información recogida y de la revisión de la documentación e informes consultados se procede, a continuación, a señalar algunas áreas de mejora en relación a los procesos de admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación. De los datos obtenidos, emergen tres áreas: (a) Contextualización de las pruebas, (b) Criterios de selección y (c) Planificación prospectiva.

A. Contextualización de las pruebas

La falta de contextualización de la PAA es uno de los problemas que influye en el alto número de reprobados. Ni el lenguaje utilizado ni los contenidos a los que se refieren determinados ítems de la prueba se ajustan a la realidad dominicana ni a los contenidos abordados previamente en el sistema preuniversitario. Este desajuste conduce a que las pruebas no evalúen efectivamente el nivel de conocimientos y competencias reales de los estudiantes. Se observa también un desequilibrio entre el nivel de salida que presentan muchos estudiantes al finalizar el sistema de educación preuniversitaria y el nivel exigido en las pruebas.

“La PAA debe ser una prueba más basada en el contexto de nuestra educación del país, la realidad de lo que nosotros estamos viviendo ¿Por qué?, porque por ejemplo hay un plan del Ministerio de formar unos 20,000 docentes de excelencia, sin embargo, ese número de 20,000 ellos no han logrado captarlos todavía, o sea, no existen todavía los 20,000 estudiantes que han podido entrar a la carrera para formarse como docentes de excelencia y parte de eso es debido a esa prueba”. (E.53).

B. Criterios de selección

Como se ha visto, los métodos de selección específicos para el acceso a la formación inicial del profesorado en República Dominicana se basan sobre todo en la evaluación de conocimientos y de competencias transversales de comprensión y análisis de la lectura, redacción y matemáticas y algunas variables que buscan predecir el desempeño académico y las probabilidades de retención de los estudiantes en la universidad. Las pruebas evalúan básicamente conocimientos y aptitudes, es decir las capacidades y disposición de los estudiantes para participar competentemente en su formación universitaria. En base a ello, cabría en adelante explorar otras alternativas que incluyan los aspectos emocionales y relacionales en el acceso a la formación docente.

“En ese tema de la admisión, nosotros como universidades, debido a la experiencia de implementación, hemos pensado si es suficiente la PAA porque una cosa son las habilidades académicas y otra los asuntos psicológicos y emocionales a raíz de situaciones que hemos tenido con los estudiantes, de ver también si el estudiante tiene esa vocación de servicio y tiene las actitudes que en términos de habilidades blandas para trabajar en la carrera. Nos hemos

quedado con esa reflexión y tal vez estamos buscando un ideal y por eso hemos pensado este tipo de prueba, por lo menos para tener una idea a lo que nos enfrentamos y cómo responder a las necesidades que los estudiantes pueden ir mostrando durante la implementación". (Ev.NP).

C. Planificación prospectiva

A lo largo del estudio, han aparecido algunas voces críticas con el nivel de reposición del profesorado en un futuro próximo. El elevado nivel de exigencia de las pruebas de acceso y el consecuente descenso de estudiantes en las carreras de educación, puede conducir a un problema de falta de profesorado en los próximos años.

"Estamos trabajando en la región del Cibao, Bonao, realmente somos la única universidad que en la zona está ofreciendo la carrera, y realmente estamos preocupados por el número de estudiantes que entra porque a pesar de que no tenemos competencia en la zona, sin embargo, los muchachos no aprueban el PAA, y eso ha reducido, el número realmente alarmante nosotros estamos muy preocupado porque por más de que la universidad ha trabajado fuertemente dando cursos propedéutico, etc., para que los muchachos aprueben el PAA, pues no se ha logrado muchas cantidad de eso". (P.TM).

■ 5.5. RECOMENDACIONES

En este apartado, se recogen algunas sugerencias o recomendaciones, resultado inmediato de la valoración realizada y consecuencia de los datos obtenidos. Su presentación no busca más que ayudar en el proceso de toma de decisiones.

1. Conviene revisar el nivel de contextualización de las pruebas de acceso

No se trata de bajar el nivel de exigencia solicitado, y que se considera fundamental para poder identificar a los mejores estudiantes de educación, sino de llevar a cabo una revisión de la PAA, en colaboración con representantes de las IES y estudiantes, para valorar si los cambios recientemente introducidos son sensibles a la realidad de los estudiantes dominicanos.

2. Es necesario facilitar el acceso a cursos de nivelación a aquellos estudiantes que no hayan logrado reprobado la PAA

Se recomienda seguir trabajando por mejorar la calidad de la educación preuniversitaria y, en su defecto, posibilitar que los candidatos a las carreras de educación que no han reprobado la PAA puedan participar en cursos propedéuticos de calidad que les ayuden a construir los conocimientos y competencias indispensables para el aprovechamiento de sus estudios universitarios.

3. Se sugiere intensificar y hacer públicas las acciones de planificación prospectiva

Pese a que el MESCyT ha realizado un diagnóstico de la situación, cabría garantizar y hacer público un sistema de selección que permita ofrecer un número cerrado de plazas, a nivel nacional y distribuido por las diferentes IES, adecuado a las necesidades futuras de docentes que van a haber en el país en las diferentes etapas y especialidades. Se trata de que el número de titulados se aproxime al máximo al número de docentes que se van a necesitar en un futuro en el sistema escolar dominicano. Esto requiere de un trabajo de planificación previo junto a todas las IES, públicas y privadas, involucradas en la formación de docentes de tal manera que el cómputo total de plazas que se ofrezcan cada año se

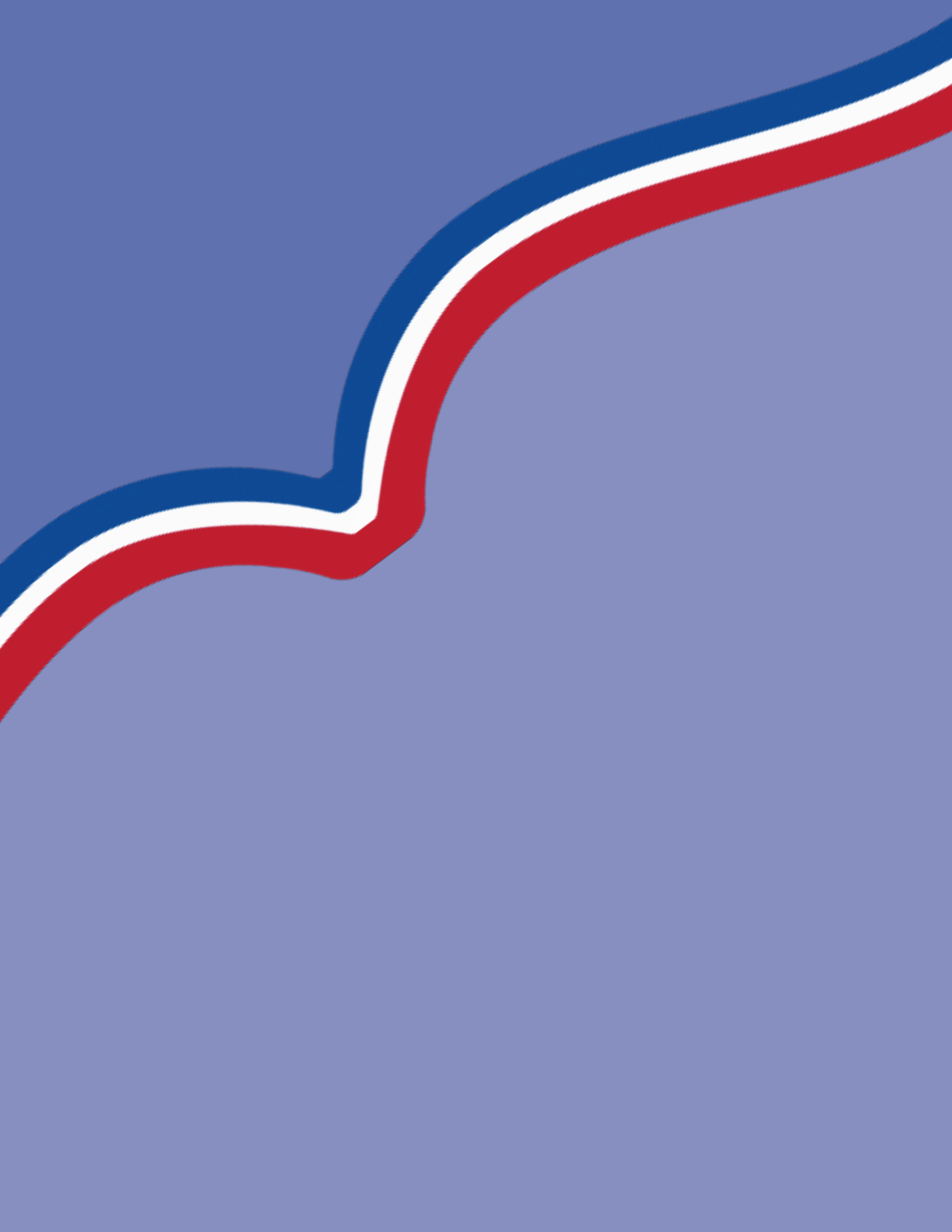
ajuste a las necesidades de docentes existentes. Dentro de estas acciones de planificación, se sugiere también empezar a plantear medidas que garanticen el abastecimiento de docentes en todas las zonas del país, introduciendo medidas que motiven al profesorado a trabajar en zonas alejadas de la urbe.

4. Es necesario estudiar la posibilidad de ampliar los criterios de selección

En el momento en que la POMA y la PAA estén plenamente instauradas como mecanismos válidos de acceso a la formación docente, cabría estudiar opciones de evaluación complementarias que incluyan factores psicológicos y de disposición pedagógica. Una alternativa sería recurrir a la utilización de test psicotécnicos o entrevistas de personalidad. Como es natural, esta medida debe complementarse con una intensificación en los planes de estudio y en las aulas de contenidos que, a lo largo de la formación inicial de docentes, refuercen la dimensión emocional del estudiante y le ayuden a construir una identidad profesional equilibrada y adecuada a los actuales requerimientos del ejercicio docente.

5. Se recomienda intensificar acciones que contribuyen al desarrollo profesional del profesorado

La formación inicial de docentes es el primer eslabón de un proceso continuado de desarrollo profesional que desempeña un papel nuclear en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. En todo ello es necesario priorizar mecanismos y actuaciones decididas que incrementen el prestigio social de la profesión, de tal manera que se pueda atraer a los estudiantes más capacitados y preparados para desempeñar una profesión con claras influencias en el desarrollo de las futuras generaciones. Se requieren estándares elevados de admisión y estrategias activas de atracción de estudiantes destacados. Estas medidas, sin embargo, no deberían quedarse únicamente en la formación inicial. En definitiva, lo que también dignifica una profesión son sus condiciones laborales y los recursos que destinan las administraciones. Para poder atraer a los potenciales docentes más prometedores, cabe aumentar el prestigio en la profesión, mejorar las condiciones laborales de los docentes y equiparar sus sueldos a otras profesiones análogas.



6. COMPONENTE (II) PROGRAMAS DE BECAS PARA LOS ESTUDIANTES QUE SUPERARON LOS CRITERIOS DE ADMISIÓN ESTABLECIDOS

■ 6.1. DESCRIPCIÓN GENERAL

Según un estudio diagnóstico realizado por el MESCyT¹⁴, los estudiantes de las carreras de educación presentan las siguientes características:

- Proceden de familias de bajos recursos, más del 75% de estos tienen familias con ingresos entre 4,000 y 9,000 pesos mensuales.
- Bajo nivel escolar de los padres; más del 70% no pasó del nivel primario.
- La mayoría (58%) trabajan y estudian al mismo tiempo para cubrir su carrera.

El perfil de los estudiantes, predominantemente alumnos con grandes dificultades para dedicarse de manera exclusiva a los estudios universitarios, ha sido uno de los factores que ha conducido al MESCyT a aprobar un amplio sistema de becas dirigido a apoyar a estudiantes pertenecientes a programas de educación regidos por la normativa 09-15. Hasta el momento, se han distribuido 12,000 becas al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y 8,000 becas al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio¹⁵.

Este sistema de ayudas pretende atraer y estimular a estudiantes con un buen rendimiento académico en el bachillerato, con vocación para la docencia, que además hayan superado de manera satisfactoria las pruebas nacionales de acceso a la educación superior y a la formación docente. Las ayudas contemplan diferentes tipos de incentivos, que se otorgan en función de las necesidades de los estudiantes: becas-créditos, ayudas, estipendios, viajes de estudios y otros. El objetivo es conformar un grupo de estudiantes que puedan dedicarse únicamente a sus estudios, sin la obligación de tener que compaginar su formación con actividades de carácter laboral.

Sin duda alguna, la existencia de ayudas al estudio se presenta como una buena alternativa para estimular la implicación de los estudiantes en su formación. Se trata de una medida que dignifica los estudios de formación del profesorado y elimina las desigualdades existentes respecto a la distribución de oportunidades educativas, al motivar la inserción en la universidad de todos los estudiantes interesados por la formación docente, con independencia de su procedencia.

La selección de los becarios se rige por los siguientes criterios:

14 Estos datos corresponden a la evaluación realizada para los años 2010-2012.

15 Las 20.000 becas corresponden al número de estudiantes que se esperaba alcanzar en la meta presidencial. En la actualidad hay 5.120 estudiantes matriculados en las carreras de educación reformadas.

- Ser egresado de la educación secundaria.
- Tener una edad entre 16-25 años.
- Superar las pruebas de ingreso establecidas:
 - (i) POMA, administrada por el MESCyT, con 450 puntos o más.
 - (ii) PAA, administrada por el College Board de Puerto Rico, en coordinación con el MESCyT, el INAFOCAM y las universidades. El puntaje mínimo establecido para la prueba PAA, para candidatos a becas de formación docente, es de 1,350 puntos como promedio de los tres componentes que se evalúan (razonamiento verbal, razonamiento matemático, y redacción indirecta), con esta distribución: Dos componentes al menos, con 450 puntos o más de línea de corte, pudiendo solo un componente situarse en 330 o por encima.

■ 6.2. ACCIONES DESARROLLADAS

Según datos ofrecidos por el INAFOCAM (2020), las becas otorgadas se han distribuido entre los diferentes programas de formación inicial de la siguiente manera:

	PROGRAMAS	COHORTE	ESTUDIANTES INGRESADOS	ESTUDIANTES ACTIVOS	PROMEDIO INGRESO POR COHORTE
1	Biología orientada a la Ed. Secundaria	13	318	311	24,46
2	Química orientada a la Ed. Secundaria	12	277	259	23.08
3	Física orientada a la Ed. Secundaria	5	86	82	17.20
4	Matemática orientada a la Ed. Secundaria	31	1072	1035	34.58
5	CC. Sociales orientadas a la Ed. Secundaria	5	103	102	20.60
6	Lengua y Literatura orientadas a la enseñanza	4	189	184	47.25
7	Educación Primaria 1er Ciclo	4	94	94	23.50
8	Educación Primaria 2ndo Ciclo	2	44	41	22.00
9	Educación Física orientada a la enseñanza	8	128	128	16.00
10	Inglés orientada a la enseñanza	10	302	283	30.20
11	Educación inicial	2	40	38	20.00
TOTALES		96	2653	2557	25.35%

Tabla n° 4. Número de becas por programa. Fuente INFOCAM.

Como se observa en las siguientes tablas y gráficos, la distribución de becas por programas no es equitativa, siendo los programas de educación secundaria los que han recibido un número mayor de estudiantes becados. Estas cifras tienen que ver fundamentalmente con el interés de los estudiantes por cursar programas de Educación Secundaria, sobre todo relativos al ámbito de las ciencias, por encima de programas de Educación Inicial y Primaria:

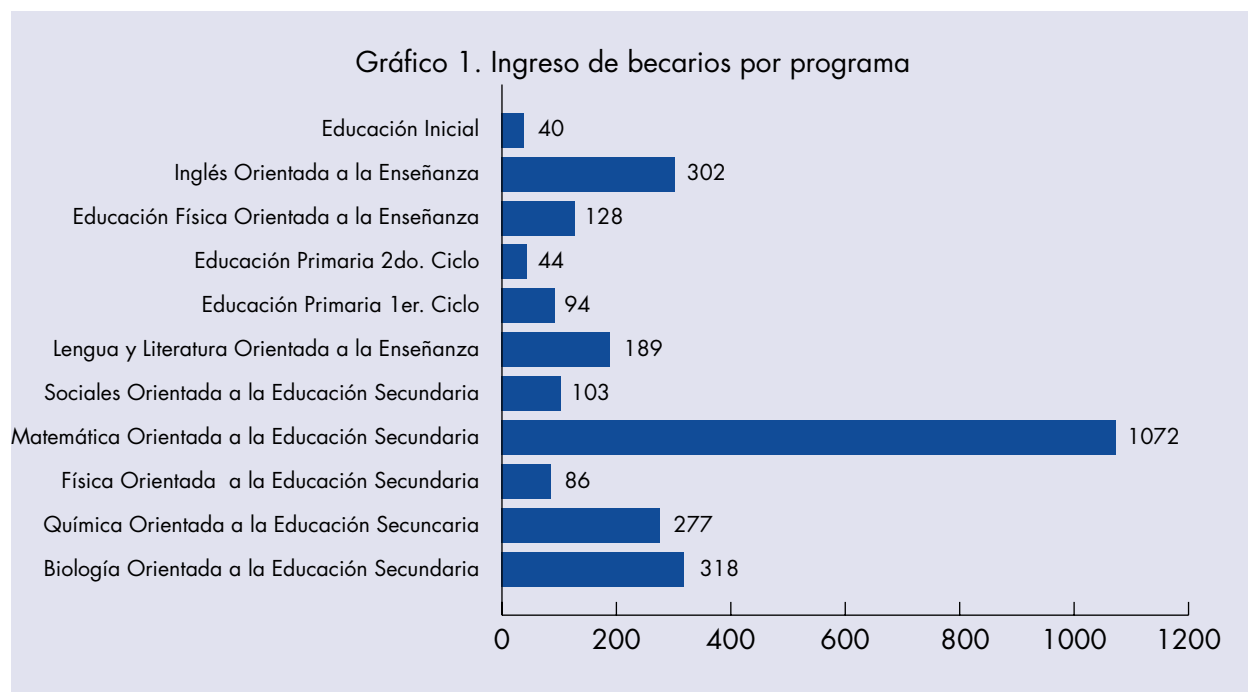


Gráfico nº 1. Ingreso becarios por programa.

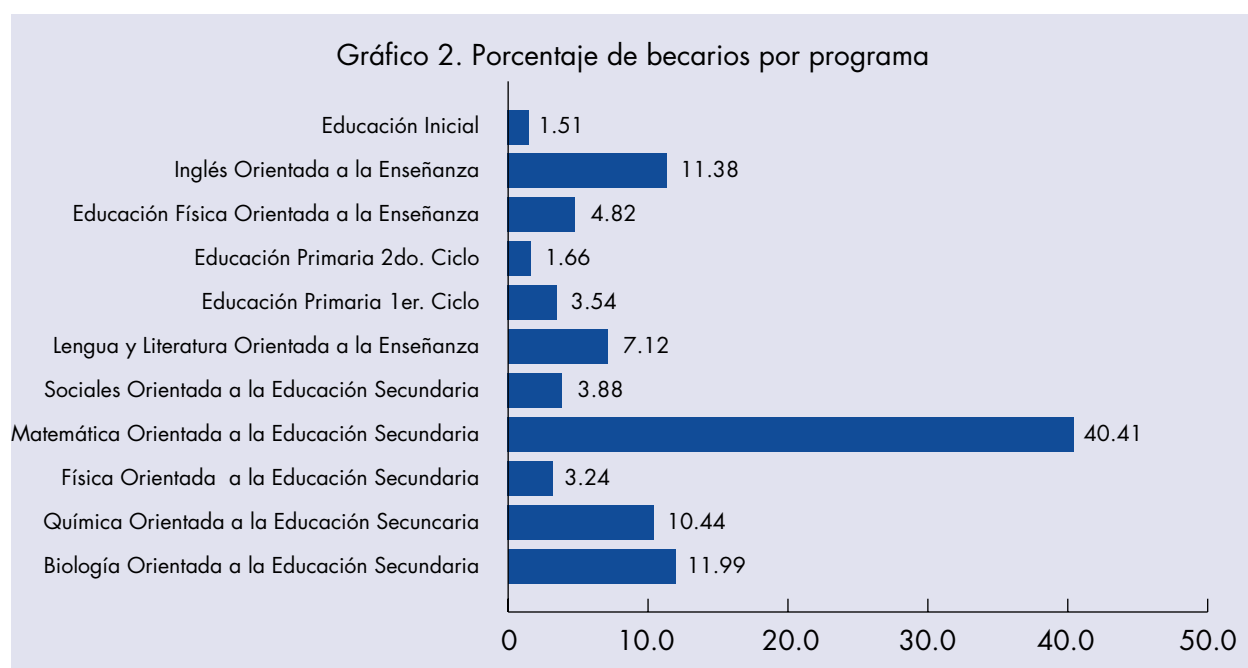


Gráfico nº 2. Porcentaje de becarios por programa.

En cuanto a la proporción de estudiantes becados por universidad, se dispone de los siguientes datos:

	Universidad	Número co- hortes	Estudiantes ingresados	Estudiantes activos	Promedio ingreso por cohorte
1	INTEC	20	420	408	21.00
2	PUCMM-Santiago	6	203	188	33.83
3	PUCMM-Santo Domingo	13	512	499	39.38
4	UNAD-Bonao	3	98	92	32.67
5	UNAD-Santo Domingo	1	24	24	24.00
6	UNAPEC	4	84	84	21.00
7	UCNE	2	60	60	30.00
8	UCSD	2	40	38	20.00
9	UCE	8	231	228	28.88
10	UNICDA	6	218	199	36.33
11	UNISA	8	178	173	22.25
12	UNEV	3	43	43	14.33
13	UNPHU	10	332	311	33.20
14	UCATEBA	4	113	113	28.25
15	UTECO	4	73	73	18.25
16	UCATECI	1	12	12	12.00
17	UTESI-Dajabón	1	12	12	12.00
TOTALES		96	2653	2557	25.14

Tabla n°5. Proporción de estudiantes becados por universidad.

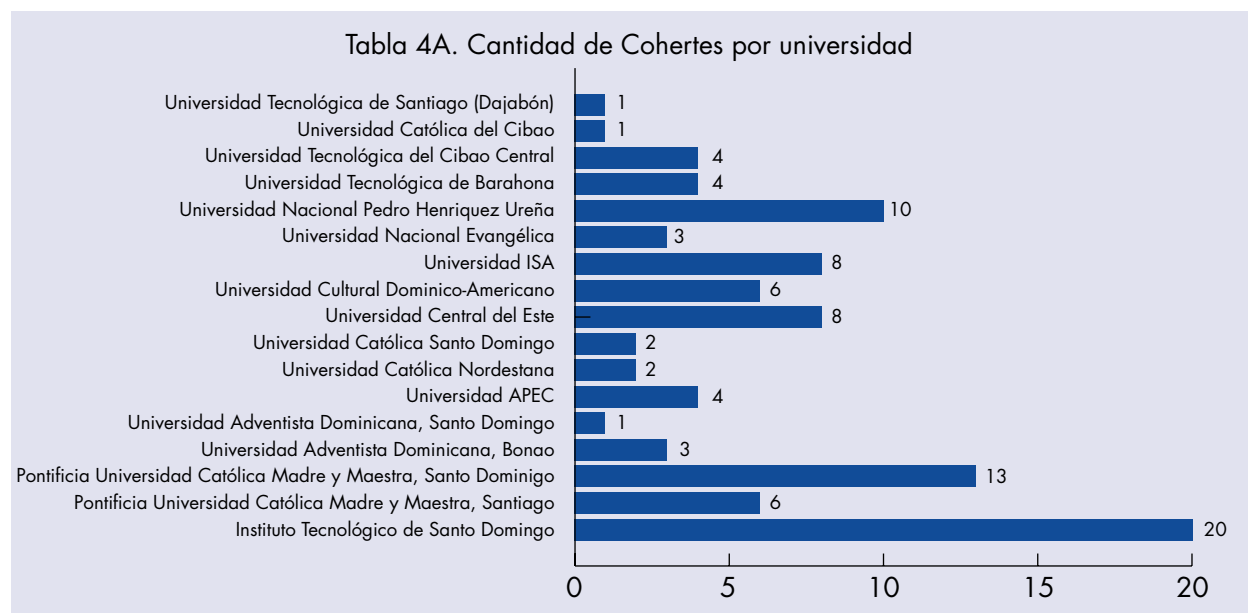


Gráfico n° 3. Cantidad de cohortes por universidad.

Es oportuno indicar que, además de las becas proporcionadas por el MESCYT, el INAFOCAM ofrece además de la beca completa (100% de la matrícula anual), un estipendio mensual para transporte y alimentación (RD\$6,000 o 7,000, aprox. US\$120/140), así como programas adicionales intensivos obligatorios (inglés por inmersión y Diplomado en TIC). Las becas se ajustan a las necesidades de los estudiantes y se lleva a cabo un estudio y seguimiento de los becarios. Estas becas cubren el 100% de la matrícula. Los estudiantes reciben un estipendio mensual de entre 6,000 y 7,000 pesos en función de si el recinto universitario en el que reciben la docencia está en el municipio en el que ellos residen o, por el contrario, tienen que trasladarse. Se realiza un seguimiento por parte del departamento de becas y asesoría de apoyo con el fin de ayudar a que los estudiantes permanezcan en la carrera o bien soliciten el acceso a titulaciones más vinculadas a su vocación.

■ 6.3. NIVEL DE AVANCE ALCANZADO

El sistema de apoyo a los estudios universitarios, establecido por el MESCYT, es valorado de manera altamente positiva por parte de la totalidad de agentes participantes en las entrevistas y grupos de discusión. Supone un paso al frente en el proceso de revalorización de la formación docente, haciendo la profesión más atractiva para los jóvenes. Se trata también de una medida que busca equiparar las condiciones de los estudiantes, posibilitando que todos puedan participar activamente en sus estudios universitarios, con independencia de su procedencia:

“El programa de becas constituye para nosotros y para el país una oportunidad, puesto que es un incentivo a la formación. Tiene un gran impacto en la población joven, porque permite que jóvenes de diferentes extractos sociales tengan la oportunidad de recibir apoyo para su formación profesional, pero también da un indicador y es que la carrera docente sigue siendo una profesión atractiva para los jóvenes. ¿Qué nos hace falta? Incrementar, que los mejores egresados sean los que opten por la carrera de educación. El estado hace una inversión cuantiosa para apoyar la formación docente y el programa de becas viene a llenar esa necesidad”. (ISM).

A estas valoraciones, se suma el reclamo que hacen algunas IES en relación a la distribución de las becas por programas. En tanto que el número de aprobados en la PAA es inferior al número de becas concedidas, creen necesario hacer extensibles estas ayudas a los cursos propedéuticos dirigidos a ayudar a los estudiantes a prepararse para las pruebas de acceso:

“Nosotros no somos parte del programa de becas como institución porque tenemos nuestro propio presupuesto, entonces el programa de becas para las universidades creo que ellas tienen que evaluarlo mejor que yo, es una propuesta que no sé si es económicamente rentable para las universidades, y mi única crítica precisamente es que no incluye en la beca la nivelación del estudiante, siempre y cuando las universidades están siempre vacías, porque no se le paga la nivelación”. (ROK).

“¿Qué problema han tenido las universidades? No han podido, por lo menos en Secundaria, suplir las plazas que tienen aprobadas. Plazas que incluso están por debajo de las necesidades del mercado. Tenemos que abrir a veces un grupo con ocho estudiantes cuando tenemos una plaza de 40 becas apropiada. Eso hay que arreglarlo, y yo creo que eso se resuelve un poquito con el propedéutico”. (P.LR).

Cabe indicar que los estudiantes becados han de cumplir con ciertas obligaciones a lo largo de la carrera. Deben asegurar su permanencia en la universidad, asistir y participar activamente en las

clases y superar todas las materias. La existencia de unos mínimos requerimientos parece ser un aspecto que cuenta con el apoyo de gran parte de los sujetos participantes. Sin embargo, cabría valorar el nivel de exigencia de los mismos. Según los estudiantes, las obligaciones a las que deben responder los estudiantes becados son desmesuradas y, en algunas ocasiones, poco sensibles a los imprevistos que, en ocasiones, se presentan en la vida personal de los estudiantes. Las faltas de asistencia a las clases son altamente penalizadas y no aprobar alguna asignatura suponer la retirada de la beca y la obligatoriedad de que el estudiante retorne el monto concedido:

“Pero también otros como problemas de beca, ¿cómo lo manejan? Por ejemplo, INTEC que tiene las becas PIES no dicen –usted tiene que terminarlo en 4 años si no termina en 4 años- no, le dan un rejuego, así como tú dices, de un tiempo más, le dan esa regla, no puedes retirar tantas veces, no puedes quemarte en ninguna asignatura, tiene que mantener, o sea, es como unas reglas de rejuego para el estudiante”. (Ev.PR).

“Finalmente hay algo más, ya que quizás no nos puedan ayudar con la parte monetaria de ampliar lo que se nos da, quizás hay cosas que se puedan hacer, por ejemplo, una tarjeta de estudiantes que me permita a mí, como algunos empresarios públicos, subirse al metro sin pagar, o un tipo de seguro estudiantil que me permita a mí, porque como estudiante no tenemos tiempo para ir a un hospital porque en los hospitales lamentablemente ir a una consulta significa estar el día entero, entonces, yo no puedo darme el lujo de ir al hospital y perder mis clases porque si yo pierdo clases el maestro no va a entender que yo estoy enfermo, va a entender que yo tengo 3 ausencias y eso significa una asignatura para mí quemada”. (E.S4).

Por otro lado, los estudiantes consideran que los criterios de adjudicación de las becas no son claros y las cantidades de dinero son insuficientes para poder prescindir de sus obligaciones laborales:

“Es muy importante, sumamente importante que este programe trabaje lo de los incentivos porque incluso me he sorprendido que aquí entre nosotros veo que a algunos le pagan a veces, a otro le pagan 3000 mensual, a nosotros, por ejemplo, nos pagan 6000 y eso no da para nada, entonces”. (E.S5).

Un elemento que indica la necesidad de tener que analizar en profundidad el perfil de los estudiantes becados, es la casuística que se está dando respecto a estudiantes que deciden estudiar carreras de educación con el fin de contar con los privilegios de tener una beca, sin que sientan una verdadera motivación por la profesión docente. Este hecho, comentado sobre todo por los estudiantes, conecta de nuevo con la necesidad de incluir en la PAA la evaluación de factores psicológicos y de disposición a la profesión de tal manera que los estudiantes que obtienen una beca cumplan también con estos requisitos:

“El aspecto que yo iba a tomar en cuenta para algo futuro es el hecho de la selección de estudiantes para estudiar esta carrera, en el caso nuestro, yo tengo estudiantes compañeros míos que no dan para la carrera, o sea, que estudian ahí porque querían una beca para estudiar y decir que yo estudio en tal universidad, esos compañeros que no dan para eso, en vez de entrar y ser seleccionados para eso porque no les gusta o porque están ahí por la beca, hacer eso, emplear los test vocacionales, la prueba psicológica para demostrar que ellos si dan para eso porque le están quitando una oportunidad a alguien que sí quiere entrar, que sí quiere formar parte de esto. En el grupo nuestro que estudian por estudiar, por salir del paso, porque yo soy parte de la beca y ya me pagan el dinero y yo soy feliz, pero queman las materias, retiran materias, tienen que repetirlas, entonces, para qué yo te estoy pagando, para que estoy mandando que tú te formes, tú tienes que también tener ese compromiso de querer formarte, de querer ser parte de algo nuevo, algo innovador en el sistema”. (E.S6).

6.4. ÁREAS DE MEJORA

Las consideraciones que a continuación se presentan son el resultado del análisis valorativo basado en la combinación de los datos e informaciones obtenidos de las diversas fuentes consultadas y ya reseñadas, entre los cuales cabe destacar las aportaciones de las diferentes personas e instituciones consultadas y entrevistadas y la revisión de documentos institucionales.

En relación al programa de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecidos, se identifican tres áreas de mejora: (a) Criterios de selección (b) Cobertura y (c) Distribución de las becas.

A. Criterios de selección

Un aspecto que preocupa a los estudiantes es el relativo a la supuesta arbitrariedad y poca claridad de los criterios que se utilizan para otorgar las becas. Los montos otorgados han sido diferentes y los estudiantes desconocen los factores que se han tenido en cuenta para decidir la cobertura y el alcance de la ayuda concedida:

“Para unos sí, para otros no porque, por ejemplo, hay personas que son de otras regiones del país, por ejemplo, yo soy de Puerto Plata, yo tengo que vivir aquí, pagar renta y todo lo demás para quedarme, yo no dependo de la institución que me beca para pagar mi renta, pero realmente el incentivo puede utilizarse bien para los materiales que se requiere, en mi caso solamente”. (E.S7).

B. Cobertura

Una reivindicación realizada con énfasis por parte de los estudiantes tiene que ver con la baja cobertura de las ayudas que se ofrecen, insuficiente para poder dedicarse de manera exclusiva a sus estudios universitarios:

“Es muy importante eso porque este programa exige demasiado que tú no trabajes, pero el incentivo es muy bajo. Si hay tantas exigencias y tantas esperanzas y tanto empeño en este programa, entonces, debería aumentarse la inversión en ese sentido” (E. S21).

C. Distribución de las becas

Como se ha podido comprobar en apartados anteriores, la distribución de las becas varía por programas, siendo los programas relativos a la educación secundaria los que cuentan con un número mayor de estudiantes becados. Existen IES y programas que disponen de pocos estudiantes becados porque el número de aprobados en la PAA es bajo. Este hecho está conduciendo a que algunos programas no puedan abrirse por baja matrícula:

“La realidad es que ahora mismo nosotros tenemos muchos programas parados, porque los estudiantes que aprueban y que reúnen los requerimientos son tan pocos que no te da para ver una sesión específica de una licenciatura, entonces esa parte limita que podamos cumplir con las metas de formación que tenemos, porque son muy pocos los estudiantes, inclusive en el caso nuestro también” (P. MM).

6.5. RECOMENDACIONES

El análisis de las aportaciones realizadas por las personas informantes, siguiendo el doble criterio de coincidencias globales o de diferencias, en su caso, permite formular los siguientes comentarios de síntesis:

1. Es necesario presentar con claridad los criterios tenidos en cuenta en la otorgación de las becas

En un ejercicio de mayor transparencia, sería recomendable publicar los criterios de adjudicación de las becas y explicitar, de manera personal a cada estudiante, los factores que se han tenido en cuenta para valorar su situación y otorgar una determinada ayuda. Por otro lado, la selección de los estudiantes becados debería regirse también por su motivación y disposición hacia la profesión docente, aspecto que podría solventarse si en la PAA se introdujera una prueba adicional que valorara aspectos psicológicos y de personalidad.

2. Se sugiere llevar a cabo un seguimiento pormenorizado de los estudiantes becados

En la medida de lo posible, cabría intensificar esfuerzos para llevar a cabo un seguimiento más pormenorizado de los estudiantes becados en aras a conocer en mayor medida su situación personal y valorar si, en realidad, pueden dedicarse de manera exclusiva a su formación, tal y como se establece en las bases del programa.

3. Se sugiere estudiar la posibilidad de abrir un sistema de ayudas para los cursos de nivelación

Dada la importancia de los cursos de nivelación, cabría estudiar la posibilidad de crear un nuevo sistema de becas dirigido a apoyar a aquellos estudiantes sin recursos que deben realizar un curso de nivelación previo a la PAA. Debería tratarse de un sistema diferente al programa de becas para los estudiantes de carreras de educación. No hay que olvidar que este programa fue pensado para hacer más atractivas las condiciones de la formación inicial y asegurar el máximo aprovechamiento de los estudios universitarios por parte del alumnado en aras a lograr los profesores mejor formados del país. En este sentido, cualquier decisión relacionada con ampliar las áreas y programas objeto de financiación, no debería alterar significativamente el alcance y el objeto esencial de cobertura de este programa.

4. Es recomendable velar por una formación docente de calidad en las IES

El programa de becas, como se ha visto, es del todo necesario para apoyar a los estudiantes de educación. Las becas son valiosas siempre y cuando la formación que se ofrezca desde las IES sea de calidad. Se constata que la regulación estatal de los programas es débil, en parte debido al principio de autonomía universitaria que predomina en el país. Se necesita establecer mecanismos regulatorios sistemáticos, que evalúen y supervisen periódicamente a las IES, estableciendo los mecanismos necesarios para que se garantice una formación inicial de calidad. La formación inicial debe estar orientada por el desarrollo de competencias disciplinares y pedagógicas, un mayor nivel de articulación entre las instituciones de formación docente y el sistema educativo y un vínculo más próximo con la práctica durante la formación. Estas medidas son nucleares para lograr un cuerpo docente de excelencia.

7. COMPONENTE (III) REFORMA CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

7.1. DESCRIPCIÓN GENERAL

La Normativa 09-15 del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología – MESCYT, para una Formación Docente de Calidad en la República Dominicana, ha propiciado el desarrollo de diversas acciones orientadas a la garantía de la calidad de la oferta curricular de las Instituciones de Educación Superior IES para impartir las carreras de educación, según los criterios establecidos en la citada normativa.

De esta forma, la puesta en marcha de la Normativa 09-15 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana, ha permitido establecer mecanismos, procedimientos y criterios tanto para el diseño como para la evaluación y seguimiento de los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación desde un enfoque basado por competencias.

Esta reforma curricular pretende adecuar los planes de estudio de las carreras de educación al perfil docente que ha sido definido por el Consejo Nacional de Educación para el ejercicio de la profesión docente en el sistema educativo preuniversitario dominicano. El perfil docente asumido se ha expresado en clave del desarrollo de seis competencias: competencias de desarrollo personal y profesional, competencias socioculturales, competencias relacionadas al sujeto educando, competencias pedagógicas, competencias curriculares y competencias relacionadas a la gestión escolar.

La incorporación de competencias al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Las competencias son la expresión de un amplio consenso internacional sobre aquello que una persona necesita aprender para desenvolverse, de una forma activa, en el seno de una sociedad en la que el conocimiento desempeñará un papel crucial tanto en el desarrollo económico, como en el desarrollo social y cultural

Todo esto con miras a garantizar, de forma específica, la calidad de las ofertas curriculares de las 27 instituciones de educación superior (IES) que han presentado propuestas destinadas a la formación de futuros profesores.

La citada Normativa 09-15 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana, aborda los siguientes nueve temas considerados nucleares y básicos para potenciar y disponer de docentes de calidad en las escuelas públicas del país:

1. Perfil del docente (futuro profesor)
2. Estructura de los programas de formación de docentes

3. Perfil del Cuerpo de Profesores de los Programas de Formación Docente
4. Desarrollo de los Programas de Formación Docente (4 días, dedicación exclusiva)
5. Requerimiento de infraestructura, servicios y recursos para el aprendizaje
6. Sistema de Evaluación
7. Sistema de Monitoreo y Acompañamiento del MESCYT
8. Acreditación de las carreras de formación docente
9. Elementos de la estructura del programa de estudio

Esta normativa forma parte del marco legal que establece los criterios comunes para adaptar las carreras de educación a los requerimientos del país y dar respuesta a las necesidades formativas de los docentes, comprometidos con la preparación de los nuevos ciudadanos que necesita la República Dominicana para continuar en la senda de desarrollo personal, cultural y socioeconómico.

Más concretamente, los requerimientos para estudios de grado recogidos en la Ley 139-01, el Reglamento de las Instituciones de Educación Superior (IES) y las Resoluciones No. 07 de 23 de octubre del 2007 del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCyT), que aprueba el Reglamento para Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado, la No. 37-2017 que otorga la aprobación condicionada de los planes de estudios a las Instituciones de Educación Superior (IES), y la Normativa 09-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana.

Para la aprobación de los planes de estudio de las carreras de educación rediseñados desde dicha perspectiva basada en competencias, según la Resolución No. 37-2017 se requiere que las IES cumplan los siguientes requisitos:

- El rediseño de los programas de asignaturas del plan de estudio en coherencia con el enfoque basado en competencias.
- La presentación del mapeo curricular.
- Disponer de una plantilla docente según los requerimientos de la normativa.

■ 7.2. ACCIONES DESARROLLADAS EN ESTE COMPONENTE

Para apoyar, facilitar y acompañar a las IES en el desarrollo de este componente, desde el MESCYT se impulsaron una serie de acciones, de diversa naturaleza, pero interrelacionadas y estructuradas en torno a dos grandes bloques:

- Acciones de apoyo técnico al rediseño curricular, propiamente dicho.
- Acciones para la mejora de las competencias y capacidades del personal de las IES para que dicho rediseño curricular pudiera efectuarse de forma eficaz y con calidad, que se concretó en propuestas de formación de sus equipos académicos y curriculares.

A continuación, se desglosan ambos bloques de acciones, de forma sumaria y no exhaustiva.

7.2.1. Acciones de apoyo al rediseño curricular

Para que todas las IES que ofrecen titulaciones de educación alcanzasen los requisitos antes mencionados, se desarrolló un proceso estructurado en tres fases: Ajuste, Evaluación y Seguimiento, como se describe a continuación.

A. Fase de ajuste

Entre los meses abril y julio y diciembre de 2017 se inició la fase de Ajuste.

Esta fase consistió una serie de actuaciones que permitieron reorientar decisiones previas y reconducir procesos ya iniciados. Se buscó, fundamentalmente, la coherencia y la armonización como base para sentar las actuaciones futuras y para construir el diseño de los planes de estudio, pero sin pretender ni la homogenización ni la uniformidad, sino al contrario, tomando conciencia de la heterogeneidad y la flexibilidad que deben caracterizar los diseños curriculares para dar respuesta a las particularidades de cada contexto y de cada institución universitaria, se ofreció un marco común que permitiera determinar los criterios y establecer una estructura base al sistema de formación de los futuros profesores dominicanos.

Esta fase era de crucial importancia pues estaba dirigida a conseguir una mejora del marco de referencia desde el que se habían realizado los trabajos iniciales de rediseño curricular. Con el propósito de clarificar y articular las demandas y exigencias de los nuevos títulos, se desplegaron acciones fundamentadas tanto en la bibliografía de referencia como en las experiencias previas contrastadas y evaluadas de reforma educativa que ya se habían desarrollado en otros países.

De manera específica, en esta fase se diseñaron y desarrollaron de manera conjunta entre el Ministerio de la Presidencia, el MESCYT, el MINERD y el INAFOCAM una serie de acciones agrupadas en torno a dos actuaciones nucleares: la armonización de los perfiles competenciales formulados por el MINERD y por el MESCYT y el rediseño “piloto” del primer año de los planes de estudio.

En ese sentido, se elaboraron y validaron una serie de documentos para guiar el proceso de diseño y revisión de los planes de estudio: *Guía para el diseño de los planes de estudio de las carreras de educación*; *Guía para la evaluación de los planes de estudio de las carreras de educación*; *Listado de competencias genéricas y listado de competencias específicas en diversos niveles y especialidades*; *Protocolo para el diseño de las asignaturas* y *Protocolo para el mapeo curricular*.

Por último, se llevó a cabo la adaptación y operativización de la plataforma tecnológica MESCYTEVA que facilitaría la ulterior evaluación de los planes de estudio rediseñados.

Estas acciones, en conjunto, se presentan en la siguiente tabla:

ACCIONES
1. Armonización de las competencias definidas por el MINERD-MESCYT
2. Conformación de los equipos técnicos de evaluación (MESCYT – COOPERACIÓN de las IES)
3. Diseño del protocolo para el mapeo curricular
4. Protocolo para la elaboración de las asignaturas
5. Conformación de la red de pares evaluadores nacionales

ACCIONES
6. Plataforma tecnológica disponible
7. Capacitación equipo curricular y red de pares evaluadores
8. Mapeo y programas de las Asignaturas-Universidad

Tabla nº 6. Acciones de la fase de ajuste.

■ Armonización de los perfiles competenciales

La primera acción de la fase de ajuste supuso la revisión y armonización del Marco de Competencias, específicamente las 12 que se desglosan en el documento de los *Perfiles Docentes del MINERD* y de las 60 competencias que propone la Normativa 09-15, lo cual condujo a la reformulación de las 15 Competencias Genéricas (CG) comunes a todos los planes de estudio de las carreras de educación y que todo futuro profesor debe desarrollar en el proceso formativo, sin perder de vista las dimensiones que definen al docente de calidad.

■ Rediseño, como piloto, del primer año de los planes de estudio

La fase de ajuste también implicó el rediseño del primer año de los planes de estudio. Esta fase representó un trabajo “piloto” de cara a las actuaciones posteriores que tenían como propósito el rediseño de los tres años subsiguientes de las carreras de Ciencias de la Educación de las universidades de República Dominicana.

Para asegurar el correcto desarrollo de este proceso, las IES tomaron como base la Guía para el diseño de los planes de estudio de las carreras de educación y el protocolo de diseño, el protocolo de diseño de las asignaturas y se realizaron encuentros de formación y capacitación centrada en el enfoque de formación por competencias a los equipos curriculares de las IES formadoras de docentes.

B. Fase de Evaluación

Esta fase de evaluación se estructuró en dos etapas. La primera etapa denominada “Revisión” cuyos resultados esperados eran obtener una visión general de los Planes de Estudio y Programas de Asignaturas del primer año y concienciar a las IES sobre la rigurosidad que implica este proceso. Esta etapa se realizó entre agosto de 2017 y abril de 2018.

La segunda etapa denominada “Evaluación de los programas de asignaturas de los tres años subsiguientes” se realizó entre mayo-diciembre de 2019. En ella se realizó la valoración del contenido general de los planes de estudio y el conjunto de programas de asignaturas presentados por las IES para su aprobación definitiva.

■ Etapa de Revisión de los planes de estudio rediseñados

Tomando como punto de partida la guía de diseño y de evaluación de planes de estudio, se organizaron equipos técnicos de evaluación formados por evaluadores nacionales e internacionales pertenecientes a la Agencia de Calidad para el Sistema Universitario de Galicia, (ACSUG). Se conformó una red de más de 55 pares evaluadores nacionales e internacionales.

En esta etapa se evaluaron 143 planes de estudio de las respectivas sedes y recintos. Se revisaron 3,255 programas de asignaturas del primer año; se desarrolló la evaluación de la plantilla docente y el mapeo curricular, tal y como lo determinaba la resolución N° 37-2017 del CONESCyT con la aprobación condicionada de los planes de estudio.

■ Etapa de Evaluación de los programas de asignaturas de los tres años subsiguientes

En esta etapa se evaluaron los programas de las asignaturas de los tres años subsiguientes. De esta manera se pudo valorar el contenido general del plan de estudio y el conjunto de programas de asignaturas presentados por las IES para su aprobación definitiva.

Dando continuidad a la ejecución de la Meta Presidencial, a partir del mes de mayo del año 2019, se inició una segunda etapa de evaluación en la que se analizaron los programas de asignaturas de los tres años subsiguientes de los planes de estudio que fueron evaluados durante la fase de ajuste y de otros planes rediseñados íntegramente que serían evaluados por primera vez.

Esta evaluación permitió la clasificación de los planes de estudio en función de su grado de aproximación al enfoque por competencias, la identificación de aquellas IES que estaban en condiciones de ofertar estos planes de estudio y de aquellas otras IES que deberían realizar mejoras profundas para otorgarles la aprobación definitiva.

Para la realización de ese proceso se contó con la experticia técnica y profesional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la cual ha contribuido al fortalecimiento del proceso de evaluación de los programas de asignaturas de los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación de la República Dominicana.

En total se evaluaron 221 planes de estudio, incluyendo sedes y recintos distribuidos de la siguiente manera:

Nivel Educativo	Ciclo - Área disciplinar	Cuenta de Expediente	Porcentaje
Nivel Inicial	Nivel Inicial	30	14%
Nivel Primario	Primer Ciclo	32	14%
	Segundo Ciclo	26	12%
Nivel Secundario	Lengua Española y Literatura	29	13%
	Matemáticas	34	15%
	Ciencias Sociales	17	8%
	Biología	13	6%
	Química	9	4%
	Física	5	2%

Nivel Educativo	Ciclo - Área disciplinar	Cuenta de Expediente	Porcentaje
Área disciplinar	Educación Física	11	5%
	Educación Artística	7	3%
	Formación Integral Humana y Religiosa	2	1%
	Lenguas Extranjeras (francés)	1	0%
	Lenguas Extranjeras (inglés)	5	2%
Total		221	100%

Tabla n° 7. Planes de estudio evaluados por nivel, ciclo y área. Fuente: MESCyT.

Se incluyeron planes de estudio cuya documentación sería evaluada en su totalidad, es decir, que no contaban con la evaluación de su primer año, debido a que los equipos encargados de diseñar el plan de estudio lograron completarlo en la fecha establecida. En ese sentido, se contemplaron dos categorías de evaluación:

1. **Evaluación de programas de asignaturas.** Si el diseño fue evaluado en el primer año se evaluaría el programa de asignaturas correspondientes al segundo, tercer y cuarto año y, como consecuencia, los demás elementos que son impactados por esto (plantilla docente, recursos, etc.).
2. **Evaluación del plan de estudio completo.** En esta fase, si el diseño estaba siendo presentado por primera vez bajo el enfoque por competencias, se evaluó el plan de estudio en su totalidad; es decir, todos los elementos y el programa de asignaturas de los 4 años de la carrera.

Metodología seguida para la evaluación

El proceso de evaluación de los planes de estudio se desarrolló a través de los siguientes ocho pasos pensados para garantizar una evaluación rigurosa, sistemática y fiable.

1. **Acceso a la Plataforma MESCYTEVA.** Para que un plan de estudio pudiese ser considerado como "evaluable", las IES solicitaban el acceso a la plataforma para completar la información que se solicitaba en la guía de diseño.
2. **Asignación de los planes.** Completada la información, a cada plan se le asignó una tríada de evaluadores. Cada evaluador recibió desde la Plataforma MESCYTEVA la notificación de los planes de estudios que le fueron asignados.
3. **Reunión informativa.** Previo a la revisión de los planes se realizó una reunión informativa con el equipo técnico del MESCyT cuyos propósitos fueron:
 - Valoración y socialización del proceso de revisión y experiencia de evaluación de los planes de estudios de las carreras de educación de la primera cohorte.
 - Compartir ideas sobre las mejoras que se debían introducir en las próximas evaluaciones de planes de estudios.

- Orientaciones e informaciones sobre la próxima jornada de revisión de los planes de estudios.
4. **Revisión individual del plan de estudio.** Cada evaluador inició su revisión después de haber recibido formalmente la relación de planes de estudios que le correspondían. Cada evaluador realizó sus valoraciones utilizando la Guía para la Evaluación del Diseño de los planes de Estudios de las Carreras de Educación y la Guía para el Diseño de Planes de Estudios de las Carreras de Educación. Las valoraciones que no alcanzaron el grado de “Favorable” fueron justificadas con observaciones y recomendaciones para que la IES correspondiente pudiese introducir las mejoras indicadas.
 5. **Reunión del consenso y generación de informe preliminar.** La reunión de consenso tenía como finalidad coordinar y consolidar el informe de revisión preliminar de acuerdo con los criterios establecidos en las guías citadas en el punto anterior. Para la reunión de consenso se conformaron cinco equipos de trabajo que revisaron durante una semana cuatro planes de estudios diarios. Cada equipo evaluador emitió un único informe por cada plan de estudios revisado que, posteriormente, sería entregado a la IES. La reunión finalizaba una vez consensuado el informe preliminar donde se emite una valoración global del plan.
 7. **Resultados.** Como resultado de la revisión rigurosa del conjunto de las evidencias documentales aportadas por la IES y del todo el proceso descrito anteriormente cada plan de estudio podía recibir dos valoraciones.

La primera valoración era sobre cada elemento y subelementos del plan de estudios, tomando en cuenta la siguiente escala valorativa:

- a. **Favorable.** Indica que el elemento cumple totalmente con los requerimientos establecidos.
- b. **Favorable con observaciones.** Indica que el elemento cumple con lo requerido, pero se le hacen sugerencias en algún aspecto.
- c. **Parcialmente.** Indica que hay un subelemento que es necesario corregir o mejorar.
- d. **Desfavorable.** Indica que el elemento y los subelementos que lo componen deben ser corregidos o mejorados en su totalidad.

La segunda valoración era sobre el plan de estudio en su conjunto de manera global, según la siguiente escala:

- a. **Favorable.** Cumple con todos los requerimientos establecido en las normativas y las guías diseñadas para tales fines y por lo tanto todos sus elementos han recibido la valoración de Favorable.
 - b. **Parcialmente.** Cumple con algunos de los requerimientos establecidos, pero hay elementos cuya calificación no ha alcanzado el nivel de favorable y que deben ser corregidos.
7. **Verificación confirmatoria.** Con el propósito de garantizar la objetividad en la toma de decisiones de los planes de estudios revisados el equipo coordinador realizó una verificación confirmatoria para comprobar si cada plan respondía a los requerimientos de calidad exigidos y para dictaminar si el mismo puede iniciar o no. Para llegar al dictamen final se utilizó la siguiente escala de nivel

de cumplimiento de cada elemento:

- **Alto:** El elemento cumple en un alto grado con los requerimientos exigidos.
- **Medio:** El elemento cumple mediamente con los requerimientos exigidos.
- **Bajo:** El elemento presenta un cumplimiento bajo de los requerimientos exigidos.

8. **Entrega de informe preliminar a las IES.** Luego de la verificación confirmatoria, se convocaba a las IES que habían presentado planes de estudios para hacerles entrega del informe preliminar, así como para brindarles las orientaciones de lugar para que pudiesen aplicar las observaciones y recomendaciones contenidas en el informe preliminar.

Una vez culminado dicho proceso la subcomisión emitía un segundo informe. Es decir, el plan de estudio entraba en el ciclo iterativo de mejora continua hasta que el mismo alcanzase los niveles de calidad requeridos para ser implementado.

Culminada la verificación se procedió a informar a las IES sobre la situación de sus planes de estudio. Se ofreció una única oportunidad a las IES para realizar las mejoras correspondientes, luego de la socialización del informe preliminar. Si las IES cumplían en tiempo y forma con las mejoras señaladas, se procedería a presentar el informe ejecutivo al CONESCyT para aquellos que requerían Aprobación o al despacho de la ministra para los que requerían No Objeción.

C. Fase de Seguimiento

Una vez culminado el proceso evaluativo de los planes de estudio dio comienzo la fase de seguimiento, acompañamiento y evaluación de su implementación. El compromiso de la implementación de los planes de estudio aprobados definitivamente recaía tanto en las IES como en el Ministerio de Educación Superior, Ciencias y Tecnología (MESCYT).

Las IES tenían la responsabilidad de garantizar que el desarrollo de los planes aprobados tenga la calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia que posibilite a los estudiantes cumplir con los objetivos y perfiles de graduación mediante el desarrollo de las competencias indicadas en cada uno de ellos, así como la profundización y ampliación de los conocimientos propios de la disciplina o área de la que se trate.

El MESCYT como órgano regulador debía garantizar que la implementación de dicho plan responda de manera idónea a los requerimientos de los reglamentos y normativa que contienen los estándares de calidad.

Así, se estructuró un Plan de Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación MAE, que buscaba garantizar la calidad de la implementación de los planes de estudio y el cumplimiento de los reglamentos y normativas establecidos para tales fines.

Como forma de asegurar la calidad de los planes de estudio de las licenciaturas en educación que se desarrollan en República Dominicana, se hacía necesario agotar los procesos que se incluyen en la ruta crítica que sigue hacia la acreditación de las ofertas formativas. Es decir, que el seguimiento a la implementación del plan de estudio forma parte de la ruta hacia el aseguramiento de la calidad.

El plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación (MAE) constaba de las siguientes acciones.

Acciones	Fechas
Conformación de los equipos de seguimiento y definición de funciones específicas	Enero de 2019
Conformación de las mesas de trabajo MESCyT-IES para la sensibilización del plan de monitoreo y evaluación	Abril de 2019
Conformación de los equipos académicos y curriculares de las IES	Mayo de 2019
Visitas de acompañamiento y enlace con las IES	Agosto-diciembre de 2019

Tabla n° 8. Acciones del plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación (MAE).

■ Conformación de los equipos de seguimiento y definición de funciones

El primer paso para poder desplegar el proceso de monitoreo, acompañamiento y evaluación (MAE) fue la conformación del equipo de académicos de diferentes Instituciones de Educación Superior del país que diseñarían y desplegarían el MAE.

Su principal cometido fue asegurar que la implementación de los planes de estudio fuese congruente con las propuestas sometidas por las IES ante el MESCyT y verificar las fortalezas, así como las propuestas de mejoras pertinentes que garantizaran el logro de los resultados esperados.

El proceso de seguimiento se realizó entre febrero y diciembre de 2019.

En esta fase se diseñó un sistema de acompañamiento y apoyo, se construyeron dispositivos para verificar el cumplimiento del plan de estudios aprobado y se desarrollaron procedimientos para reorientar las desviaciones detectadas y proponer las mejoras pertinentes que garantizaran el logro de los resultados esperados. De este modo, el MESCyT, a través del MAE, pudo sistematizar y valorar el proceso de implementación de los planes aprobados para garantizar calidad, impacto y sostenibilidad.

■ Conformación de las mesas de trabajo

Con la finalidad de dar a conocer el plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación (MAE) a las IES, se desarrollaron tres mesas de trabajo.

Como se observa en la siguiente gráfica, en las mesas participaron 15 IES que aportaron un total de 61 profesores.

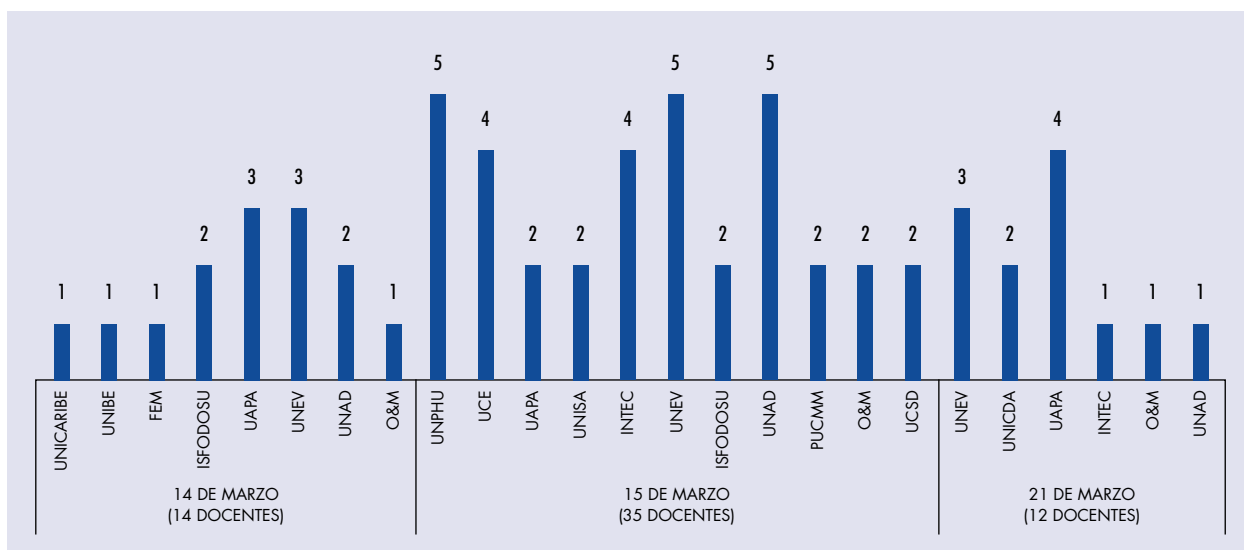


Gráfico n° 4: Participantes de las IES en mesas de trabajo.

Los objetivos de esta actividad fueron:

- Identificar los equipos e instancias que participarán como interlocutores permanentes en el proceso de desarrollo y seguimiento de los planes de estudio.
- Socializar informaciones sobre los propósitos del plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación.
- Reflexionar sobre la importancia del seguimiento interno y externo de la implementación de los planes de estudio como forma de garantizar la calidad.
- Ofrecer explicaciones sobre la elaboración de informes de auto seguimiento y planes de mejora. Revisar y validar el manual operativo del plan MAE.
- Motivar a elevar la calidad de la formación ofrecida por las IES en la implementación de los planes de estudio orientados a la formación docente.

Los resultados alcanzados a partir del desarrollo de estas mesas de trabajo fueron los siguientes:

- Un documento con la estrategia general de seguimiento, elaborado y presentado.
- Instrumentación elaborada (Manual Operativo del Plan Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación, Instructivos para elaborar el autoinforme de seguimiento) para realizar el seguimiento.
- Un plan de trabajo para realizar las visitas a las IES que han iniciado Planes de Estudio.

■ Conformación de los Equipos Académicos y Curriculares de las IES

Para garantizar un adecuado desarrollo del MAE, se conformaron equipos académicos en cada una de las IES cuya misión era participar junto al equipo del MESCYT en el proceso de seguimiento.

Las acciones de los últimos elementos del plan MAE, por su naturaleza de capacitación y acompañamiento, se desarrollan de forma específica en el siguiente apartado.

■ Visitas de acompañamiento y enlace con las IES

En las IES que finalmente iniciaron la implementación de los planes de estudio, se desarrollaron visitas para ofrecer orientaciones sobre la elaboración del auto informe de evaluación.

Los objetivos de estas actividades fueron:

- Asesorar y apoyar a las instituciones para la elaboración del autoinforme de evaluación que implica el desarrollo de las carreras de educación.
- Establecer quien o quienes son los responsables en cada una de las IES de mantener el contacto enlace de seguimiento de las acciones en trabajo conjunto con el equipo MAE tanto para la elaboración de los informes como de los planes de mejora y seguimiento de estos.
- Comprobar que el proceso educativo se esté desarrollando conforme a lo establecido en los planes de estudio y tomando en cuenta las sugerencias dadas para la mejora.
- Recopilar, verificar, analizar y valorar la información pertinente para la realización de procesos de seguimiento interno de las IES para la toma de decisiones.
- Acompañar a la elaboración de planes de mejora
- Promover la reflexión y comunicación entre los agentes del sistema de educación superior, posibilitando la mejora continua de los planes de estudio.
- Actualizar la base de datos de la matrícula de estudiantes activos en cada IES.
- Orientar sobre la realización de un informe que comprenda una descripción detallada de la situación encontrada y una propuesta para dar respuestas a las necesidades detectadas.

Se han obtenido los siguientes resultados:

- Lista actualizada de los estudiantes matriculados en las carreras de educación de las IES visitadas.
- Socialización de los Instructivos para elaborar el autoinforme de seguimiento con los responsables (Coordinadores, equipo curricular etc.) de las IES.
- Establecer la persona enlace entre las IES y el equipo MAE para la coordinación, seguimiento y comunicación con las IES.
- Recolección de información de los datos relevantes de los equipos curriculares y académicos acerca del desarrollo de los planes de las carreras de educación.

7.2.2. Acciones de formación de los equipos académicos y curriculares

Entre los años 2016 y 2019 el MESCYT facilitó a las IES diversas acciones de capacitación sistemática sobre el enfoque curricular basado en competencias, respondiendo a las necesidades reales, sentidas y manifestadas por la misma comunidad académica. La formación y capacitación para fortalecer las competencias profesionales del personal de las IES sobre el proceso de reforma curricular ha sido el eje transversal que ha permitido a las IES y el equipo del MESCYT avanzar en la concreción del diseño curricular, profundizar sobre el enfoque basado en competencias y tomar conciencia respecto a la importancia de las acciones que se están llevando a cabo para mejorar la calidad de los futuros profesores.

Partiendo del diagnóstico de las necesidades formativas que las IES manifestaron en diversos encuentros de coordinación, se han desarrollado las siguientes acciones de capacitación, en conjunto.

Acciones	Fechas
Capacitación en el uso y manejo de la plataforma MESCYTEVA	Desde julio de 2017 hasta mayo de 2019
Capacitación sobre el uso y manejo de la Guía para el diseño y evaluación de planes de estudio y programas de asignaturas	Julio de 2017
<i>Cursos de Diplomado y Especialidad</i>	
C.1. Curso Superior Universitario-Diplomado sobre diseño y desarrollo desde el enfoque basado en competencias	Desde mayo de 2019 hasta septiembre de 2019
C.2. Curso de Posgrado/Especialización en planificación y desarrollo curricular en el enfoque basado en competencias	Desde mayo de 2019 hasta marzo de 2020
Intervención específica en la UASD	Desde mayo de 2019 hasta marzo de 2020

Tabla n° 9. Acciones de formación de los equipos académicos y curriculares.

En la siguiente matriz de conjunto de las actividades formativas puede visualizarse qué IES han participado en las diversas acciones de capacitación.

INSTITUCIONES	ACCIONES ¹⁶				
	1	2	3	4	5
INAFOCAM				✓	✓
INTEC	✓	✓		✓	✓
ISESP				✓	
ISFODOSU	✓	✓		✓	✓
MESCYT				✓	✓
O&M		✓		✓	✓
PUCMM		✓		✓	✓
UAPA		✓		✓	✓
UASD	✓		✓	✓	✓
UCATEBA				✓	✓
UCATECI					✓
UCE		✓		✓	✓
UCSD	✓	✓		✓	✓
UFHEC				✓	
UNAD		✓		✓	✓
UNAPEC				✓	✓
UNEV	✓	✓		✓	✓
UNIBE		✓			
UNICARIBE		✓			
UNICDA		✓		✓	✓
UNISA		✓		✓	✓
UNPHU		✓		✓	✓
UTE				✓	
UTECO				✓	✓
UTESA	✓			✓	
UTESUR	✓			✓	

Tabla n° 10. IES participantes en las acciones de capacitación.

¹⁶ Leyenda de la numeración de las actividades: 1. Encuentros del Equipo Técnico Evaluador del MESCYT con diversas IES para dar orientaciones extra sobre la plataforma MESCYTEVA. 2. Mesas de trabajo para tratar lo referente al Plan de Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación. 3. Seminario-Taller: Diseño y Desarrollo Curricular Basado en Competencias. 4. Diplomado en Diseño y Desarrollo Curricular en el Enfoque Basado en Competencias. 5. Especialidad en Planificación y Desarrollo Curricular Basado en el Enfoque por Competencias.

A. Capacitación en el uso de la plataforma MESCYTEVA

Con la finalidad de proveer orientaciones generales para utilizar adecuadamente la plataforma MESCYTEVA, tanto por parte de los técnicos del MESCyT como del profesorado de las IES, se desarrollaron acciones de capacitación en las que participaron 151 profesores de los equipos curriculares de las IES (75 de las IES del interior del país y 76 de Santo Domingo).

B. Capacitación sobre el uso de la guía para el diseño y evaluación de planes de estudio y programas de asignaturas

Para tales fines, en el mes de julio de 2017 se realizaron reuniones de capacitación a los equipos curriculares de las IES, con los siguientes propósitos:

- Revisar analítica y reflexivamente el proceso de rediseño curricular bajo el enfoque por competencias para establecer de manera concreta las fortalezas, lecciones aprendidas, ajustes y retos de las IES en la implementación de los planes de estudio de las carreras de educación.
- Orientar e informar a los equipos curriculares de las IES sobre el diseño de programas de asignaturas de los planes de estudio de las carreras de educación bajo el enfoque por competencias para garantizar su pertinencia e idoneidad.

Fruto de dicha capacitación, se obtuvieron los siguientes resultados

- Se reflexionó acerca del proceso de rediseño curricular de los planes de estudios de la carrera de educación bajo el enfoque por competencias.
- Se ponderó la importancia del reconocimiento dentro de las IES, su función y el fortalecimiento de los equipos curriculares en el desarrollo de los planes de estudio.
- Se desarrolló un ejercicio de socialización y unificación de los criterios para diseño de programas de asignaturas de los planes de estudio bajo el enfoque por competencias.
- Se recolectaron las experiencias de los equipos curriculares en el proceso de rediseño, estableciendo de manera concreta y sistematizada sus opiniones en dimensiones, categorías, subcategorías y la frecuencia con la que son citados, concluyendo con los comentarios principales.

C. Cursos de Diplomado y Especialidad sobre diseño curricular basado en competencias

Para responder de manera adecuada a las necesidades formativas respecto a la planificación, desarrollo y evaluación del currículum de los planes de estudio basados en el enfoque por competencias se diseñó, en coordinación con la universidad de Barcelona, un curso de Diplomado y otro de Especialidad, con una duración de 3 y 10 meses respectivamente.

Los objetivos generales y comunes de los dos programas de formación eran los siguientes:

- Ofrecer pautas para el análisis, el diseño y el desarrollo de los procesos formativos bajo el enfoque competencial.

- Capacitar a las personas participantes en el diseño de los programas de asignaturas y todos sus componentes, que resulten coherentes con el enfoque basado en competencias.
- Proporcionar criterios para determinar los enfoques metodológicos, las estrategias e instrumentos más adecuados para determinar y valorar el desarrollo de competencias.
- Facilitar la transferencia de conocimientos y a la vez reforzar en los implicados la capacidad de aprender por sí mismo.

El proceso de selección de los participantes para el Diplomado y la Especialidad fue desarrollado en varias etapas y actividades.

1. Se tomó como punto de partida los talleres impartidos por el MESCYT para la socialización del proceso de completar los planes de estudio, realizados en hotel Sheraton los días 6 y 7 marzo del 2019. A la misma asistieron los equipos de coordinación y gestión de todas las IES
2. Posterior a este encuentro se realizaron 3 mesas de trabajo para las que se convocaron los coordinadores de carrera y gestores de las IES que ya han iniciado los planes de estudio para un encuentro de socialización acerca del plan de Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación–MAE y se realizaron trabajos de socialización con el fin de obtener informaciones relevantes sobre el desarrollo de los planes y oportunidades de mejora y colaboración, además de completar informaciones que sirvieran de base para la selección de los candidatos.
3. El equipo de Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación realizó la revisión de las informaciones de los equipos de las IES que resultaron de ambas actividades y se hizo una lista preliminar tanto para el Diplomado como para la Especialidad.
4. En trabajo conjunto con el equipo del MESCYT y del MAE se realizó una jornada para evaluar los candidatos, expedientes y criterios para la selección de los participantes del Diplomado y la Especialidad.

C.1. Curso Superior Universitario-Diplomado, sobre diseño y desarrollo curricular desde el enfoque basado en competencias.

■ Colectivo de Personas participantes

El colectivo de personas participantes estuvo inicialmente conformado por 120 personas, docentes y/o responsables de diseño curricular de las diferentes universidades del país; específicamente las personas coordinadoras de las carreras de educación de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, en sus diferentes especialidades. Del trabajo conjunto de los Equipos del MESCYT y el MAE resultó la selección de 120 candidatos para el Diplomado en Diseño y Desarrollo Curricular bajo el enfoque basado por Competencias. El número de plazas por Institución fue ponderado a partir de:

- Cantidad de planes de estudio que poseen aprobados e iniciados.
- Cantidad de planes de estudio que poseen en evaluación.
- Cantidad de recintos.

En el diplomado participaron los 111 profesores provenientes de las IES del país que poseen planes de estudio de educación bajo la Normativa 09-15.

■ Orientación del Curso de Diplomado

El desarrollo del curso estuvo, durante toda su ejecución, orientado a profundizar en la formación de las personas participantes sobre el diseño y el desarrollo de propuestas curriculares basadas en competencias, tanto en los aspectos teóricos y conceptuales como en las cuestiones práctico-aplicativas, con una orientación que aportara conjuntamente fundamentación y práctica profesionalizadora para las personas participantes.

Específicamente, se orientó a:

1. Proporcionar al conjunto de las personas participantes un conocimiento teórico y práctico de las temáticas relacionadas con el diseño de planes de estudio y los programas de asignaturas desde el enfoque curricular basado en competencias.
2. Ofrecer pautas para el análisis, el diseño y el desarrollo de los procesos formativos bajo el enfoque competencial.
3. Capacitar a las personas participantes en el diseño de los programas de asignaturas y todos sus componentes, que resulten coherentes con el enfoque basado en competencias.
4. Proporcionar criterios para determinar los enfoques metodológicos, las estrategias e instrumentos más adecuados para determinar y valorar el desarrollo de competencias.
5. Facilitar la transferencia de conocimientos y a la vez reforzar en los implicados la capacidad de aprender por sí mismo.

Metodológicamente, las diferentes sesiones combinaron presentaciones dialogadas, trabajo en grupos, actividades prácticas y ejercitaciones, así como intercambio entre los asistentes.

■ Estructura del Curso Superior Universitario

El curso estaba conformado por 8 módulos, de 1 crédito ECTS (European Credit Transfer System) cada uno, con una carga horaria total de 200 horas repartidas entre horas presenciales, horas de trabajo dirigido y horas de trabajo autónomo. Cada módulo tiene una carga horaria de 9 horas presenciales, totalizando 72 horas presenciales de asistencia obligatoria.

- Módulo 1.** Planificación Curricular por competencias: Perfil de egreso, competencias, estrategias metodológicas, sistema de evaluación y programas de asignaturas.
- Módulo 2.** Evaluación de los aprendizajes a partir del enfoque basado en competencias.
- Módulo 3.** Diseño de Guía Didáctica Docente.
- Módulo 4.** Práctica Docente y pasantía del futuro profesor.
- Módulo 5.** Metodologías activas centradas en el estudiante y su aprendizaje.
- Módulo 6.** Plan de Acción Tutorial para estudiantes de las carreras de educación.
- Módulo 7.** Mecanismos de Garantía de Calidad para el seguimiento y la evaluación de los planes de estudios.
- Módulo 8.** Práctica docente como elemento de mejora del formador de formadores

■ Resultados y productos obtenidos

El desarrollo del curso y la evaluación de los correspondientes módulos permitió identificar los siguientes resultados:

1. Se incrementó, en el conjunto de las personas participantes, el conocimiento teórico y práctico de las temáticas relacionadas con el diseño de planes de estudio y los programas de asignaturas desde el enfoque curricular basado en competencias.
2. Se capacitó a los participantes en el diseño de los programas de asignaturas y todos sus componentes, en coherencia con el enfoque basado en competencias,
3. Se mejoraron las competencias de las personas participantes para el análisis, el diseño y el desarrollo de los procesos formativos bajo el enfoque competencial.
4. Las personas participantes desarrollaron criterios para determinar los enfoques metodológicos y evaluativos más adecuados para el desarrollo de competencias.
5. Las personas participantes mejoraron su capacidad de aprender por sí mismos.

Las capacitaciones se desarrollaron conforme a los programas académicos especificados en la propuesta del curso.

Para el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los 8 módulos del curso se elaboraron materiales específicos, adecuados y proporcionados a la carga horaria. Los materiales didácticos se facilitaron a las personas participantes a través del espacio virtual abierto para el desarrollo del curso. Dichos materiales, diseñados y elaborados singularmente para este curso, constituyen también un producto específico del curso formativo.

C.2. Curso de Especialización/Postgrado, en planificación y desarrollo curricular en el enfoque basado en competencias.

■ Colectivo de Personas Participantes

El colectivo de personas participantes estuvo conformado por 37 personas coordinadoras, directoras y docentes de las escuelas de las carreras de educación de las universidades de la República Dominicana que están desarrollando los programas de asignaturas desde el enfoque basado en competencias, vinculados en la elaboración, planificación y seguimiento de los planes de estudio ofertados por las IES en la formación docente.

Las sesiones presenciales se desarrollaron en la Ciudad de Santo Domingo, entre mayo de 2019 y marzo de 2020.

■ Orientación del Curso de especialización

El desarrollo del Curso de Especialización, durante toda su implementación, estuvo orientado a ampliar y profundizar en la formación del colectivo de personas participantes y directamente implicadas en la elaboración de los planes de estudios y de los correspondientes programas de asignaturas, por parte de las universidades e IES, sobre el proceso de diseño curricular basado en competencias, desde una óptica reflexiva e innovadora, de carácter práctico y aplicativo.

Específicamente, se orientó a:

1. Proporcionar al conjunto de las personas participantes un conocimiento amplio de la fundamentación teórica y de la aplicación práctica de las temáticas relacionadas con el análisis, el diseño, el desarrollo y la evaluación de los procesos formativos bajo el enfoque curricular basado en competencias.
2. Ofrecer pautas a las personas participantes sobre la planificación, el diseño y el desarrollo de los planes de estudios y programas de asignaturas y todos sus componentes, que resulten coherentes con el enfoque basado en competencias.
3. Facilitar el acceso a herramientas e instrumentos prácticos, además de referentes de experiencias sobre la formulación, implementación y evaluación de propuestas curriculares basadas en competencias, desde una perspectiva reflexiva y crítica de búsqueda de calidad educativa.
4. Proporcionar criterios para determinar los enfoques metodológicos y evaluativos más adecuados para el desarrollo de competencias.
5. Capacitar para la elaboración de estrategias e instrumentos operativos para determinar y valorar cómo se están desarrollando las competencias en los planes ya renovados.
6. Facilitar la transferencia de conocimientos y a la vez reforzar en los implicados la capacidad reflexiva sobre su propia práctica y de aprender por sí mismo.

■ Estructura del Curso de Especialización

La propuesta formativa se planteó como un curso de **postgrado**, con una carga académica de 32 créditos ECTS que dará lugar, en caso de superación, al título de *Especialista en Planificación y Desarrollo Curricular en el Enfoque Basado en Competencias*

El curso de especialización está estructurado en 4 módulos, que integran 10 asignaturas, totalizando 32 créditos ECTS, por lo que tiene una carga horaria total para las personas participantes de $32 \times 25 = 800$ horas, repartidas entre horas presenciales (224), horas de trabajo dirigido y horas de trabajo autónomo (556), con la siguiente estructura académica:

MÓDULOS	Asignaturas
MÓDULO I: MARCO CONCEPTUAL	Asignatura 1.: Modelos psicopedagógicos del enfoque curricular basado en competencias
	Asignatura 2.: Enfoques y modelos organizativos y de gestión para el desarrollo de las competencias en las universidades.
	Asignatura 3.: Calidad y desarrollo profesional del docente universitario
MÓDULO II: MARCO DE INTERVENCIÓN	Asignatura 4.: Planificación curricular universitaria basada en competencias.
	Asignatura 5.: Evaluación de aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria.
	Asignatura 6.: Diseño de técnicas e instrumentos para la evaluación de competencias.

MÓDULOS	Asignaturas
MÓDULO III: MARCO METODOLÓGICO	Asignatura 7.: Diseño de proyectos de intervención en planificación y evaluación curricular basada en competencias.
	Asignatura 8.: Metodologías activas para el desarrollo y la evaluación de competencias.
MÓDULO IV: MARCO EMPÍRICO	Asignatura 9.: Intervención en el propio contexto
	Asignatura 10.: Trabajo final de especialidad TFE.

Tabla n° 11. Estructura del curso de especialización.

Metodológicamente, las diferentes sesiones combinaron presentaciones dialogadas, trabajo en grupos, actividades prácticas y ejercitaciones, así como intercambio entre las personas participantes.

■ Resultados y productos obtenidos

El desarrollo del curso y la evaluación de los correspondientes módulos permitió identificar los siguientes resultados:

1. Mejorada la formación del colectivo de personas participantes en las cuestiones teóricas y prácticas relacionadas con la elaboración de los planes de estudios y de los correspondientes programas de asignaturas, con el proceso de diseño curricular basado en competencias, desde una óptica reflexiva e innovadora, de carácter práctico y aplicativo.
2. Se capacitó a los participantes en el diseño de los programas de asignaturas y todos sus componentes, en coherencia con el enfoque basado en competencias,
3. Se mejoraron las competencias de las personas participantes para el análisis, el diseño y el desarrollo de los procesos formativos bajo el enfoque competencial.
4. Se potenciaron las capacidades de las personas participantes en cuanto a la elaboración de estrategias e instrumentos operativos para determinar y valorar cómo se están desarrollando las competencias en los planes de estudio ya renovados.
5. Las personas participantes desarrollaron criterios para determinar los enfoques metodológicos y evaluativos más adecuados para el desarrollo de competencias.
6. Se facilitó a las personas participantes el acceso a herramientas e instrumentos prácticos, además de referentes de experiencias sobre la formulación, implementación y evaluación de propuestas curriculares basadas en competencias, desde una perspectiva reflexiva y crítica de búsqueda de calidad educativa.
7. Se facilitó la transferencia de conocimientos, se reforzó la capacidad reflexiva sobre la propia práctica y las personas participantes mejoraron su capacidad de aprender por sí mismos.

Las capacitaciones se desarrollaron conforme a los programas académicos especificados en la propuesta del curso. Para el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las 10 asignaturas que

integran el curso de Especialización se elaboraron materiales específicos, adecuados y proporcionados a la carga horaria. Los materiales didácticos se facilitaron a las personas participantes a través del espacio virtual abierto para el desarrollo del curso.

Dichos materiales, diseñados y elaborados singularmente para este curso, constituyen también un producto específico del curso formativo.

D. Intervención específica en la UASD

Consciente de la importancia que la UASD tiene en la formación universitaria en el país, en general y en la formación de las carreras de educación en particular, se han venido desarrollando una serie de acciones específicas para esa alta casa de estudios auspiciadas de manera conjunta por el MESCYT, el Ministerio de la Presidencia; el Ministerio de Educación, (MINERD); y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) comprometidos en apoyar a la Universidad Autónoma de Santo Domingo en la reforma sobre el rediseño curricular de todas las carreras en el enfoque basado en competencias.

La intervención específica para la UASD se ha desarrollado a través de las siguientes acciones.

Acciones	Fechas
Taller sobre rediseño curricular basado en competencias	Mayo de 2019
Consultoría para implantar el Curriculum basado en competencias	Junio 2019-Abril 2020

Tabla n° 12. Acciones desarrolladas en la UASD.

D.1. Curso-taller a la UASD sobre rediseño curricular basado en competencias

El objetivo de esta actividad fue iniciar un espacio de diálogo, reflexión y consulta respecto a la viabilidad, las implicaciones, los retos y los desafíos que conlleva asumir un currículo basado en el enfoque por competencias ajustado a los requerimientos de la Educación Superior del siglo XXI; a los estándares nacionales e internacionales.

En esta actividad, en conjunto, participaron aproximadamente 350 personas, entre ellas directores, coordinadores, profesores y académicos.

Además de este encuentro, se impartió un seminario-taller dirigido a 135 funcionarios de la UASD: 52 directores de escuelas, 61 encargados curriculares de las 9 facultades y docentes universitarios del área, además de miembros del Equipo Rectoral de la UASD y de los equipos Decanales de diversas Facultades.

El desarrollo del Seminario-taller estuvo orientado a facilitar a dichos responsables académicos y docentes de la UASD los conocimientos básicos sobre las características, elementos distintivos y

aportaciones del enfoque curricular basado en competencias en la educación superior, desde una perspectiva analítica, crítica y reflexiva, para poder valorar la pertinencia de aplicación en su propio trabajo y contexto.

Se abordaron las siguientes temáticas:

1. *La formación universitaria desde el enfoque basado en competencias.* Por qué, en qué consiste, qué aporta.
2. *El desarrollo curricular a partir del enfoque basado en competencias.* Qué elementos implica, cómo se hace.
3. *La metodología y evaluación de los aprendizajes en el enfoque basado en competencias.* Cuáles son las estrategias e instrumentos más adecuados.
4. *El sistema interno de garantía de calidad de las facultades y centros.* Cómo el rediseño curricular basado en competencias puede impactar en la calidad de la formación superior.

D.2. Consultoría para implantar el currículum basado en competencias

Auspiciado por el MESCYT, se desarrolló en la UASD un proyecto de consultoría liderado por el grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona.

El proyecto fue pensado para ofrecer al profesorado de la UASD la preparación pedagógico-didáctica que les permita rediseñar los planes de estudio y los programas de las asignaturas de acuerdo al enfoque de competencias y considerar maneras innovadoras de integrar la enseñanza basada en competencias en su acción docente.

El proyecto se basa en los últimos avances sobre el Desarrollo Curricular Basado en Competencias, sobre los estudios del Conocimiento Profesional del Docente y sobre las Teorías del Desarrollo Organizacional. Más concretamente, asume los principios de la enseñanza basada en la evidencia, de la mejora profesional, a través de la reflexión colegiada y del desarrollo profesional colegiado.

Este proyecto contempla tres fases (diagnóstico¹⁷, rediseño, intervención) que se detallan a continuación.

A. Diagnóstico del proceso de implantación del currículum basado en competencias en la UASD

Se realizó a partir de una serie de insumos que se generaron en varios momentos. En primer lugar, los datos de los que ya se disponía acerca del nivel de implantación por facultades. En segundo lugar, un cuestionario para detectar necesidades "prescriptivas" de formación del profesorado. Para hacer un diagnóstico válido, se recogieron, además datos cualitativos de todos los miembros de la comunidad académica que fueron recopilados entre el 25 y el 28 de junio de 2019 por uno de los consultores internacionales.

17 Puede consultarse el informe "Diagnóstico del estado de la cuestión del rediseño curricular basado en competencias y su impacto en la práctica docente del profesorado de la Universidad Autónoma de Santo Domingo".

B. Rediseño curricular

Con los datos recopilados, se elaboró un programa de asesoramiento que se desarrolló hasta febrero de 2020, y que contempló las acciones necesarias para rediseñar las mallas curriculares y los programas de asignaturas no innovados en las facultades que están en la fase de inicio del proceso de rediseño. Este asesoramiento se realizó por expertos internacionales y nacionales pertenecientes al grupo FODIP de la Universidad de Barcelona y sus destinatarios fueron los Equipos Curriculares de las facultades que serán los encargados de liderar en el proceso de rediseño. Más concretamente, entre enero y febrero de 2020 se desarrollaron dos talleres presenciales sobre rediseño y planificación curricular basado en el enfoque por competencias dirigidos a 40 encargados curriculares, asesores y coordinadores.

C. Intervención (proyecto piloto de formación-acción)

Esta fase que se desarrolló entre febrero y marzo de 2020, garantizando que el proyecto tenga un impacto real en la práctica docente del profesorado de la UASD. Su finalidad fue propiciar que los profesores introdujeran cambios en la impartición de sus asignaturas basados en el enfoque de competencias, en la reflexión sobre su propio trabajo formativo, en la innovación docente y en los conocimientos e investigaciones más avanzados en la formación permanente del profesorado universitario. Esta "intervención piloto" se desarrolló en las tres facultades que ya habían finalizado el proceso de rediseño: Ciencias de la Educación, Ciencias y Humanidades. Dado el carácter innovador del enfoque metodológico, esta fase se implementó como un proyecto piloto en el que participaron 24 profesores/as pertenecientes a las tres facultades que han avanzado en el proceso de rediseño curricular y 7 encargados curriculares. Finalmente, 17 profesores/as experimentaron en sus clases estrategias docentes innovadoras dentro del enfoque por competencias.

Esta fase contempló los tres ejes presentes en los programas más avanzados en la formación del profesorado universitario: la formación pedagógica, la innovación docente y la investigación educativa. Se trataba de elaborar y realizar proyectos de innovación docente conjuntos de modo que la puesta en práctica de la enseñanza universitaria basada en competencias (como innovación docente) redundara en la formación de los docentes y en la mejora de su docencia.

■ 7.3. NIVEL DE AVANCE ALCANZADO

En este apartado, en forma de síntesis descriptiva, se formulan una serie de consideraciones en relación con los avances producidos. Son fruto del análisis de las actuaciones realizadas y de las opiniones recogidas de los informantes clave que participaron en las entrevistas y en los grupos focales que se realizaron en el trabajo de campo. Todo ello, considerando siempre las pretensiones y finalidades generales de este componente III de la meta presidencial.

Se presentan organizados en tres diferentes subapartados, según se trate de avances alcanzados en la propuesta misma, en el proceso seguido para la implementación o en las necesarias actuaciones de formación que sustentan y acompañan el rediseño curricular, para hacerlo posible con calidad y eficacia.

A. Avances en la propuesta misma de rediseño curricular

1. Valoración general positiva del nuevo enfoque basado en competencias

La reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación desde la perspectiva del enfoque basado en competencias debe considerarse como muy positiva, al alinearse con las tendencias internacionales más actuales en los sistemas educativos y facilitar así, la homologación y la internacionalización.

“Otra gran fortaleza de la normativa 9-15 es haber establecido esas competencias genéricas, esas 15 competencias genéricas que son obligatorias para todos los planes. (...) no importa el nivel que sea, tienen que trabajar con esas competencias genéricas que son sumamente importante para el país y el mundo” (P.LR).

Una fortaleza evidenciada por un elevado número de informantes ha sido que, por primera vez, el curriculum oficial preuniversitario se ha considerado un referente fundamental para la formación docente:

“Lo que tiene el diseño curricular como innovación es que en esta ocasión se ha tomado como referencia el currículo de la educación pre-universitaria. (...) Tenemos un currículo pre-universitario por competencias, pues en esta ocasión también los docentes van a ser formados para atender un curriculum por competencias. Pienso que esa coherencia entre el currículo pre-universitario y currículo de la formación constituye una fortaleza en este modelo de formación” (ISM).

De este modo, el diseño curricular de la formación de docentes debía responder a los perfiles docentes preuniversitarios que había definido el MINERD:

“La normativa 09 – 15 es una normativa superior a la anterior, a la 08 – 11 (...) Dejé establecido los lineamientos curriculares fundamentales, en un intento de respuesta a unos perfiles docentes requeridos por el Ministerio de Educación (JUS).

“Yo creo que la normativa 9-15 viene a trabajar la formación docente en muy buena forma porque toca diferentes elementos, entre ellos, lo más importante, los perfiles docentes, nunca se habían definido previo a un plan de formación los perfiles que usted quería. (...) Esos perfiles se definieron conjuntamente con el Ministerio de Educación, que es el empleador. Es la primera vez que las universidades forman maestros escuchando las debilidades que está planteando el empleador. (...) que el Ministerio de Educación y ahí están los perfiles docentes” (P.LR).

Además de tributar al perfil del maestro dominicano elaborado por el MINERD, otra fortaleza del nuevo diseño curricular es superar la ya obsoleta concepción de la enseñanza universitaria basada en contenidos:

“En las Universidades, tradicionalmente, se ha tenido la formación basada en el contenido y objetivo y era necesario cambiar este enfoque, sin embargo, en el país el tema de las competencias no estaba vigente en la formación que requieren las universidades y en sus contenidos, solo algunas están basadas en competencias, como son las ingenierías, o el caso Agrícola, pero no así la formación de los educadores que continuaba basad en contenidos y objetivos” (SAS).

2. Favorable opinión sobre la universalización del proceso de rediseño curricular basado en competencias

La armonización entre los perfiles docentes del MINERD y los recogidos en la normativa 09-15 han permitido que por primera vez las universidades trabajen con un marco curricular y competencial común. En este proceso se han involucrado todas las instituciones de educación superior que imparten formación docente en la República Dominicana, lo que debe considerarse un logro en sí mismo, al constituir una hoja de ruta cohesionada y conjunta:

“Si valoramos el programa desde el punto de vista del impacto que ha tenido esta normativa para nosotros es totalmente positivo porque es la primera vez que en el país se tiene una normativa que regula que unifica todo ese quehacer pedagógico entre las universidades y los ministerios y el país” (P.CE).

“Cuando se inicia el proceso de la normativa 9-15, considero que fue muy positivo porque esta normativa arranca con la unificación de todas las instituciones de educación superior, en ese momento que se inició el proceso participamos 53 universidades y todas las universidades teníamos un plan de estudio diferente para una misma carrera. (...) No había a nivel del país una planificación, unificación de criterios para un plan de estudio para un profesional, entonces, todas las universidades tenían uno diferente” (JUE).

“Yo entiendo que a nivel general el balance ha sido con mayor nivel positivo que negativo, por varios aspectos: primero, porque se logró unificar a nivel de formación docente los criterios de formación, que era un tema que había estado disperso y a la consideración de cada institución de educación superior, eso por un lado, por otro lado, el que las instituciones no solamente lo aceptaron por ser parte de una política de estado con respecto a la formación docente, sino eventualmente se fueron adhiriendo de manera más voluntaria. Implicaba una homogeneidad en todo lo que se iba a hacer con respecto a la formación docente, que al final consiguió aunar los esfuerzos de las instituciones para conseguir o para por lo menos intentar cumplir con lo que se requiere en el proceso” (Ev.DO).

En suma, la revisión del currículum bajo parámetros homogéneos y su implementación bajo criterios similares en las universidades que ofertan carreras de educación de todo el país es considerada una de sus mayores fortalezas.

Se considera, por último, que el MESCYT ha jugado un importante papel tanto en el alcance universal de la propuesta de reforma curricular como en el fomento de la participación de las IES en su diseño y despliegue:

El MESCYT logró unificar a todos los directivos de todas las universidades de entrada, también hubo un consenso en cuanto a las áreas curriculares, todos los elementos de la normativa, todos los componentes, los porcentajes que tenían que llevar las áreas curriculares” (JUE).

“Hay que reconocer que en el proceso de elaboración de la ordenanza 09-15 se dio un proceso participativo bastante amplio, el MESCYT le dio las oportunidades a las universidades de opinar y de participar, se crearon muchas comisiones, y la ordenanza en parte era el resultado de esa consulta, pero no fue que las universidades presionaron al MESCYT para hacerlo, si no que en este caso el MESCYT empujó a las universidades para llevar a cabo” (RAM).

3. Implicación positiva de otros actores sociales

Debe considerarse también como muy positiva la implicación de otros actores. Así lo manifiestan algunos de los informantes clave, que valoran muy positivamente su papel y su contribución a la mejora de la calidad de la educación en el país.

“Lo primero que decir es que la valoración general como política pública es muy positiva. (...) Ha sido un avance en la coordinación intersectorial de todos los sectores de la sociedad: sociedad civil, órganos del gobierno propiamente central, ministerios, organismos internacionales que tienen presencia en República Dominicana y sindicatos gremiales de los profesores” (NET).

En esta implicación de los actores sociales en el desarrollo y seguimiento de la reforma cabe destacar la creación de un espacio de coordinación de las políticas educativas, denominado *“Iniciativa dominicana por una educación de calidad”*. Desde dicha iniciativa, involucrada en la mejora de la calidad educativa, se han producido una serie de informes sobre el estado de desarrollo de la reforma en los siete y medio años que lleva funcionando. Se reúnen semestralmente en el Ministerio de Educación y participan: Gobierno, empresarios, instancias internacionales, universidades, ... etc. y se rinden cuentas de la situación.

“Hay un espacio de coordinación y seguimiento a las políticas educativas que se denomina la Iniciativa dominicana por una educación de calidad. Es una instancia en la que participan los organismos internacionales, sociedad civil, empresarios y el gobierno. Se reúne semestralmente con el Ministro de Educación que rinde cuentas a un auditorio con especialistas de diferentes áreas y se presenta el informe de seguimiento a las políticas educativas y luego se le brinda un turno al Ministro para aclarar y explicar cualquier cosa, creo que le va a resultar interesante” (VIS).

B. Avances en el proceso seguido para la implementación

4. Buena propuesta técnica y acompañamiento para la operacionalización del rediseño

La conceptualización, planificación y desarrollo de la reforma curricular ha estado bien planificada y ejecutada desde el MESCYT, con buen nivel técnico y con liderazgo en la ejecución por parte de las personas responsables durante todo el proceso.

La mayoría de los informantes clave opinan que, en líneas generales, se les han facilitado directrices, instrumentos y capacitación adecuados, más allá de algunas dificultades puntuales.

“Otro punto positivo tiene que ver con la reconciliación, por decirlo de alguna manera, de los procesos ministeriales con las universidades. Tradicionalmente los procesos eran procesos burocráticos, fiscalizadores y pasó a ser un proceso de acompañamiento, de formación, de búsqueda de soluciones a las situaciones que se podían presentar y se ha sentido la flexibilidad de la institución que en un momento estuvo, quizás un poco negada o cumpliendo un requisito porque había que cumplirlo, a querer hacer las cosas como se están solicitando porque entienden que de alguna manera mejora el proceso. También el tema del desarrollo de guías de trabajo que orientaran el sentido general todo el trabajo que se iba a hacer desde los distintos ámbitos, fue un elemento importante, si bien es cierto que, quizás no se fue afinando sino hasta que el proceso estaba moviéndose, pero yo, que de manera particular, desde la

perspectiva de la posición en la que me ha tocado que ha sido de ambas vías, ha sido un proceso que ha transparentado lo que ha sucedido con las universidades con respecto a la formación docente” (Ev.DO).

“La plataforma, [MESCyTEVA¹⁸] creo que es una de las cosas más valiosas, no solo por una plataforma tecnológica, sino porque todo el proceso trató de organizarse y de, digamos, que tener claro cuáles son los aspectos que tomar en cuenta. Se involucró a las universidades, a las mismas instituciones gubernamentales, eso es algo valioso y también se ajustó a ciertos estándares internacionales, lo que ayuda a que sea un poquito más transparente, por lo menos en el contexto de nosotros” (Ev.PR).

“Desde que nosotros iniciamos los planes, las carreras, en todos los momentos el MESCyT ha jugado un papel estelar porque nos ha traído especialistas, es decir, las cosas no la hemos decidido nosotros porque no tenemos las competencias, pero ha traído profesionales y hemos estado acompañado de un equipo del MESCyT también que cada cosa la ha consensuado” (JUE).

“Bueno, en sentido general yo considero que tener el rediseño curricular, contar con el apoyo del Ministerio, tener el apoyo de personas externa ha sido de gran valía”. (LEM).

5. Evolución muy positiva del proceso de rediseño realizado hasta la fecha

Más allá de la complejidad del proceso y de algunas debilidades surgidas y resueltas en su momento, en su conjunto, las actuaciones desarrolladas hasta la fecha deben ser consideradas como muy positivas, con una evolución favorable hacia el incremento de la calidad del proceso de reforma curricular.

Así lo consideran la mayoría de los informantes clave quienes manifiestan, por ejemplo, que han mejorado claramente los resultados de la evaluación de los Planes de Estudio en el MESCYT.

“Suscribo las valoraciones positivas del proceso, pienso que hemos ganado con esta normativa. (...) Valoro muy positivamente que las universidades pudieran participar en la construcción en rol de asesores que era lo que hacíamos, eso nos permitió devolver también a la universidad lo que estaba pasando, abrió un canal de comunicación con el MESCYT y todavía ese espacio de comunicación universidad-MESCYT yo pienso que también tiene que seguirse fortaleciendo” (Ev.LT).

6. Gran nivel de implicación general: buena e imprescindible respuesta de los involucrados

Resulta constatado que, con carácter general, las IES y sus profesionales (los cargos académicos, los equipos curriculares y muchos docentes) manifiestan un nivel de implicación y participación muy alta y positiva. Obviamente, conseguir esa alta implicación de los más directamente involucrados, resulta siempre imprescindible para el éxito de una reforma curricular como ésta.

La mayoría de los informantes clave, también lo valoran así:

“El rol de la universidad si es muy positivo, porque las hemos involucrado, incluso le pedimos a las universidades que nos mandaran candidatos para formar el equipo interno, y nosotros evaluamos y, justamente, muchos de los técnicos que tenemos fueron de las mismas personas que las universidades nos recomendaron” (RAG).

18 Plataforma para la gestión on-line del proceso de seguimiento del rediseño y evaluación de los planes de estudio.

“Yo también valoro como positivo que el proceso lo llevamos a cabo como entre todos desde el principio, no sentimos que vino todo eso de manera externa, sino que nosotros fuimos parte de los procesos de discusión, para la misma elaboración de la guía, de la evaluación, nos sentimos que éramos parte del proceso y a la vez comprometidos con la exigencia, porque al ser también parte de las universidades nos correspondía asegurar la calidad de lo que estábamos haciendo y cumplir con los requerimientos hacia allá” (Ev.NP).

“Las universidades que realmente tomaron con seriedad el proceso y que querían hacer la cosa como mínimamente se requería, entendieron que no solamente era una situación y unos procesos que se tenían que dar con educación, sino que se tenía que dar a nivel institucional y de hecho muchas instituciones realizaron modificaciones, mejoras no solamente para la carrera de educación sino para la institución en sentido general, a raíz de la toma de conciencia de que -oye pero realmente esto está operando o mejor todavía estoy haciendo muchas cosas que estoy haciendo de manera dispersa y que uniéndolas puedo conseguir un mejor recurso para el desarrollo de cualquier plan educativo” (Ev.DO).

7. Diversidad de calendarios en las IES

Las universidades implicadas están avanzando de forma positiva en el proceso de rediseño de los planes de estudio y programas de asignaturas, esforzándose para realizarlo con éxito. Pero resulta evidente que no todas las universidades están en las mismas circunstancias ni cuentan con los mismos recursos por lo que, lógicamente, sus velocidades en el desarrollo el proceso son diferentes.

También algunos informantes clave constatan, explican y justifican, con elementos concretos y argumentaciones variadas, cómo las diferencias de situación de las diversas IES producen calendarios diferentes:

“Yo pienso que independientemente de ese proceso que dijo Luisa que nos habrá llevado como año y pico como entre avanzábamos, echábamos para atrás, había cosas que dijimos que era de una forma y después que eran de otras, y todas esas discusiones, cuando nosotros venimos a experimentar el cambio de agencia nosotros teníamos un camino recorrido y como evaluadores teníamos una madurez que nos permitía ese empoderamiento de que David hablaba” (Ev.NP)

8. Liderazgo innovador de las Facultades de Educación.

El cambio en el diseño curricular hacia un enfoque basado en competencias ha sido valorado como una importante innovación por muchas otras facultades en algunas universidades. En algunos casos, la Facultad de Educación ha actuado liderando dicha innovación en su propia universidad, como motor para el cambio en el enfoque curricular también en otras Facultades.

De esa misma consideración sobre el liderazgo de las facultades de educación en la reforma curricular también son partícipes algunos informantes, concretamente aquellos más directamente involucrados en el rediseño, explicitando su propio papel como agentes de innovación y cambio en su universidad, transfiriendo experiencias acumuladas y buenas prácticas a los colegas de otras carreras.

“Y es a partir de entonces donde comienzan a contactarnos de otras facultades para hacer las conferencias, los talleres en las diferentes áreas que desconocen totalmente lo que es la formación en educación y entonces ahí es donde comienzan a llamarnos, yo creo que esa integración que se dio a partir del enfoque que le da la facultad de ciencia de la educación es algo que hay que tomarlo en cuenta” (LEM).

C. Avances en los procesos de formación que sustentan y acompañan el rediseño

1. Importante apoyo e impulso de los equipos rectorales a la formación

Los equipos rectorales de las universidades se han involucrado en buena medida y muchos han potenciado e impulsado la formación de sus equipos internos para el nuevo enfoque curricular y también para hacer seguimiento y evaluación del desarrollo del cambio curricular. Algunos equipos rectorales han adoptado un rol de liderazgo e impulso, aunque no todos en igual medida:

“Entonces, en ese sentido, la universidad al ver que la tomamos en cuenta, se ha incorporado y, todo lo contrario, las que no hemos incorporado lo han exigido. La respuesta ha sido positiva y los rectores, que regularmente tenemos contacto con ellos, le piden cuenta a sus equipos, han conformado sus equipos internos desde diseño curricular y lo más importante es que, dentro de esa política, han creado los equipos y han creado las unidades de aseguramiento a la calidad. Entonces no nos podemos quejar, con las universidades hemos trabajado de manera armoniosa, algunas son más lentas, otras son más rápida dando respuestas, pero a los que vemos que van lentos los llamamos” (RAG).

“Sería buena idea hacer una asamblea de rectores donde se pueda hablar más abiertamente sobre este tema, a ver si podemos hacer algunas variables que permitan algo más balanceado para las universidades y para los interesados en estudiar educación. (...)Pero felicitamos el hecho de que el MESCYT y ustedes estén haciendo este trabajo de evaluar y de ver el pensamiento de los rectores por lo que estamos abiertos a cualquier diálogo que se pueda dar y que pueda darle la oportunidad a los rectores de participar y que puede ser algo más dinámico entre todos nosotros y que no sea solamente la voz mía como representante de la asociación o de los otros presidentes de las otras asociaciones”. (JAI).

2. Rol del ISFODOSU

Algunos informantes destacan el papel del ISFODOSU, la institución de formación docente adscrita al Ministerio de Educación que, en su opinión, ha ejercido un rol protagónico y de liderazgo en la reforma de los Planes de Estudio:

“Creo fundamental la introducción del enfoque por competencias en los diseños curriculares en la transformación del ISFODOSU, creo que es el gran ganador, 70% de lo que se logre en tener mejores docentes se lo debemos atribuir al ISFODOSU, o sea, que tiene sus méritos el proceso que hemos llevado” (JAI).

“Con el ISFODOSU se han desarrollado unos procesos de formación antes de tomar las pruebas, que pueden ser interesantes para fortalecer y desarrollar las competencias de algunos los aspirantes y ha evidenciado tener mejores resultados en cuanto a aquellos que están aspirando a ser docentes” (VIS).

“Valoro positivamente el programa de PAC, como política, el que conozco que mejor lo está haciendo es el ISFODOSU, creo que lo está haciendo bastante bien. Lamento que las demás universidades no estén aprovechando este recurso y quienes lo hayan hecho, que son muy pocas, no tengo elementos para valorar si lo están haciendo bien o lo están haciendo mal” (RAM).

■ 7.4. ÁREAS DE MEJORA

En este apartado sobre las áreas de mejora se presentan, en forma de síntesis descriptiva, las posibles acciones y núcleos susceptibles de mejora. Estas áreas surgen a partir del análisis de las aportaciones de las personas entrevistadas, de la información recogida y de la revisión de la documentación e informes consultados.

El conjunto de aportaciones se organiza de acuerdo con núcleos o tópicos de análisis emergentes que consideramos relevantes y que pueden considerarse como propuestas concretas en el corto plazo para superar las problemáticas identificadas.

Debe considerarse que este proceso de reforma curricular que se todavía está en fase de implementación por lo que, lógicamente, da lugar a valoraciones y opiniones diferentes según la posición y la responsabilidad que cada informante tiene en el sistema educativo y específicamente en la universidad a la que pertenezca, en su caso.

D. Mejoras posibles sobre la propuesta curricular en sí misma

1. Conveniencia de repensar la relación entre el componente disciplinar y el psicopedagógico del diseño curricular

Para algunos informantes, en la normativa 09-15 parece que dominó más la preocupación de compensar o balancear los contenidos y no tanto las competencias didácticas:

“Yo creo que en la propuesta nunca se terminó de resolver si el enfoque era por contenidos o por competencias. (...) Se llegaron a hacer objeciones sobre un profesor tenía una maestría en el área de conocimiento, pero no la tenía en la subespecialidad. Para mí es una indicación de que más que buscar competencias estábamos buscando contenido. Por la ley del péndulo y a partir de la crítica de que lo disciplinar se había perdido en planes de estudios anteriores, se fue al otro extremo. (...) Si se aplica ese criterio que tiene que ser un sub especialista, entonces tú vas a necesitar no un profesor que pueda dar varios cursos de matemática, sino traer alguien específicamente, quizás esté entrando mucho en detalles, pero esto es un punto que habría que considerar, para mí eso es lo más importante con la nueva normativa” (JUS).

Se entiende que el énfasis en la disciplina es una consecuencia natural del bajo dominio disciplinar que mostraban los docentes:

“Parte de las quejas que teníamos los empleadores en educación, los docentes experimentados, los expertos en el área, era que el manejo de la disciplina, de lo que hay que enseñar se había perdido, de tal manera que venía el profesor de matemática, o el profesor de sociales, pero realmente no manejaba la matemática ni las sociales” (JUS).

Sin embargo, podría haber sucedido que en la nueva propuesta curricular se ha pasado de un profesor que no domina suficientemente su área a otro que no domine suficientemente el campo de la didáctica disciplinar:

“Como el pensum se movió a lo disciplinar, hemos traído más matemáticos que formadores de docentes en matemática, hemos traído más biólogos que formadores de docentes en biología, y parte de lo que hemos tenido que discutir y decir mira, vamos a enseñar matemática, queremos que desarrollen competencias para enseñar matemática, pero no son matemáticos puros que

estamos haciendo, yo me imagino que la facultad de educación deba someter en eso bien claro, porque lo hemos atraído más por lo disciplinar que por ser formadores de formadores que manejan esa parte de disciplina” (JUS).

A pesar de que la normativa 09-15 indica que componente disciplinar *“Comprende también el estudio de las didácticas especializadas para la enseñanza de las disciplinas correspondientes al área de formación, teniendo como base fundamental el currículo nacional en cada área, nivel y ciclo educativo, que le permita un manejo eficaz en el aula de clase.”* (pág. 12), esta importante recomendación sobre la necesaria conexión los componentes disciplinar y psicopedagógico, sigue siendo obviada en muchos de los programas de formación inicial. Es muy frecuente todavía la adquisición de un conocimiento teórico formal y proposicional basado en la disciplina académica, dentro de un esquema académico rígido, ignorando los problemas que tienen que ver con la utilización y el desarrollo de este conocimiento en un contexto real de aula. Se incurre de este modo en una peligrosa omisión: no contemplar que el conocimiento proposicional adquirido durante la formación inicial no se convierte en conocimiento *profesionalmente relevante* hasta que se utiliza en contextos prácticos y con propósitos profesionales y es percibido como significativo y útil por parte de los futuros docentes.

Para este problema, como se verá en la valoración general, ya existe una solución corroborada en los programas de formación de docentes más reconocidos.

2. Insuficiente número de créditos para el subcomponente de práctica docente

La normativa 09-15 asigna al subcomponente de práctica docente (pertenece al componente de formación psicopedagógico) un 10 % del total de créditos en las titulaciones de todos los niveles y áreas excepto en el primer ciclo de primaria que en el que posee un 15%.

Atendiendo a la evidencia que muestran los estudios internacionales sobre el campo de investigación sobre el *“Conocimiento Profesional del Docente”* y a la epistemología del propio enfoque curricular basado en competencias, esta asignación es del todo insuficiente.

En efecto, como ya está suficientemente demostrado tras la enorme cantidad de investigaciones realizadas en ese campo de investigación y una vez superado el reduccionismo que supuso la hegemonía de los enfoques de la psicología cognitiva en esta perspectiva con la aparición de aproximaciones prácticas e integradoras, el conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente y que determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza es un conocimiento *personal o práctico-reflexivo*; producto de la biografía y experiencias pasadas del profesor, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica. Es un saber hacer en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma.

Esta constatación posee grandes derivaciones para la formación inicial de los docentes. Una de las más relevantes indica que las condiciones que favorecen la producción y elaboración del conocimiento profesional relevante (inestabilidad, conflicto, singularidad, incertidumbre) se dan en *contextos prácticos* más que en el aula de formación donde suele imperar la falsa certeza del conocimiento descontextualizado. De manera que la formación docente debería basarse prioritariamente en el aprendizaje *de la práctica, en la práctica y desde la práctica* con la ayuda de un sistema formativo convenientemente estructurado.

A partir de esta constatación, en los países que disponen de sistemas de formación docente de excelencia o en aquellos donde el debate sobre la formación del profesorado está en la agenda pública, se ha intentado perfeccionar los sistemas de práctica con un *aumento claro del tiempo* que los

futuros docentes pasan en las escuelas y con un análisis riguroso de la *calidad* de esa experiencia. Por ejemplo, en Finlandia un tercio de los créditos del programa es dedicado al sistema de práctica docente (Shalberg, 2012).

3. Problemática específica del enfoque para los docentes del segundo ciclo de Primaria

El currículo en educación primaria es generalista, pero a partir de cuarto, y en quinto y sexto ya es especialista. El profesorado está formado y preparado para los primeros grados, no para los siguientes, que antes se correspondían con la educación secundaria y en donde se especializa al profesorado y se distribuye a los alumnos en aulas, y ya no hay un maestro por aula:

“En el segundo ciclo de primaria se especializa más a los profesores, se distribuyen en aulas bien diferenciadas. Las cuatro áreas básicas son: lengua española, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. No se si no deberíamos volver a como lo teníamos antes, en que se formaba a un profesor de Primaria, para todos los grados, aunque también tenías profesores especialistas. Hay gente que está pidiendo que volvamos a formar profesores generalistas para la Primaria” (NET).

“Quién ha dicho que un maestro de primaria no puede dar los seis cursos, entonces tú estás primero enseñando alfabetizar a un profesor que va de primero a tercero, no enseñas al de cuarto, pero en este país llegan a cuarto sin saber leer y cuando llegan a cuarto, como el maestro de cuarto no sabe alfabetizar, no sabe lo que va a hacer con un muchachito, eso es un ejemplo muy sencillo. Pero, además, al cambiarse la distribución de los bloques de primero a sexto, porque no era llegabas hasta octavo antes ya no es necesario tener esas clasificaciones, y luego el joven, si no hay plaza en el Ministerio, cuando gane un concurso aunque sea de primero a sexto, los van a mandar a dar clase de sexto donde aparezca, por lo tanto, esa división que no debió seguir ocurriendo, me parece a mí que amerita una acción inmediata” (ROK).

4. Evitar la especialización excesiva en detrimento de la globalidad

Algunos informantes aluden como elemento problemático la gran especialización por áreas que se contemplan en los nuevos planes de estudio, considerando que en la práctica se exige a profesores impartir clases en áreas en las que no están especializados:

“Pero, un ejemplo práctico que me pasó. Yo soy de física y me pusieron a dar geología y en mi pensum no hay geología, lo que hay es una biología general muy básica, no hay química y tuve que dar química y sin un contenido y una base, entonces, no tuvieron en consideración eso, que en las escuelas, en la secundaria no hay un profesor para física solo, para biología solo y para química solo, sino ciencias naturales y lo da completo. Yo consideraría que tenía que coger, por ejemplo, una propuesta que yo siempre he pensado, el primer año para especializarnos en cosa básicas sobre esas tres materias porque estamos en ciencias de la naturaleza en nuestro caso, no digo en el caso específico de ustedes, pero también, y luego dividirnos en el área específica de nosotros y así nosotros tuviéramos una panorámica de lo que realmente se vive en el sistema educativo” (E.S1).

“Hay que revisar el contenido de las asignaturas que deben ir acorde al currículo dominicano, principalmente en el área de ciencia, tenemos un currículo totalmente fragmentado en matemáticas donde un muchacho en séptimo da geometría, en otro da medida, también el área de la ciencia está fragmentada desde séptimo que ahora es el primer grado, conciencia de la tierra, tenemos biología, tenemos química” (P.GN).

5. Revisar los parámetros generales para no añadir más dificultad a la reforma

Es del todo necesario asegurar que el número y la distribución de los créditos en los planes de estudios reformados se ajusten a lo que señala la normativa 09-15 para evitar la sobrecarga de los programas:

“Cada programa tiene una cantidad de créditos estipulados y también unos créditos que debemos cumplir, sea semestral o cuatrimestralmente, que son 21 créditos por cada cuatrimestre o semestre. Eso créditos son específicamente 21 créditos, no son ni más, ni menos ¿Qué sucede en nuestra universidad? Que están introduciendo nuevos añadidos a las carreras que lo llaman diplomados, y estos diplomados tienen muchísimos créditos por encima de lo que nosotros tenemos ya en nuestra carrera que nos hacen tener problemas en nuestras áreas específicas,... en nuestro sistema que nos obliga a estar al 100% para nuestra carrera, pero nosotros muchas veces ni siquiera las condiciones económicas tenemos y aquí lo plantea, entonces, si sabiendo que no tenemos las condiciones económicas y que muchas veces no tenemos el tiempo ni para trabajar ¿por qué añadir más carga a los estudiantes que están buscando tanto su mejoría como personas y su mejoría en cuanto al ámbito donde viven o en donde se desarrollan o se desenvuelven? entonces ese es uno de los puntos que me gustaría que investiguen y que tomen en cuenta para que se solucionen esos problemas” (E.S2).

“En el caso particular del Plan de Estudio de Inicial, siento que ha habido un cambio en relación a la carga de créditos de la carrera. El nivel inicial, en la Licenciatura, teníamos un programa que tenía 180 créditos y se ha reducido a 150 créditos Eso ha hecho que mucho contenido, muchas áreas que se abordaban en el nivel inicial, tengan que juntar y quedar, hasta cierto punto, un poco atropelladas” (P.VV).

Se hace necesario también unificar los contenidos de los programas de las asignaturas para garantizar que todos los estudiantes reciban la misma información, garantizando al mismo tiempo la libertad de cátedra:

“Por ejemplo, un profesor de Geometría 1 le da un contenido a un grupo y otro profesor de la misma Geometría 1 le da otro contenido a otro grupo, entonces pienso que hay una discrepancia y que eso no debe existir, debe haber un programa fijo para todos los grupos para que la cosas vayan en sintonía, porque hay un grupo que va a ir con unos conocimientos y hay otro grupo que va a ir con otro conocimiento, entonces, un grupo pierde algo y otro grupo también, porque por ejemplo, yo puedo aprender algo súper básico, este grupo aprende a graficar pero el otro no y el otro grupo aprende sobre las hipérbolas pero el otro no, entonces, hay una discrepancia muy grande entre los programas académicos que se están aprendiendo, se supone que todos deberíamos, quizás no ir al mismo ritmo porque cada quien tiene su estilo de aprendizaje, pero al menos los contenidos deben ser iguales y lo más abarcadores posible” (E. S6).

6. Relevancia del enfoque didáctico y tutorial en el proceso de la reforma curricular

Algunos de los entrevistados inciden en la necesidad que la reforma y el nuevo diseño curricular haga más hincapié en la didáctica de la materia, en la empatía con los alumnos y sus circunstancias:

“Si me voy al área de matemática orientada a la educación secundaria ahí yo encuentro unos cuantos problemas porque algunos de los maestros, si uno se está formando para enseñar, el contenido que nos dan debería ser para enseñar, o sea, no nos pueden dar contenidos como

si uno fuera un estudiante de secundaria. Yo opino que esos contenidos que nos dan del área deberían ser más profundo, y no solamente explicarte formulas sino de dónde vienen esas fórmulas y conceptualizarlos para uno saber cómo se aplica y cómo puede llevarse a la vida diaria, que el estudiante pueda comprender para qué le va a servir eso, o sea, el maestro de matemática, por ejemplo, debe manejarse un poco mejor en esa parte que no solamente está enseñando contenidos sino que debe ayudarnos a uno comprender esos conceptos para uno poder enseñársele a los estudiantes en un futuro” (E.S9).

“Están educando quizás a muchos de nosotros bajo un método conductista para ser constructivista, entonces, a veces entra un choque entre la práctica que estamos viendo de los docentes que nos están educando y lo que nosotros vamos a tener que hacer luego, en ese sentido quizás, haya que mejorar un poquito la exigencia que se les hace a aquellos docentes que nos están preparando” (E.S3).

“O sea, lo que mi compañera quiere decir es que esos profesores que ella menciona deberían ser más didácticos, ya que tiene la diapositiva y uno puede leer como él lo está haciendo, combínalo con otra cosa, ya sea hablando más sobre la diapositiva, por ejemplo, usted puso que los mamíferos son de sangre caliente, hable un poco más sobre eso, no solo se base en leer la diapositiva sino en explicarnos, porque de eso se trata ser maestro, de tu además de tener algo en la pizarra o en un proyector, explique más allá al estudiante lo que tú quieres que él entienda” (E.S4).

“En esta normativa no se especifica cuáles aptitudes pedagógicas debe tener el maestro que me va a enseñar a mi como estudiante el maestro de una universidad, qué competencias tiene que tener ese maestro si me exigen competencias a mí pero no le exigen al maestro competencias específicas que debe de mostrar en el aula para enseñarme; de entenderme, de comprender mi contexto, de comprender de dónde vengo, de comprender cuál es mi situación económica, qué puedo yo hacer, qué no puedo hacer, de donde salí, cómo era la escuela donde yo estaba. Todas esas son cosas que ese maestro debe entender y muchos de los maestros que se están tomando para darnos clase lo que tienen es un nivel por encima académico de los que se necesita pero no tienen humanidad, no tienen la forma de sentarse y entender lo que el estudiante en si le quiere dejar dicho” (E.S14).

E. Mejoras posibles sobre el proceso de seguimiento

7. Necesidad de revisar y potenciar los mecanismos de seguimiento y participación para el logro de la reforma curricular

La planificación y el diseño de la reforma curricular y de los nuevos planes de estudio fue adecuado, pero la implementación de dicha reforma es mejorable. Considerando la complejidad de un cambio de esta naturaleza, parece aconsejable potenciar mecanismos de seguimiento de la reforma para el éxito de la misma:

“Yo creo que hemos logrado el 60% de lo que planificamos en un inicio. En el cumplimiento de las leyes y las normativas no es suficiente con tenerlas escritas, hay que tener mecanismos efectivos que cambien el peso relativo del cumplimiento y el incumplimiento y aquí no pudimos adoptarlo, aun cuando se pudiese haber adoptado” (JAJ).

“Yo entiendo que ya es el momento de hacer una revisión de la normativa. Debe haber en el MESCYT un comité curricular formado por personas en las diferentes universidades y que ese

comité, (...) daría seguimiento a todo este proceso y llevaría ideas nuevas. (...) el Ministerio debería de plantearse, de tener ese comité curricular formado por gente que trabaje en las universidades” (ROK).

“En las entregas de los informes y durante el proceso las universidades demandaban más información y querían más explicaciones de algunas cosas que no estaban claras en la normativa o que eran producto de acuerdos orales y el rol que nosotros jugamos de asesor permitió aclarar esas cosas. Pero, asimismo como lo valoro como positivo, también digo que hay una debilidad en abrir un espacio mucho más formal para tener la comunicación con las universidades” (E.LT).

8. Conveniencia de fortalecimiento del cuerpo técnico del MINERD

Se considera muy importante y trascendente, para el logro de la reforma curricular, la articulación de esfuerzos interinstitucionales, como que el MINERD disponga de un cuerpo técnico del más alto nivel que domine el enfoque curricular por competencias, para avanzar en la coherencia en el conjunto del sistema educativo dominicano.

“Es necesario que el MINERD cuente con un cuerpo técnico del más alto nivel que domine lo que es el estudio curricular por competencia para que esté en capacidad de acompañar y de apoyar a las universidades en el desarrollo de este modelo. Creo que hay debilidades en las universidades y que todavía hay debilidades a nivel del propio MINERD, creo que hay que ir más allá de pensar que se tiene un currículo por competencia simple y llanamente porque hay una malla curricular que así lo dice, el currículum por competencia existirá cuando cada maestro en su aula sea capaz de definir cada actividad que realiza vinculada a las competencias que el supone dentro del modelo él debe de saber” (RAM).

9. Conveniencia de mantener los mecanismos de valoración y supervisión

Siguiendo con la dificultad de realizar cambios profundos en los planes de estudio, constatan los entrevistados que los mecanismos de evaluación y seguimiento del diseño y desarrollo curricular deben ser mantenidos en el tiempo:

“Creo que ahora hay que hacer un esfuerzo para no caer en la misma rutina, que cumplamos con la reforma 09-15, pero el contenido sigue igual, creo que hay que hacer un gran esfuerzo en la labor de supervisión y acompañamiento hasta que las universidades desarrollen las capacidades de poderlo hacer por sí solas y de tener un grupo de profesores que entiendan que es parte de su función profesional el garantizar que lo que se está brindando ahí es de calidad” (RAM).

10. Conveniencia de dotarse de procesos e instancias para aumentar la concreción de la normativa en determinados aspectos de la misma

Pese a que la normativa 09-15 supuso un claro avance sobre anterior:

“La Normativa 09 – 15 y sus implicaciones, lo primero creo que es una normativa honestamente superior a la anterior, a la 08 – 15” (JUS).

En su despliegue se percibió la necesidad de crear una instancia técnica para la concreción de algunos de sus aspectos:

“La normativa fue un punto de inflexión importante, pues a pesar de que yo pueda entender que al documento le falto pulirse, estuvieron los Rectores hablando y poniendo sus ideas sobre la mesa, pero no hubo un Comité Técnico detrás de la elaboración de esa normativa, que es lo que yo eché en falta ¿Cómo es el valor del crédito?, todo era en términos muy generales” (ROK).

11. Problema de las universidades privadas para cumplir con la normativa:

Las universidades privadas están experimentando dificultades para conseguir un número mínimo de estudiantes para que las carreras de educación resulten sostenibles económicamente:

“Las universidades que representamos a través de la Asociación Dominicana de la Universidades, ha visto como un problema esa normativa, ya que ha aleccionado a todas las carreras de educación de todas las universidades privadas, hay muchos bloqueos para que los estudiantes puedan ir a nuestras universidades, sin embargo, la universidad preferida por el estado, que viene siendo ISFODOSU, recibe una gran cantidad de recursos, que incluso, no solamente cubren los costos de estudios de los estudiantes, sino que también les dan un estipendio para que ellos puedan gastar en combustible y almuerzo. Aunque si vemos que fue bueno y que era necesario una normativa un poco más fuerte para regular la formación de educación en las universidades dominicanas, no es menos cierto que también la forma en como se hizo y el tiempo como se hizo fue severo para lo que era las carreras de educación de las diferentes universidades, ese es el concepto que tienen la gran mayoría de las universidades que representamos en ADOU en cuanto a la carrera de educación. (...) Nosotros hemos hecho un gran esfuerzo, hemos contratado personal más calificado como lo exige la normativa, pero también por la misma limitante de la cantidad de estudiantes que ingresan, evidentemente tenemos grupos muy pequeños que no cubren el costo de la formación que reciben” (JAI).

F. Mejoras posibles a partir de potenciar la formación

12. Necesidad de generalizar la formación a todo el profesorado de las IES en un nivel de concreción suficiente para poder llevar al aula el enfoque de competencias

El logro de una reforma de estas características empieza por un rediseño curricular acertado. Pero, naturalmente, luego debe implementarse dicha reforma por parte del conjunto de los docentes de las IES implicadas. Por tanto, la formación de los equipos responsables del diseño curricular es una primera necesidad. Pero, a continuación, quienes deben implementar la reforma, llevarla a las aulas, son el conjunto de docentes de las IES. Resulta, por tanto, imprescindible acometer su capacitación mediante acciones de actualización didáctica:

“El rediseño, pero el rediseño se hace en papel pero que va a pasar a partir del rediseño, lo más difícil es la implementación de este nuevo modelo en el que no fuimos formados” (P.PM).

“Yo diría que falta mucha preparación para resumir del cuerpo docente, para entender, pero más aún para poder aplicar el currículo por competencia en general, yo veo deficiencia a nivel teórico, también veo deficiencias a nivel de la implementación” (ROK).

“Yo creo que esa es la parte donde hay más debilidad, y me atrevo a decir que en todas las universidades. Los profesores de las universidades no han sido formados por competencias” (P.LR).

“Allá se desarrolló un diplomado solamente para los profesores que estaban trabajando con los programas del enfoque por competencias para ver cómo se movía, pero definitivamente tenemos una gran cantidad de profesores trabajando bajo otro enfoque que no son los que se conciben en el programa y desarraigando todo eso, todas esas formas de trabajar en aula, nos va a llevar definitivamente un tiempo. Entonces, la brecha entre lo que pensamos y lo que se está implementando es muy amplia” (E.NP).

“Hay muchos aspectos que estamos cumpliendo en el papel, pero el tránsito a un enfoque de enseñanza por competencias es el hueso duro de roer, porque cuando hemos apelado incluso a consultores internacionales para definir los planes de estudios y los programas en el papel se pone muy bonito, ahí viene la ejecución, y eso implica un cambio del repertorio del docente en los hechos” (VIS).

13. Necesidad de articular un plan de acompañamiento y asesoramiento para la generalización del proceso de la reforma curricular

El proceso de cambio y reforma demanda que los profesores que lo están implementando dispongan de un plan de acompañamiento y asesoramiento durante todo el proceso.

“Luego, posteriormente a la implementación del Diplomado, se pensó en un acompañamiento y se crearon rúbricas basadas en los mismos indicadores del Diplomado, con un acompañamiento a estos docentes, entre pares y entre acompañantes externos. Es difícil realizar el acompañamiento en educación superior, cuando un docente está acostumbrado a dar su cátedra y salir por ahí” (P.PM).

“Acompañar a los estudiantes y acompañar a los docentes. No es darle un currículo innovador, no es hacer un currículo cada cinco años, sino ir acompañando el desarrollo de ese currículo en área para saber cuáles son los resultados” (JUE).

14. Conveniencia de actuaciones para superar la desigualdad de la formación recibida entre las diversas promociones de estudiantes

En la situación actual, en las universidades coinciden todavía estudiantes que iniciaron su formación con la anterior normativa, que se sitúan en desventaja frente a los que son formados con los nuevos Planes de Estudio, generando una desigualdad evidente en la formación de los alumnos. Debería establecerse el compromiso de superar esta situación a través de algunas actuaciones para mejorar o compensar y si es posible homologar las condiciones formativas de todos los alumnos.

“Una de las cosas que hemos tratado de inducir a las universidades y a los equipos de las universidades que hemos capacitado, y que están tomando el Diplomado y Especialidades con la Universidad de Barcelona, es que los profesores, que son los docentes de los estudiantes que están en educación del plan viejo, en lo que queda de ruta, introduzcan los enfoques por competencia, de tal manera que cuando el estudiante salga, por lo menos tenga una orientación y cuando se encuentre esto en el examen sepa de que le están hablando” (RAG).

7.5. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que a continuación se presentan son una síntesis del análisis que hemos realizado sobre este componente de la meta presidencial, de su finalidad general, del proceso y actuaciones realizadas, así como de los resultados obtenidos a la fecha.

También incorporamos e integramos en nuestras recomendaciones las opiniones de los informantes.

El análisis de una propuesta tan amplia como la reforma curricular, ha exigido centrarse en las variables generales, sin considerar contextos concretos o situaciones particulares de solo algunas IES. Las recomendaciones, por tanto, se refieren al conjunto de la reforma curricular y son de carácter general.

1. Resulta imprescindible mantener la reforma curricular y la cooperación entre las diversas instituciones implicadas

Mantener la reforma curricular con las adaptaciones y mejoras que se consideren necesarias y la política de plena cooperación y de participación de todas las instituciones implicadas, al margen de los cambios políticos, resultaría beneficioso en el medio y largo plazo para la mejora de la formación docente en República Dominicana.

2. Es altamente aconsejable profundizar en el desarrollo de un modelo de formación docente propio de la República Dominicana

Dado lo novedoso del modelo integral de formación docente que se está experimentando, conviene documentarlo y analizar sus resultados para ir construyendo un modelo propio que pueda dar respuesta a las necesidades específicas del contexto dominicano, que profundice en el estudio y desarrollo de los elementos propios del modelo de formación docente del país.

3. Es necesario continuar la buena tarea técnica de impulso y acompañamiento a las IES por parte del MESCyT

El acompañamiento a las IES por parte del MESCyT, que es altamente valorado, debe continuar para el buen logro de la reforma.

4. Resulta imprescindible que la alta motivación de los diferentes implicados se mantenga en el tiempo

Para el éxito de la reforma curricular resulta fundamental la implicación y alta motivación de todos los sectores involucrados: equipos rectorales y otras autoridades de las IES, equipos técnicos y de diseño curricular, técnicos y responsables ministeriales, y extenderla a los docentes de las IES, como actores de la reforma.

5. Es muy conveniente revisar aquellos aspectos de la reforma curricular que se hayan identificado como problemáticos o de especial dificultad

Habiéndose identificado algunos elementos problemáticos o de dificultad de la reforma curricular resulta fundamental atenderlos, revisarlos y, si es el caso, modificarlos. Por ejemplo, la escasa asignación de créditos al sistema de práctica docente, la parcelación excesiva o la especialización en algunas etapas de la educación primaria, ya señalados anteriormente.

6. Es imprescindible potenciar los mecanismos de seguimiento y supervisión de la implantación de la reforma curricular

Para el logro de la reforma curricular resulta imprescindible reforzar los mecanismos de seguimiento ya existentes y adoptar otros, cuando fuera pertinente.

7. Debieran potenciarse los procesos de formación permanente con programas que se centren en la actualización didáctica del profesorado de las IES en el enfoque por competencias en el nivel de aula

Sería altamente beneficioso continuar con la formación continuada sobre el nuevo enfoque curricular por competencias. Se trataría de ofrecer al profesorado de las IES una actualización pedagógico-didáctica

que les permita desplegar maneras innovadoras de integrar la enseñanza basada en competencias en su acción docente.

8. Parece conveniente articular los procesos de formación continua con la inducción de los docentes noveles

Planificar y articular los elementos de formación continua y de los “procesos de inducción”, dotaría a la reforma curricular de elementos de anclaje con el conjunto del sistema educativo.

9. Potenciar el componente curricular de sistema de práctica

Ya se ha indicado anteriormente la necesidad de ampliar los créditos dedicados al sistema de práctica docente. Es importante remarcar que tan importante como aumentar el tiempo dedicado a la práctica lo es la calidad de la experiencia que los estudiantes desarrollan en los centros de prácticas. La experiencia internacional indica, como se detallará más adelante en la valoración final, que no basta con aumentar el tiempo de dedicación, además debe garantizarse que el sistema de práctica está integrado en el plan de estudio y no es un mero apéndice en forma de “pasantía”. Esto significa una organización del sistema de práctica a lo largo de todo el plan de estudios con experiencias de complejidad creciente y un adecuado sistema de apoyo que involucre a los formadores en la universidad y en las escuelas, una adecuada dotación y preparación del profesorado que ejercerá las funciones de tutoría y acompañamiento y una relación de colaboración bidireccional entre las escuelas y las universidades en la que el sistema de práctica se constituye como el nexo de unión entre lo que los futuros docentes aprenden sobre la enseñanza en las prácticas con lo que han aprendido en la universidad. Se parte de la premisa que los esfuerzos conjuntos de la universidad y de la escuela pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje más variadas y más ricas que las que pudiera proporcionar cada institución por separado.

10. Fomentar la integración entre el componente curricular y el psicopedagógico

Existe una amplia evidencia procedente de los estudios sobre el conocimiento del docente que aconsejan una mayor integración de los componentes disciplinares y psicopedagógicos en los programas de formación inicial del profesorado. Como se detallará en la valoración final, una forma óptima de fomentar esa conexión es a través de aumentar en el plan de estudios las oportunidades para que los futuros docentes desarrollen su *Conocimiento Didáctico del Contenido* (CDC).

Este conocimiento implica la capacidad de un docente para transformar el conocimiento disciplinar que posee en formas pedagógicamente útiles y adaptadas a los diversos niveles y necesidades de los estudiantes: transforma en enseñable una disciplina. Este constructo propuesto inicialmente por Lee Shulman en 1983 muestra la existencia de diferencias entre el conocimiento de la materia necesario para su enseñanza y el conocimiento de la materia *per se*. El CDC incluiría:

“[...] las formas más útiles de representación [...], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, es decir, las formas de representar y formular el tema que lo hacen comprensible a los otros [...] además de la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de un tema concreto: las concepciones e ideas previas que los estudiantes de diferentes edades traen al aprendizaje” (Shulman, 1986, pág. 9).

Este conocimiento permite mantener un equilibrio entre la formación disciplinar y la psicopedagógica porque supone una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos y también se ve afectado por la biografía personal del profesor.

Un aspecto importante a considerar es que este conocimiento se construye en la práctica y desde la práctica y a través de un proceso de organización y transformación se llega a la comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y maneras de representar didácticamente ese contenido.

11. Revisar el plan de estudios para el periodo completo de la enseñanza primaria

Evaluar y revisar y mejorar, en su caso, el currículo para el periodo completo de la Enseñanza Primaria, primero y segundo ciclo.

12. Debieran fortalecerse los componentes pedagógicos y didácticos

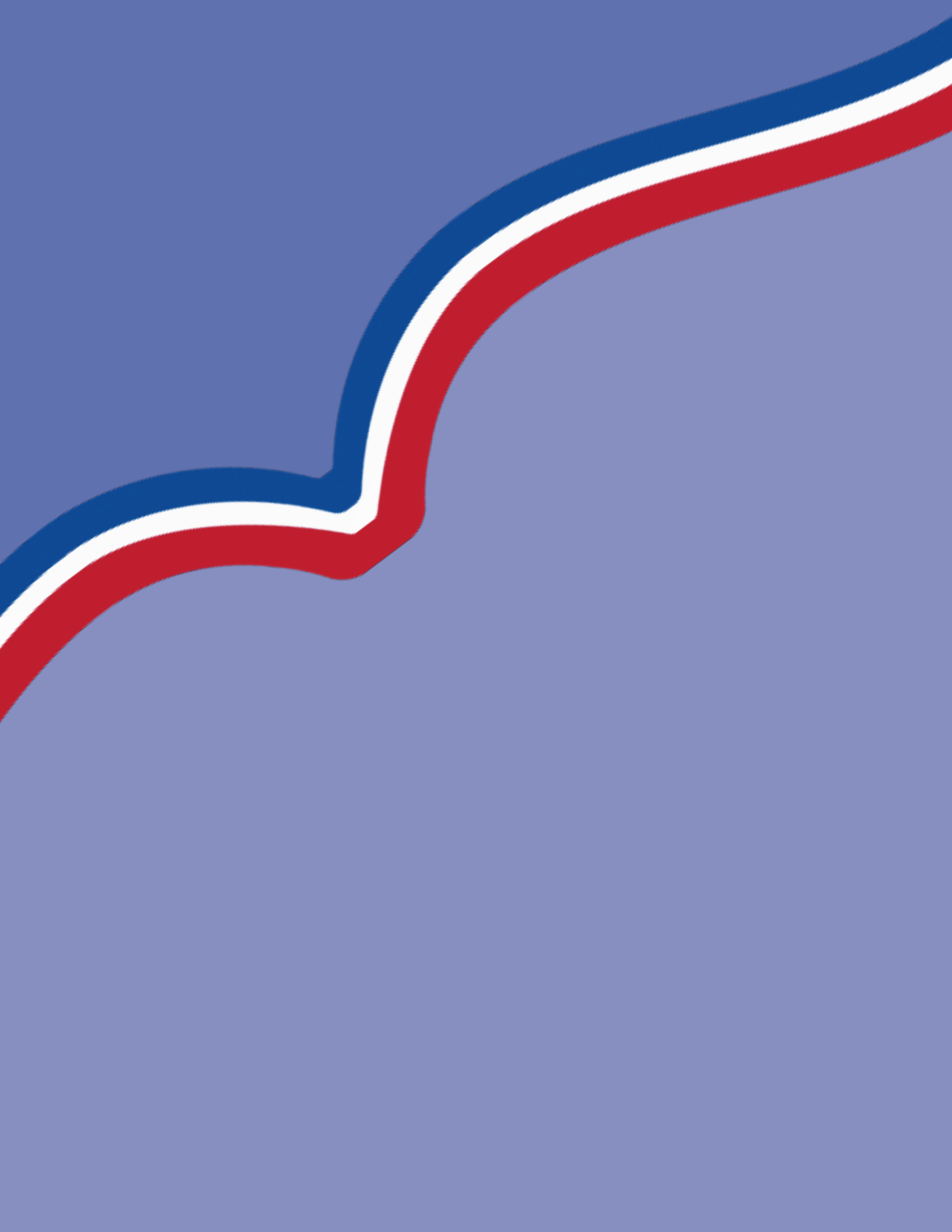
Es necesario y conveniente reforzar el componente pedagógico en todos los niveles. Resulta igualmente conveniente potenciar las materias de didáctica, tanto general como específicas.

13. Debiera articularse un plan de evaluación del desarrollo de las competencias en los estudiantes

Conocer la incidencia y el impacto de la implementación de la reforma curricular en las competencias de los estudiantes a medida que se va implantando, permitirá la adecuada toma de decisiones de mejora sobre los diferentes elementos afectados.

14. Resulta altamente aconsejable actualizar las instalaciones y dotaciones de los centros educativos

Para que la reforma curricular sea viable, es necesario realizar mejoras de las instalaciones de los centros, específicamente en cuanto a instalaciones y dotaciones tecnológicas y en el acompañamiento para el uso de los elementos tecnológicos de la educación actual (MINERD).



8. COMPONENTE (IV) SELECCIÓN Y COFINANCIAMIENTO DE PROFESORES DE ALTA CALIFICACIÓN (PAC)

8.1. DESCRIPCIÓN GENERAL

El cuarto componente de la meta presidencial: Selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC), tanto nacionales como internacionales, parte de la acertada convicción de que un programa de formación de docentes de calidad exige también un cuerpo de profesores universitarios del más alto nivel, para lograr en sus estudiantes, futuros educadores, el desarrollo de las competencias del educador del siglo XXI que se requiere actualmente en la República Dominicana.

En este sentido, en la Normativa 09-15, al definir el *Perfil del Cuerpo de Profesores de los programas de Formación Docente*, se establecen una serie de requerimientos para los programas de cada nivel y ciclo que, entre otras cuestiones, requiere:

- Los profesores que impartan las asignaturas deben tener como mínimo una maestría en el área específica que está enseñando o va a enseñar.
- Que una parte importante de los créditos sean impartidos por profesores con Phds o doctorado acreditado (a nivel de programa o universidad), estableciéndose un mínimo de 10% de los créditos para los programas del nivel Inicial y Primario, y un mínimo de 20% de los créditos para los programas de educación Secundaria. Este porcentaje deberá aumentar cada año hasta llegar a un 40% de los créditos en 8 años.

Como puede verse, en este ámbito concreto, la normativa 09-15 pone el estándar de calidad docente muy alto. Alcanzar el número de doctores, o de profesores con maestrías que deben incorporar las universidades según esta normativa, resultaba muy difícil en el contexto local y por ello se posibilitó la contratación de profesorado extranjero que aportara conocimiento, calidad y que podrían ayudar en la producción de materiales y en la investigación.

Todo ello dio lugar a una convocatoria para la selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación. La convocatoria a Profesores de Alta Calificación (PAC) es una iniciativa interministerial MESCYT-MINERD suscrita por los respectivos ministros, que sintetiza las áreas de interés disciplinar, los criterios o categorías de docentes, su remuneración, y los requisitos laborales exigibles a académicos dominicanos o extranjeros que puedan insertarse a corto y medio plazo, con dedicación exclusiva, en universidades que requieran su concurso, para completar las exigencias de titulación del profesorado establecidas en la normativa 09-15 (pág- 19).

En el marco general de la meta presidencial, la finalidad de dicha convocatoria es contribuir al cumplimiento de lo regulado en la Resolución 09-15 sobre el cuerpo profesoral en los programas regidos por esta normativa. Para operativizarlo, se articuló un convenio de cooperación interinstitucional suscrito en julio de 2017 entre el MESCYT, el MINERD y el INAFOCAM. El artículo 12 de dicho convenio

plantea las condiciones exigidas a los PAC durante su desempeño. En este marco, la universidad contratante asume el 35% del copago al PAC, contribuyendo el INAFOCAM con el 65% restante, una vez verificada la carga académica y dedicación profesional exigible, de la cual también pueden obtenerse evidencias cualitativas, fruto del seguimiento y monitoreo.

■ 8.2. ACCIONES DESARROLLADAS

8.2.1. Convocatoria pública: requisitos y condiciones

Convocatoria pública internacional efectuada conjuntamente en un comunicado del MINERD y del MESCYT, por la que se solicitan postulaciones, de conformidad con los siguientes criterios:

Requisitos:

- Graduado de una universidad de alto reconocimiento internacional, acreditada por organismos reconocidos o avalada por el Estado Dominicano, en caso de no existencia de un sistema de acreditación.
- Título de maestría o de doctorado en el área específica en la que aplica.

Áreas de Interés:

- Ciencias: Matemáticas, Física, Química, Biología, o relacionadas
- Humanidades: Lengua Española, Literatura, Filología, Historia, Geografía, Antropología, Filosofía o relacionadas.
- Educación: Didácticas Especializadas, Evaluación, Curriculum, Educación Inicial, o relacionadas.

Clasificación de los candidatos:

- Docente 1: Profesional con PhD o Doctorado en el área, un mínimo de 10 años de experiencia en docencia e investigación y al menos 5 publicaciones en revistas indexadas.
- Docente 2: Profesional con PhD o Doctorado en el área, un mínimo de 5 años de experiencia en docencia e investigación y al menos una publicación en revistas indexadas
- Docente 3: Profesional con Maestría en el área y un mínimo de 5 años de experiencia docente o en actividades relacionadas con su área profesional.

8.2.2. Procedimiento y actuaciones de selección desarrolladas

- Las postulaciones recibidas a través del correo establecido en el comunicado público son organizadas y analizadas por el INAFOCAM en una base de datos, de acuerdo con los criterios de la convocatoria. Los CV de los postulantes se clasifican en pre-aprobados (en una de las tres categorías docentes), descartados o con información incompleta.

- El listado de preseleccionados es remitido por el INAFOCAM, cuando se le solicita, a la comisión interministerial ad hoc integrada por tres viceministerios (Presidencia, Educación y Educación Superior), encargados de la aprobación final de las postulaciones preseleccionadas. Los postulantes con aprobación final de esta instancia integran un registro de PAC elegibles, actualizado periódicamente, el cual se remite a las universidades que lo solicitan.
- Si algún perfil profesional específico es de interés de una universidad, según el protocolo definido, se convoca al PAC a una evaluación final, con dos componentes:
 1. Prueba online competencias COMP-TEA, remitida por el INAFOCAM al PAC solicitado;
 2. Realización de entrevista (orientada por los resultados de la prueba COMP-TEA, concebida como un diálogo de la universidad (acompañada por el INAFOCAM) con el postulante, que permite conocer sus expectativas, intereses y bagaje profesional, relacionados con los objetivos del programa Docentes de Excelencia. Si el postulante no reside en el país, puede ser entrevistado vía Skype o programa similar.

8.2.3. Situación del proceso de selección

A. Datos generales, de conjunto

Fruto de la convocatoria y de las acciones subsiguientes previstas en el procedimiento, a fecha de febrero de 2020, la situación general en cuanto al total de postulaciones y su consecuente gestión, es la que se puede ver en la siguiente tabla:

CONVOCATORIA A PROFESORES DE ALTA CALIFICACIÓN (PAC) SITUACIÓN A FEBRERO DE 2020 Pre-evaluación curriculum vitae (CV) de postulantes asignada al INAFOCAM		
Total postulaciones de CV a la fecha	4,470	100%
CV descartados (equipo pre-evaluador del Inafocam) según criterios convocatoria	2,907	65.03%
Postulantes preseleccionados por el Inafocam hasta envío de 4.º cohorte	1,372	30.69%
CV en análisis/ verificación técnica - 5.º cohorte (análisis concluido: 141 CV de 319)	319	7.13%

Tabla n° 13. Datos generales del proceso de selección.

B. Datos desglosados según situación en el proceso

Del total de profesores que se postularon, el desglose y cuantificación en las diferentes actuaciones del proceso previsto y los que finalmente se han acabado incorporando a las universidades es la siguiente:

- **Postulación:** Se han postulado 4.470 docentes de todo el mundo, de los cuales se han descartado 2.907 docentes.

- **Preselección:** La comisión interministerial compuesta por el Ministerio de la Presidencia, el MESCYT y el MINERD, preseleccionaron a 1.372 docentes.
- **Selección:** Posteriormente, 653 fueron seleccionados o aprobados.
- **Contratación:** de los 653 seleccionados, se ha contratado 59 profesores extranjeros.
- **Ubicación:** La mayor parte de estos profesores, en concreto 53, están en el ISFODOSU apoyando las acciones de reforma curricular y las evaluaciones de los docentes de buenas prácticas, así como la elaboración del banco de ítems para otras evaluaciones. Solo 6 profesores están en otras universidades.

C. Datos aprobados y contratados

La cuantificación de aprobados en cada cohorte y el detalle de la situación según el registro de elegibles se puede apreciar en la siguiente tabla:

TOTAL PAC APROBADOS 663 (48.32% del total de preseleccionados)	1.ª cohorte (evaluada: septiembre 2017)	442
	2.ª cohorte (evaluada: marzo 2018)	96
	3.ª cohorte (evaluada: julio 2018)	80
	4.ª cohorte (evaluada: abril 2019)	45
	TOTAL	663
ESTATUS DE PAC A LA FECHA SOLICITADOS POR UNIVERSIDADES DEL REGISTRO DE ELEGIBLES		
PAC solicitados con evaluación final completada (ISFODOSU: 128; UNAD: 5; UCE: 2; UNISA: 1)	136	20.51%
PAC contratados en universidades a la fecha	59	8.89%
PAC contratados en ISFODOSU	53	7.99%
PAC contratados en otras universidades – UNAD: 3; UCE: 2; UNISA: 1	6	0.90%

Tabla n° 14. Total PAC aprobados.

D. Datos PAC en registro de elegibles

Y, por último, los detalles de la situación concreta, considerando áreas de interés y categorías docentes, se puede ver detallada en la tabla a continuación:

PAC EN REGISTRO DE ELEGIBLES A LA FECHA SEGÚN ÁREAS DE INTERÉS Y CATEGORÍA DOCENTE							
Áreas de interés (Taxonomía Scopus)	Categoría 1	%	Categoría 2	%	Categoría 3	%	Total
Ciencias Biológicas	44	45%	17	18%	36	37%	97
Bioquímica, Genética y Biología molecular	9	41%	6	27%	7	32%	22
Microbiología e Inmunología	1	17%	3	50%	2	33%	6
Neurociencia	1	20%	2	40%	2	40%	5
Matemática	12	15%	19	24%	49	61%	80
Física y Astronomía	11	28%	12	30%	17	43%	40
Ciencias Medioambientales	2	15%	3	23%	8	62%	13
Ciencias de la Tierra y planetarias	1	20%	2	40%	2	40%	5
Química	30	42%	15	21%	26	37%	71
Ingeniería Química	0	0%	0	0%	4	100%	4
Lenguaje y Lingüística	5	17%	8	27%	17	57%	30
Literatura	6	32%	2	11%	11	58%	19
Historia (+ 1: Arqueología y Prehistoria)	4	18%	10	45%	8	36%	23
Artes	4	22%	4	22%	10	56%	18
Filosofía (+ 2: Teología)	16	36%	13	31%	14	33%	44
Educación	34	31%	25	23%	50	46%	109
Psicología	10	32%	7	23%	14	45%	31
Ciencias del Deporte	1	6%	3	17%	14	78%	18
Geografía y Estudios Urbanos	2	13%	7	44%	7	44%	16
Antropología	4	50%	1	13%	3	38%	8
Sociología	1	25%	1	25%	2	50%	4
Sub-totales	198	30%	160	24%	305	46%	663
Total PAC aprobados							

Tabla n° 15. Datos PAC en registro de elegibles según área de interés y categoría docente.

8.3. NIVEL DE AVANCE ALCANZADO

Fruto del análisis de los análisis realizados y de los datos actuales, y también de las opiniones recogidas de los informantes clave que participaron en las entrevistas y grupos de discusión del trabajo de campo, en relación con los avances obtenidos, se formulan las siguientes consideraciones sobre los resultados parciales a la fecha y en relación con las pretensiones y finalidades generales de este componente, en forma de síntesis descriptiva.

1. El programa PAC como oportunidad

Se considera una oportunidad para fortalecer el cuerpo profesoral de las universidades, sobre todo en aquellas áreas en que no hay profesores dominicanos cualificados.

“Es una oportunidad que tiene el país para fortalecer el cuerpo profesoral de las universidades. El interés mayor cifra en que, a través de los profesores de alta calificación, se pueden suplir a aquellas áreas del conocimiento del cual el país no tiene los profesionales con los niveles requeridos. Es en esta ocasión, hay unos cincuenta y tantos profesores de alta calificación que ya están integrado el proceso de formación” (ISM).

También se valora la propuesta PAC, en cuanto representa una oportunidad para profesorado dominicano de alta calidad, a veces formado en el extranjero y que pudiera regresar al país mediante esta tipología de contratación.

“Otra cosa de los PAC, yo buscaría más que gente extranjera, gente de Dominicana pero que ya está formada en el extranjero para crear una plantilla que se quedó aquí estable, el extranjero podría venir, a lo mejor se podría quedar, pero muchas veces vuelve su país, si queremos una continuidad tiene que ser gente que sea de aquí, dominicana, muchas veces parece que los extranjero es lo mejor que lo propio de aquí y no siempre es así, es mejor coger gente que ya sabe del contexto de aquí y que hay gente muy preparada va afuera y a veces vuelve y no tiene trabajo aquí, se queda en el extranjero que es lo triste, en vez de quedarse aquí” (P.VG).

2. Distribución desigual según áreas de interés

Se constata que han llegado más profesores extranjeros especialistas en las disciplinas de las áreas de interés de Ciencias y Humanidades que en la de Educación y específicamente en el ámbito de la didáctica de las disciplinas:

“¿Cuáles son los problemas que he sentido?, como el pensum se movió a lo disciplinar, hemos traído más matemáticos que formadores de docentes en matemática, hemos traído más biólogos que formadores de docentes en biología, y parte de lo que hemos tenido que discutir y decir mira, vamos a enseñar matemática, queremos que desarrollen competencias para enseñar matemática, pero no son matemáticos puros que estamos haciendo, yo me imagino que la facultad de educación deba someter en eso bien claro, porque lo hemos atraído más por lo disciplinar que por ser formadores de formadores que manejan esa parte de disciplina” (JUS).

“Hay unas áreas que son deficitarias que posiblemente el sistema educativo tenga que buscar alguna vía distinta de la establecida para garantizar y poder ir cubriendo progresivamente la demanda que tiene el sistema, de docentes en esa área, estamos hablando del área de inglés y educación artística, habría que buscar otras alternativas distintas a las que establece la normativa 09-15. del 2015” (ANM).

3. Integración en equipos

Se han integrado en grupos mixtos, con profesores dominicanos, y han ayudado en el avance de la cultura de la investigación y de la formación de calidad.

“Definitivamente yo creo que el efecto neto ha sido beneficioso, se han insertado en los

incipientes grupos de investigación, con una cultura de investigación y una formación mucho mejor, lo que tienen doctorado totalmente certificados, pero hay otros que tienen maestría al venir de una cultura universitaria que propiciaba eso que nosotros no éramos” (JUS).

“Por otro lado, esos docentes deben estar en una proporción importante a tiempo completo en la universidad en la que está impartiendo la carrera de educación, y otra proporción tiene que residir en el ámbito del recinto que está impartiendo la carrera de educación estos docente no solamente impartirán docencia, estos PAC y los demás docentes de la universidad, si no que al mismo tiempo tienen que prestar servicios importantes para la universidad de apoyo, una serie de tareas extracurriculares con los estudiantes, también para la universidad, lo que va a fortalecer las capacidades de las universidades más allá de este programa de formación docentes de excelencia” (ANM).

4. Escasa incorporación en las universidades

Tan solo seis universidades han logrado incorporar profesores extranjeros. Destaca el trabajo y el resultado en el ISFODOSU. Otras pocas universidades han presentado e incorporado algunos profesores de alta cualificación de la República Dominicana, pero la exigencia de la aportación económica de la propia universidad ha dificultado lograr el nivel de incorporación deseable.

“Muy pocas universidades, digamos que unas 6 universidades han logrado tener profesores extranjeros y que se les han apoyado en este sentido, y que las otras universidades como no han podido cumplir con eso no pueden desarrollar el programa, y entonces es un programa que sale costoso para el gobierno, y eso que inicialmente el gobierno se había planteado el pago del 100% a los extranjeros” (RAG).

“Ellos han expresado diferentes circunstancias y una de ellas es el porcentaje que ellos tienen que asumir; que es el 35% a pesar de que el estado le sule el 65%. Hace falta un mayor compromiso por parte de las universidades a que asumamos este nuevo reto. Ha sido una de las razones que nos han justificado, también pudiera revalorizarse y que el estado pudiera entonces comprometerse con una mayor proporción o suplir aquellas universidades que por sus condiciones no puedan cubrir ese 35%” (ISM).

“El programa ha sido utilizado por muy pocas instituciones sobre todo por la fórmula que finalmente se decidió de los pagos de los honorarios de estos profesionales donde el gobierno aporta un 65% y la universidad aporta el 35%, entonces al ser profesionales de alta cualificación se le paga por encima de lo que es la media dominicana” (NET).

5. Superación de recelos hacia docentes extranjeros

Aunque con lentitud, se ha perdido el miedo a tener profesores extranjeros y se ha valorado positivamente su aportación.

“Creo también que se eliminó un poco el tabú de tener profesores universitarios internacionales, se perdió ya ese miedo.” (JAJ).

6. Aportación sustancial a la formación docente en determinados niveles y áreas

La contratación e integración de los profesores de alta cualificación es una necesidad, sin ellos es imposible implementar los planes para la educación secundaria en R.D.

“Eso es una necesidad, sin eso no es posible implementar los planes de secundaria en el país, entonces yo no sé cómo van hacer las universidades, claro hay universidades que tienen maestros de ingeniería, acaban de incorporar a maestro con matemática pura, y biología, Sin ellos no es posible llevar a cabo la formación de los estudiantes en el instituto, la formación nacional no ha sido buena, las maestrías son papeles que no representan lo que dicen (...) Estos maestros garantizan unos niveles de calidad en los contenidos disciplinales que no encontramos en las otras áreas” (ROK).

“Hay un elemento que se ha analizado bastante en República Dominicana y es el llamado enriquecimiento cultural del docente, es decir, que si el sistema educativo preuniversitario y hasta el contexto social a veces no brinda todo tipo de estímulo al joven, realmente el bagaje cultural del maestro, aunque sea bueno en matemática o, aunque sea bueno en lengua española, tiene algunas limitaciones, en ese sentido, el programa docente de excelencia aspira también a cubrir algunos de esos elementos” (MAM).

7. Inversión a corto y medio plazo

La aportación de estos profesores se medirá a medio, por el cambio que aportarán a la cultura de las universidades, será como la “levadura”, un estímulo para los demás.

“El sentido del programa de profesores de alta calificación debe valorarse por la oportunidad de diversidad de saberes que propicia, yo entiendo que un sistema educativo es tanto más rico cuanto hay tanto más estímulo profesional, los profesionales de otros países provienen de sistemas educativos diferentes, de culturas o tradiciones organizativas diferentes y siempre que entran, como en el caso, a un currículo nacional dominicano de la educación superior, de la formación docente, etc., pues realmente va a hacer como una levadura que debe aportar un dinamismo interesante, creo que ese es el sentido en el que se puede valorar ese aporte, que por cierto está concebido como un aporte a corto y medio plazo, así se presentó desde el Ministerio de la Presidencia a los rectores cuando se le presentó el componente, y como una solución a medio y corto plazo, porque a largo plazo la misión definitiva es la cualificación del personal docente universitario de la República Dominicana, en el cual, por ejemplo, la universidad de Barcelona está contribuyendo con el MESCYT a través de una especialidad, etc.” (MAM).

8.4. ÁREAS DE MEJORA

En este apartado, en forma de síntesis descriptiva, se presentan las posibles actuaciones y áreas de mejora, como resultados del análisis de las actuaciones realizadas y también de las valoraciones y opiniones de los informantes que participaron en las entrevistas y grupos de discusión o focales del trabajo de campo, bien sea en relación con los problemas más críticos del proceso de ejecución y de sus causas o de las manifestaciones y efectos que presentaron para el desarrollo y cumplimiento de las pretensiones y finalidades generales de este componente de la meta.

El conjunto de aportaciones se organiza de acuerdo a núcleos o tópicos de análisis que consideramos relevantes.

1. Acciones de inducción de los PAC extranjeros

Resulta imprescindible, antes de la incorporación efectiva de los PAC a las universidades, introducir a los profesores extranjeros en el contexto social y educativo de la República Dominicana. No se

considera positivo que lleguen al país y, de un día para otro, empiecen a impartir docencia, dado que en buena medida desconocen el sistema educativo de este país:

“Nuestra universidad tiene varios años implementando un programa que se llama profesores de alta cualificación, y que están trayendo profesores extranjeros que no tienen la más mínima idea de cómo funciona el sistema educativo en República Dominicana. Yo tengo un maestro que llegó una semana al país y ya lo tengo dando clases. Vienen con la mentalidad del sistema educativo de su país y quieren imponérmelo a mí, están fuera de contexto, aquí las cosas no son igual que en su país.” (E.S1).

2. Necesaria contextualización de los programas que imparten

Desde las universidades que incorporan a PAC extranjeros, resulta totalmente conveniente desarrollar algunas acciones que faciliten la contextualización del trabajo de los PAC. Estos profesores deben adaptar sus programas y métodos a la realidad dominicana:

“Este semestre estoy llevando 8 materias “fuertes” y en las 8 tengo maestros extranjeros. Como dicen los compañeros, vienen a traer su programa, su sistema, su actitud y son cosas que aquí no funcionan, ni están en el mismo contexto cultural, ni estamos en el mismo nivel de conocimiento, eso es algo que nos afecta mucho. Llegamos a un momento en que el maestro tuvo que cambiar obligatoriamente su estrategia porque los estudiantes no rendíamos nada” (E.S2).

3. Conveniencia de revisar las aportaciones económicas de las universidades

Muchas universidades, pequeñas, o privadas, no pueden pagar la parte que les corresponde del salario del profesor extranjero. Debe considerarse que la financiación de estas contrataciones corresponde en un 35% del salario a la universidad que lo acoge y en un 65% del salario al Gobierno:

“En mi Universidad los programas no pueden sustentar un PAC porque el Presupuesto me da en rojo, cuando yo incluyo un Profesor de Alta Cualificación por un año con el porcentaje que la Universidad debe pagarle, se me descuadra totalmente el Presupuesto. La Universidad tiene muchos gastos además del propio salario, los laboratorios, pagar el seguro médico,... los presupuestos no lo aguantan” (P.PM).

“El Gobierno ha dado apoyo a las universidades para que puedan contratar profesores extranjeros y llevarlos a impartir docencia. El problema ha sido que el programa ha sido utilizado por muy pocas instituciones, sobre todo por la fórmula que finalmente se decidió de los pagos de los honorarios de estos profesionales, donde le Gobierno aporta el 65% y la universidad el 35%. Esto no ha permitido que esa fórmula permita que las universidades soliciten estos profesores y esa es una de las debilidades que hemos tenido al final para implementar los Planes de Estudio y cumplir con el criterio de la calidad de la plantilla docente” (NET).

4. Necesidad de revisar los tiempos de contratación de los PAC

El contrato de estos profesores es por un año, renovable. Aunque sean muy especializados en su área, es muy poco tiempo para implicarse y conocer la cultura y el sistema educativo de la República Dominicana:

“En el caso de los PAC, veo muy negativo en el caso de que venga una persona, aunque sea muy especializada en su área, pero que pueda estar tan solo un año y marcharse. No tiene ningún sentido, lo ideal es que la plantilla se quede fija y pueda ir mejorando, aprendiendo” (P.VG).

5. Conveniencia de introducir mecanismos de valoración y supervisión

Una de las cuestiones que deben replantearse es la ausencia de mecanismos de valoración y seguimiento de la incorporación de los PAC a las universidades. No parece que haya supervisión de este programa:

“Las [universidades] que lo han introducido no tenemos idea de su resultado. Debe valorarse si lo están haciendo bien, o mal, como todos los recursos. El INAFOCAM tiene recursos para hacerlo” (RAM).

6. Necesidad de evaluación del impacto en los egresados del sistema

Más allá de la necesaria supervisión, parece totalmente necesario efectuar una evaluación del impacto en el sistema educativo universitario, para fundamentar la toma de decisiones:

“Las universidades, y en el caso de la que tiene mayor número de profesores extranjeros, el ISFODOSU, cuando se evalúe el impacto de los egresados, deberá contemplarse el impacto que en el nivel adquirido han tenido la incorporación de estos PAC” (RAG).

7. Necesidad de evitar el riesgo de discriminar al resto de profesores

A los profesores extranjeros que se incorpora como PAC se les paga muy por encima de la media dominicana. Este factor de desigualdad debe cuidarse para que no se constituya en un elemento de discriminación en el sistema.

“El Gobierno se había planteado el pago del 100% del salario de los profesores extranjeros, pero cuando calculó el coste de esa propuesta, la vio imposible. Tú no puedes traer un profesor extranjero y pagarle lo mismo que al de acá, entonces ocurre que un profesor de matemáticas extranjero tiene un salario de 4.000 o 5.000 dólares y el profesor dominicano apenas llega a ganar 1.500 dólares, va a sentirse que lo están discriminando como dominicano y por sus capacidades. Por este motivo se abrió un poco el salario y a los dominicanos que tenían altas capacidades y especialización, se incorporaron al programa” (RAG).

8. Falta de adecuación a las necesidades, por débil formación pedagógica

Como ya se argumentó, la distribución según áreas de interés no resulta adecuada a las necesidades. La mayor parte de los profesores que han llegado son buenos especialistas en matemáticas, química, etc., pero resultaría mucho más conveniente que fueran buenos especialistas y con experiencia contrastada en formación de formadores, que es lo que se necesita:

“Hay una debilidad en la formación pedagógica de estos profesores, son excelentes biólogos, son excelentes matemáticos, pero estamos trabajando con matemática principalmente en dos cursos dos veces al año y ahora tenemos un taller donde vamos a enseñar incluso cómo preparar la clase. No se puede coger a un niño de la mano sin saber pedagogía. Desde el área de didáctica general debemos explicarle lo más básico. Esta formación pedagógica es fundamental para estos maestros, pues están formando `profesores” (ROK).

9. Bajo nivel de incorporación de PAC a las universidades

Aunque la iniciativa suscitó gran interés en un primer momento, por distintos factores ya comentados, muchos profesores extranjeros se postularon para la docencia en la República Dominicana, pero muy pocos fueron incorporados finalmente a las universidades:

“Un elemento decepcionante, en relación con la dinámica de docentes de excelencia, es el hecho, según informe del 7 de febrero, que para el número de profesores de alta calificación en registro elegibles, el número de contratados sea tan escaso, casi el 9% y la mayoría está en el ISFODOSU que se maneja con dinero público” (MAM).

8.5. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que a continuación se presentan son una síntesis del análisis que hemos realizado sobre el componente PAC en su conjunto y en el marco de la meta presidencial, de su finalidad general, del proceso y actuaciones realizadas, y de los resultados obtenidos a la fecha.

También incorporamos e integramos en nuestras recomendaciones las opiniones de los informantes.

1. Conviene estudiar la posibilidad de disminución del costo de PAC para las universidades

Habida cuenta de las dificultades económicas manifestadas por las universidades y de la baja contratación de los PAC, quizás podría plantearse que las universidades asuman una parte menor del salario del profesor extranjero. En este caso los podrían incorporar más centros, sobre todo privados.

2. Es necesario diseñar actuaciones para el fomento de la integración de los PAC extranjeros

Sería altamente provechosos que los profesores PAC extranjeros dispongan de un mayor tiempo de adaptación y de mayor oportunidad para conocer el contexto y del sistema educativo dominicano antes de incorporarse a la docencia.

3. Conviene mejorar la adecuación y distribución según áreas de interés y necesidades reales

Conviene que en posibles nuevas convocatorias y en la contratación se enfatice en mayor medida el perfil de formación de formadores. Pueden ser doctores, buenos especialistas, pero también deben tener experiencia en la didáctica de las disciplinas y conocer la cultura y otras variables del contexto. Con frecuencia, el nivel educativo en general de los alumnos y su situación socio económica, no se parece a la de su país de origen y, por tanto, su docencia puede verse lastrada por esa distancia.

4. Debieran intensificarse las medidas y propuestas de PAC dominicanos

Debieran establecerse más acciones para intentar, progresivamente, formar y acreditar profesores dominicanos de calidad que pueden incorporarse al sistema educativo y cumplan los requisitos previstos en la Normativa 09-15

5. Es necesario evaluar los resultados de la iniciativa PAC, en general y en universidades concretas

Es del todo conveniente establecer mecanismos de evaluación de los resultados de estas incorporaciones en las universidades que lo han implementado en mayor grado, como el ISFODOSU para tener una información general sobre el impacto posible y así elaborar estrategias de extensión, si ha lugar, en las otras universidades.

6. Es aconsejable ampliar el tiempo de contratación de los PAC

Creemos que resulta altamente aconsejable que las incorporaciones tengan mayor continuidad. El periodo de un año, aunque sea renovable, no parece que pueda tener un resultado significativo en la docencia de las universidades que los incorporan y, por tanto, en el conjunto del sistema de formación docente de la República Dominicana.

7. Conviene impulsar la iniciativa PAC y revisar las condiciones en su conjunto

Si se mantiene la pretensión última de incidir significativamente en la mejora de la calidad del sistema de formación docente de la República Dominicana en su conjunto, resulta necesario revisar los diferentes aspectos relativos a distribución por áreas de interés, conocimiento del contexto, financiación, etc., para impulsar de nuevo la iniciativa y que pueda impactar en el sistema.

Las bondades de las incorporaciones actuales, dadas sus limitaciones cuantitativas y cualitativas, no parecen suficientes para dicha mejora integral del sistema de formación docente de la República Dominicana.

9. VALORACIÓN GENERAL Y RECOMENDACIONES

En este punto se presenta una valoración general de las acciones desarrolladas en la meta presidencial presentando, de manera global, los avances experimentados en cada uno de los componentes y las diferentes acciones de mejora que se deberían implementar en el corto plazo.

La naturaleza integral de la política de formación docente y del modelo que se está implementando exige también una valoración de tipo sistémico. Por esta razón se analizan los diversos tipos de relación e interacciones (sinergia, antagonismo) que pueden haber estado conformándose entre algunos elementos de los componentes o entre los propios componentes entre sí durante el despliegue de las acciones.

Así mismo, se presentan una serie de recomendaciones a corto y medio plazo que pueden mejorar el proceso de desarrollo de la meta presidencial y su impacto en la formación docente.

Componente (I) Criterios de admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación, mediante la superación de las pruebas de Orientación y Medición Académica (POMA), y de Aptitud Académica (PAA)

La valoración que se hace de este componente es altamente positiva, aunque se señalarán también algunos aspectos susceptibles de ser mejorados.

En la línea con los estudios internacionales respecto al acceso a los estudios de magisterio que señalan que las pruebas genéricas no son suficientes para apreciar la adecuación de los aspirantes para acceder los estudios de magisterio, la República Dominicana ha implantado una prueba de acceso específica para las carreras de educación.

Siguiendo, además, las tendencias internacionales de los países que cuentan con sistemas avanzados de formación docente, y aunque no resulta fácil establecer pruebas con un valor predictivo suficiente para determinar la idoneidad de los candidatos para el ejercicio de la enseñanza, la República Dominicana ha experimentado un significativo avance en la identificación de aquellos candidatos que puedan aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que les ofrecerá el sistema de formación inicial docente.

Con la prueba del College Board se ha dado un importante paso adelante en el establecimiento de la primera premisa para el desarrollo de un cuerpo de docentes de excelencia: identificar a los aspirantes que puedan tener mayor éxito en sus estudios de educación.

Implementar una acción de esta naturaleza era, por otra parte, de máxima urgencia para romper el círculo vicioso por el que accedían a los estudios de educación candidatos que procedentes de un sistema educativo preuniversitario que no les ofreció la posibilidad de alcanzar las competencias suficientes para un pleno aprovechamiento de sus estudios superiores, y se convertían, después, en maestros que perpetuaban esa situación.

En síntesis, después de tres años de la aplicación de la PAA, y en base a los datos presentados en este informe, puede afirmarse que esta prueba ha conseguido aumentar el nivel de entrada de los estudiantes, augurando, a la espera de datos ulteriores sobre su desempeño, un mayor aprovechamiento en sus estudios. En todo caso, no se disponen todavía de suficientes datos, de rendimiento académico entre otros, como para estimar su valor predictivo.

Sin embargo, hay que señalar algunos aspectos que deben ser examinados y, eventualmente, modificados para aumentar el impacto de esta medida en la formación de docentes de excelencia en la República Dominicana.

En primer lugar, el elevado número de estudiantes que no logran superar la prueba. De entrada, este dato era esperable dado el bajo nivel de competencias de gran parte de los candidatos. Sin embargo, ese no sería el único factor que explicaría por qué superan la prueba no más de un 32% de los candidatos.

En base a los datos examinados, puede constarse cierta descontextualización de la prueba. Según muchos de los informantes, ni el lenguaje en ocasiones utilizado ni algunos de los contenidos a los que se refieren los ítems de la prueba se ajustan a la realidad lingüística y curricular dominicana. Sería una prueba todavía poco adaptada a la realidad del país.

Este factor, junto con el elevado nivel de la prueba, podría estar dejando fuera a estudiantes que proceden de entornos vulnerables, convirtiéndose de este modo en un mecanismo de exclusión social.

Un efecto secundario de esta baja tasa de éxito ha sido que algunas universidades no puedan mantener algunos de sus programas de formación docente dada la baja matrícula de estudiantes.

Por otro lado, como muchos actores del proceso advierten, aunque la prueba ofrece información relevante acerca de competencias cognitivas como razonamiento matemático, redacción y comprensión lectora, no incluye otros factores fundamentales para un adecuado ejercicio de la docencia como son los personales, emocionales y relacionales. En esta misma línea, conviene recordar que, como es suficientemente conocido, el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional.

Una de las medidas para paliar esta situación, ya contemplada en la normativa 09-15, ha sido la puesta en marcha de programas de nivelación para los estudiantes que no superan la prueba estandarizada. Estos programas propedéuticos están consiguiendo resultados satisfactorios con un aumento significativo del número de estudiantes que superan la prueba, aunque, por lo que indican los datos, estos resultados se obtendrían de manera mayoritaria en una IES concreta.

Estas acciones, junto con la flexibilización de los criterios para superar la prueba introducidos por el MESCYT, estarían contribuyendo a aumentar el porcentaje de candidatos que superan la prueba, aunque sigue situado en unos niveles muy bajos.

Los resultados se verían fortalecidos cuantitativa y cualitativamente con el desarrollo de dos acciones complementarias: la adaptación cultural y validación del instrumento para su utilización en el contexto dominicano (siguiendo el proceso tradicional de validación y adaptación de instrumentos de medida)

y la introducción de otras pruebas para la valoración de la dimensión personal-relacional tal y como están haciendo algunos países de la OCDE.

Conviene indicar, por último, la deseabilidad de reflexionar sobre el uso de la misma prueba. En general, los países que aplican pruebas específicas estandarizadas suelen hacerlo con un sentido más diagnóstico que de filtrado. Una vez aceptados los estudiantes y conocidos sus niveles previos, el sistema de formación puede y debe ofrecerles las oportunidades para nivelarse.

RECOMENDACIONES

1. Contextualizar y adaptar la prueba al contexto dominicano
2. Fortalecer los cursos de nivelación cuantitativa y cualitativamente
3. Valorar la posibilidad de introducir pruebas adicionales para evaluar la dimensión personal de los candidatos

Componente (II) Programas de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecidos

La valoración que hacemos de este componente es claramente positiva. Se realizarán, no obstante, algunas sugerencias para su mejora.

Dado el perfil socioeconómico de la mayoría de los estudiantes que acceden a los programas de formación docente, se hacía necesario el establecimiento de un sistema de ayudas que permitiera a los estudiantes dedicarse en exclusiva a sus estudios sin tener que verse obligados a compaginarlos con actividades laborales para poder financiarlos.

El sistema de ayudas de diverso tipo (becas, estipendios) dirigido a los estudiantes pertenecientes a programas de formación docente regidos por la normativa 09-15 ha tenido varios efectos positivos que pueden contribuir a un mayor aprovechamiento de las oportunidades formativas que se les ofrecen.

En primer lugar, y según indican los datos del primer componente, este programa ha actuado como revulsivo consiguiendo revalorizar las carreras de educación logrando atraer a estudiantes con un buen rendimiento académico en sus estudios preuniversitarios. En segundo lugar, ha conseguido dignificar las carreras de educación al equiparar las condiciones de sus estudiantes consiguiendo que todos puedan participar plenamente de sus estudios con independencia de su procedencia. Aunque hasta ahora los estudiantes que accedían a estas carreras en las universidades públicas debían hacer frente a unas exigencias económicas muy bajas, la novedad radica ahora en el aumento del monto de las ayudas y en el hecho de que se han hecho extensivas a aquellos estudiantes que realizan sus programas en universidades privadas. En tercer lugar, ha conseguido retener a aquellos estudiantes con suficientes capacidades pero que no podían tener una dedicación exclusiva a sus estudios al verse obligados a trabajar para financiarlos.

Debemos señalar también algunos aspectos que podrían contribuir a fortalecer este positivo programa de becas.

En primer lugar, en base a los datos recogidos, algunas IES creen necesario hacer extensible el programa de becas a los cursos propedéuticos para, de esa manera, aumentar el número de estudiantes que podrían acceder a sus programas y hacerlos así sostenibles.

En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes que participaron en el grupo de discusión opinan que las ayudas son insuficientes para cubrir todas sus necesidades y no verse obligados a dedicar un tiempo a la realización de una actividad remunerada. Indican, además, que se les exige unos niveles de cumplimiento de horarios y de rendimiento académico muy altos y poco sensibles a determinadas circunstancias o imprevistos vitales (asistencia a consultas médicas, por ejemplo).

RECOMENDACIONES

1. Extender la cobertura de las becas a los cursos de nivelación.
2. Estudiar la factibilidad de aumentar el monto de las ayudas y estipendios.

Componente (III) Reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación

Este ha sido el componente nuclear del modelo con el que se han articulado los tres restantes generando unas sinergias que lo dotan de una elevada eficacia. Es un componente altamente complejo con un elevado número de acciones en las que han participado un número amplio de actores y que ha requerido, por tanto, un considerable esfuerzo de coordinación.

La valoración que hacemos de este complejo componente es altamente positiva.

Al igual que en el resto de componentes, se presentarán también algunas reflexiones y sugerencias para la mejora de este importante componente.

La acción fundamental de este componente ha sido el nuevo diseño curricular de todos los planes de estudio de las carreras de educación del país. Una acción de largo alcance, que justificaría calificarla en términos de reforma educativa, y cuyo objetivo fundamental ha sido adecuar los planes de estudio de las carreras de educación al perfil docente definido por el Consejo Nacional de Educación para el ejercicio de la profesión docente en el sistema educativo preuniversitario dominicano. Este perfil se ha construido sobre la base de seis dominios competenciales.

Este componente se desplegó entre abril de 2017 y diciembre de 2020. En el siguiente cuadro se sintetiza todo el proceso:

ACCIONES	ELEMENTOS	FECHAS
Acciones de apoyo al rediseño curricular	Fase de ajuste	Abril 2017 a junio de 2017
	Fase de evaluación	Agosto de 2017 a abril de 2018
	Fase de seguimiento	Año 2019 ¹⁹
Acciones formativas del personal gestor y docente de las IES	Capacitación en el uso y manejo de la plataforma MESCYTEVA	Julio de 2017 a mayo de 2019
	Capacitación sobre el uso y manejo de la Guía para el diseño y evaluación de planes de estudio y programas de asignaturas	Julio de 2017
	Cursos de Diplomado y Especialidad: C.1. Curso Superior Universitario-Diplomado sobre diseño y desarrollo desde el enfoque basado en competencias C.2. Curso de Posgrado/Especialización en planificación y desarrollo curricular en el enfoque basado en competencias	Mayo de 2019 a septiembre de 2019 Mayo de 2019 a marzo de 2020
	Intervención específica en la UASD	Mayo de 2019 a marzo de 2020

Las acciones de apoyo al rediseño curricular se iniciaron con el cumplimiento de un aspecto crucial recogido en la normativa 09-15: la armonización de los perfiles competenciales formulados por el MINERD y por el MESCYT. Se conseguía de ese modo un primer hito inédito hasta entonces en la formación docente y que ha contribuido, sin duda, a aumentar la eficacia potencial de los planes de estudio de educación: garantizar que el currículo oficial de los distintos niveles preuniversitarios se constituya en el referente fundamental para la formación docente.

Este rasgo que ha marcado todo el proceso de diseño de los nuevos planes de estudio ha sido valorado como muy positivo, de manera unánime, por todos los informantes.

Conseguir un objetivo de este tipo va más allá de una mera cuestión técnica. No es fácil que procesos de esta naturaleza que implican acuerdos interministeriales y consensos técnicos entre múltiples actores con perspectivas e intereses a menudo no coincidentes culminen con éxito. Sin embargo, el análisis de los datos disponibles indica que esas barreras inhibitorias han sido ampliamente superadas alcanzándose un valioso logro cuya incidencia real en la mejora de la formación docente y de la enseñanza preuniversitaria deberá ser objetivada más adelante con los estudios apropiados.

Pero, además, este logro ha ido acompañado de otro hito no menos importante para una formación docente de calidad: una estructura curricular que, dada la realidad del sistema educativo preuniversitario y de la formación docente en el país, enfatiza los componentes disciplinar y de práctica docente.

Este logro, junto con un riguroso, al tiempo que flexible, proceso de evaluación de los nuevos programas de estudios han propiciado la evaluación de 232 planes de estudio, incluyendo sedes y recintos.

¹⁹ La capacitación a los equipos académicos y curriculares de las IES se inició en febrero de 2017.

De la articulación de la fase de evaluación con la de seguimiento, que constituye la extensión lógica de la primera, conviene destacar algunos resultados, instrumentales pero no menores, que ayudarán a fortalecer la presencia en la cultura de las IES de la República Dominicana de algunos de los rasgos presentes en las culturas institucionales de las universidades más avanzadas: un interés genuino en la calidad de los procesos, institucionalización del rendimiento de cuentas y del trabajo colaborativo.

En primer lugar, según los datos disponibles, el proceso mismo de evaluación y seguimiento de los planes de estudio ha enviado a las IES un poderoso mensaje acerca de la necesidad de instalar en sus procedimientos de diseño y desarrollo curricular procesos de aseguramiento de la calidad, los cuales, para algunas de ellas, eran novedosos. En segundo lugar, la conformación de una red nacional de evaluadores y el diseño y puesta en marcha de la plataforma MESCYTEVA suponen una capacidad instalada en el país que estará contribuyendo a la propagación y apropiación por parte de las IES de una cultura institucional centrada en la calidad y el rendimiento de cuentas. En tercer lugar, por último, la revisión del currículum bajo parámetros uniformes y su implementación guiada por criterios similares ha permitido que, por primera vez, las IES trabajen con un marco curricular y competencial común. Este hecho es considerado como una de sus mayores fortalezas en un país en el que la elevada oferta de carreras de educación en instituciones de tipo privado había supuesto una atomización de programas con distintos niveles de exigencia y de oportunidades y débilmente reguladas por el Estado.

Por último, cabe señalar que este diseño de los nuevos planes de estudio se ha desplegado, como hemos indicado más arriba, a través de múltiples acciones destinadas a unas IES de naturaleza y estructura muy diversas. Esta variabilidad ha exigido al MESCyT unos esfuerzos constantes de ajuste, adaptación y flexibilidad que han sido reconocidos por todos los informantes.

Superponiéndose, coherentemente, a las acciones de apoyo directo al diseño de los nuevos planes de estudio, se ha desarrollado una estrategia que tenía como finalidad atender a las necesidades de formación del personal gestor y académico de las IES que las novedades que incorporaba la reforma habían generado. Básicamente las relacionadas con el diseño y el desarrollo de un currículum basado en competencias.

De este modo, el MESCyT desarrolló, entre 2016 y 2019, junto con instituciones internacionales, una serie de programas dirigidos a la capacitación sistemática de la comunidad académica de las IES del país en el enfoque curricular basado en competencias.

Un programa de especialidad, otro de diplomado y un programa específico para la UASD²⁰ han constituido los ejes centrales de este esfuerzo de capacitación en torno a los cuales se han desarrollado, además, multitud de acciones formativas de menor entidad como talleres, seminarios o conferencias.

Esta estrategia formativa, según nuestros datos, ha contribuido a fortalecer y dotar de mayor profundidad teórica y coherencia metodológica a los procesos de diseño y desarrollo curricular que se ha desplegado en las IES del país que ofertan carreras de educación.

Todas estas acciones, interactuando con las desplegadas en el resto de los componentes, han supuesto una mejora de la formación docente que, a la espera de conocer su impacto en las competencias de los egresados y en su desempeño como docentes, no tiene parangón en la reciente historia de las reformas de la formación docente en la República Dominicana. El modelo integral de formación docente del que este componente forma parte estaría en la base de este neto avance.

20 Consciente de la importancia que la UASD tiene en la formación universitaria en el país, en general y en la formación de las carreras de educación en particular, se ha desarrollado, auspiciado por el MESCyT un programa de consultoría internacional para implantar el currículum basado en competencias.

Sin embargo, debemos también señalar algunos aspectos de este componente que deberían ser examinados y, eventualmente, modificados para que contribuyan efectivamente a la mejora de la formación de docentes de excelencia en la República Dominicana.

Más concretamente, nos centraremos en varios aspectos de la estructura curricular que propone la normativa 09-15 y algunos elementos de las propuestas formativas que se han desplegado. Unos, porque al aceptar interpretaciones diversas, requieren una clarificación conceptual de cada una de ellas y de sus implicaciones para un diseño curricular bien fundamentado y coherente con los implementados en los países que cuentan con programas de excelencia. Otros, porque, como sugeriremos, requieren una revisión y, eventualmente, una modificación.

El papel que se asigna en la formación docente al componente práctico del currículum

Lograr el equilibrio entre teoría y práctica supone probablemente el problema más acuciante con el que se enfrenta la formación inicial de los docentes en la actualidad. Un buen número de estudios señalan que la conexión entre la teoría y la práctica suele ser el punto más débil de la educación de los profesores (Darling-Hammond, y Lieberman, 2012). Ya el mismo Lee Shulman, al analizar las similitudes y diferencias entre la formación inicial de médicos y profesores señaló certeramente que mientras que la práctica “clínica” es el centro de la formación médica, no sucede lo mismo con la formación de maestros en la que se privilegia la enseñanza de una profesión, pero fuertemente desconectada de su ejercicio (2004).

Desde entonces, se ha avanzado en la comprensión e importancia que el sistema de práctica tiene en la formación docente. Este avance se hace patente en la normativa 09-15 cuando se define el subcomponente de práctica docente. En ella se recogen las características que debe poseer el sistema de práctica, algunas de las cuales están en plena consonancia tanto con el conocimiento disponible acerca del papel de la práctica en el aprendizaje profesional como con las propuestas recogidas en los programas más avanzados de formación docente.

Conviene destacar en este momento tres de ellas. La primera es que el sistema de práctica debe permear todo el programa de formación inicial, superando los obsoletos enfoques técnicos, jerárquicos y unidireccionales de la relación teoría-práctica en los que las prácticas se situaban al final de los estudios. La segunda, no menos importante, es la diversidad de las experiencias de aprendizaje que incluye el sistema de prácticas y que deben ser incrementadas progresivamente en términos de complejidad²¹. La tercera se refiere a la necesidad de ofrecer al estudiante oportunidades para la autorreflexión.

De ese modo, la normativa 09-15 trata de resolver una serie de carencias y limitaciones de la concepción técnica²², la cual ha dominado de un modo hegemónico la comprensión de la formación docente y que han sido corroboradas por un amplio corpus de evidencias.

21 La normativa 09-15 recoge la experiencia acumulada internacionalmente proponiendo para el sistema de prácticas la siguiente secuencia de actividades ordenadas por años académicos: 1) observación, 2) interacción guiada, 3) manejo del aula (tercer y cuarto año).

22 Esta perspectiva defiende que la actividad del profesor es instrumental y está orientada a la solución de los problemas del aula como si fuesen cuestiones técnicas. Es decir, aplicando principios generales derivados de los conocimientos disciplinares y pedagógicos a situaciones particulares en forma de protocolos didácticos de actuación que se utilizan ante la misma categoría de problemas. La principal función del profesor es aplicar las reglas generales a situaciones específicas. En esa concepción de la formación existe una jerarquía de saberes y un proceso de derivación lógica entre ellos donde los principios teóricos, abstractos, generales y normativos ocupan el vértice de la pirámide y los problemas concretos la base.

En primer lugar, en contra de lo que se defiende desde ciertas concepciones academicistas²³ de la formación docente, los conocimientos disciplinares y pedagógicos que se aprenden en las IES, aunque fundamentales, no son capaces de determinar las acciones docentes más adecuadas para cada situación (Carter 199, Carr, 1980, Clandinin y Conelly, 1986). Es decir, la adquisición de los conocimientos académicos no garantiza su uso pertinente, ni su aplicabilidad inteligente en situaciones reales de aula (Contreras, 1997). En segundo lugar, esa formación docente de tipo técnico no alcanza a explicar plenamente el proceso real de razonamiento práctico que los maestros utilizan en el desempeño de su labor y presenta, por tanto, una visión inadecuada, estrecha, instrumental y rígida, de su formación inicial (Elliot, 1993). Por último, en tercer lugar, los procesos de análisis, comprensión y mejora de la práctica no se derivan exclusivamente de la aplicación de conocimiento teórico o de la observación y la reflexión sobre la práctica de otros. Aunque estos aspectos resultan necesarios, un futuro docente sólo puede comprender y mejorar su propia enseñanza a través del análisis y reflexión sobre ella misma (Medina y Jarauta, 2013). Estas tres importantes evidencias son las que justifican la apelación a una formación en la práctica, desde la práctica y para la práctica.

En resumen, al igual que ya sucedió en el contexto internacional, estas evidencias han tenido un enorme impacto e influencia en la reconceptualización de la práctica profesional del magisterio, lo que ha generado, como consecuencia, una transformación muy profunda en la manera de entender la formación inicial y su sistema de práctica en la República Dominicana.

Hay que señalar, sin embargo, que una de las características nucleares del sistema de prácticas que recoge la normativa 09-15, no estaría todavía alineada con las tendencias internacionales. Nos estamos refiriendo al tiempo que la normativa 09-15 contempla para ese subsistema que consideramos del todo insuficiente para adquirir las competencias docentes que señala el perfil del docente dominicano que en ella se recoge. La amplia evidencia internacional disponible, indica que el proceso de construcción y elaboración por parte de los futuros maestros del conocimiento mínimo para poder iniciar de manera adecuada su ejercicio profesional requiere un periodo bastante más extenso que los 10 o 15 créditos que recoge la normativa (Sahlbergh, 2012; Mayer, Pacheone, y Merino, 2012; Hess, Rotherham y Walsh, 2004). Lo exiguo de los periodos de prácticas considerados en la normativa dificultarán sobremanera que los futuros docentes, cuando finalicen su formación inicial, estén lo suficientemente preparados como para hacerse cargo de una clase.

Pero dicho esto, y al igual que ha sucedido en los países que ya cuentan con un sistema avanzado de formación docente, no solo debería aumentar el tiempo dedicado al sistema de prácticas hasta valores situados entre un 20 y un 30 por ciento de la duración del programa, si no que esta medida debería ir acompañada de una reflexión acerca de la calidad de esa experiencia.

Se trataría de ofrecer al estudiante oportunidades para experimentar con las tareas y formas de reflexión típicas y esenciales de la profesión docente. En este sentido, existen interesantes propuestas que como las de Ball (2012) presentan una serie de experiencias consideradas centrales en la formación del futuro docente y capaces de fundamentar y sostener su desempeño en el aula: (a) explicar contenidos claves; (b) liderar una discusión de todo el grupo-clase; (c) provocar e interpretar el pensamiento de cada estudiante; (d) plantear preguntas sobre contenidos relevantes para el aprendizaje de los estudiantes; (e) establecer normas y rutinas para la realización de actividades de clase; (f) reconocer

23 El docente es concebido como un especialista en las diversas materias y su formación se dirige sobre todo a la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido debe transmitir. Esta postura surge para paliar la falta de conocimientos de los docentes en las materias que deben transmitir. Aquí se destaca sobre todo la importancia del conocimiento del contenido a transmitir como el objetivo fundamental en la formación del profesorado. Se concibe al profesor como especialista y se defiende que cuanto más domine el contenido mejor lo podrá transmitir. No existe diferencia, pues, entre saber, y saber enseñar y se concede escasa importancia a la didáctica de las disciplinas.

patrones particulares en el pensamiento y desarrollo de los estudiantes en un dominio de la disciplina; (g) crear materiales para adaptar el currículum a estudiantes con necesidades educativas especiales; (h) identificar dificultades de aprendizaje en los estudiantes; (i) gestionar trabajo en grupos pequeños. Estas experiencias, convenientemente diseñadas, experimentadas y evaluadas, se convertirían en las columnas sobre las que se apoyaría el inicio de la práctica profesional del futuro docente.

Por último, la evidencia internacional muestra que no es suficiente con aumentar el tiempo de que los futuros maestros pasan en las escuelas y ofrecer experiencias de aprendizaje relevantes si el sistema de práctica no está institucionalizado en el sistema educativo como un todo en el que las escuelas y las IES actúan de manera conjunta y coordinada; y si no existe un claro sistema de apoyo que involucre a los formadores en la universidad y en las escuelas para que las prácticas se transformen en aprendizaje relevante para el futuro maestro.

Estos puntos se refieren a una característica de los sistemas de práctica sin la cual es imposible que cumplan su función de manera adecuada: una adecuada coordinación entre la universidad y las escuelas respecto a los roles que académicos, tutores o supervisores de práctica y colaboradores en las escuelas desarrollan en el sistema de práctica.

Cuando esto no sucede, el futuro docente transita por el sistema de práctica sin una orientación clara y su forma principal de aprendizaje es la observación y la imitación vicaria. La ausencia de un adecuado dispositivo de acompañamiento por tutores suficientemente entrenados hace que el papel de aprendiz sea, más bien, pasivo y se centre en la observación e imitación del maestro. Se convierte de esa manera en un sistema de práctica escasamente reflexivo, intuitivo, conservador y fuertemente rutinizado. El conocimiento que adquiere el estudiante halla saturado de empirismo poco reflexivo, prejuicios y carece de toda reflexión teórica.

Esta situación marcadamente reproductora se explica porque la cultura pedagógica dominante y las presiones que ejerce la institución escolar empobrecen y simplifican el conocimiento que está empezando a elaborar el futuro maestro. Existen investigaciones que demuestran que la presión institucional y la cultura escolar dominante empobrecen y deteriora rápidamente el pensamiento pedagógico de los docentes principiantes enriquecido durante su periodo de formación inicial (Pérez Gómez, 1999). La fuerza del ambiente, las rutinas diarias, la inercia de los comportamientos y la presión de la cultura de las escuelas hacen que las expectativas y funciones de los docentes principiantes se acomoden sin debate previo ni deliberación reflexiva a los ritmos y rutinas habituales de las prácticas educativas.

Sin embargo, el hecho de que esta visión conservadora haya influido intensamente en el trabajo docente no ha de implicar la descalificación de las posibilidades y aportaciones de la experiencia práctica y la importancia del conocimiento práctico para la formación docente. No puede confundirse el hecho de que parte de la práctica docente pueda ser considerada rutinaria y conservadora, con la necesidad de aceptar que la naturaleza de la acción educativa es práctica y no técnica.

A modo de síntesis, cabe destacar que el debate acerca del sistema de prácticas debe, como su nombre indica, ser realizado de forma "sistémica" considerando simultáneamente tres de sus dimensiones y las interacciones entre ellas: el tiempo que se dedica a este componente en el plan de estudios, el tipo de experiencias que se ofrecen a los estudiantes y la forma de organización e institucionalización que adopta.

De esta manera, las IES deben garantizar la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes, asegurar el nivel de preparación del personal involucrado en la formación (maestros tutores, supervisores,

etc.), e institucionalizar el sistema de prácticas en sus currículos. Estos cambios, por último, suelen implicar no solo un cambio institucional sino también más recursos técnicos, humanos y materiales.

La integración de los componentes disciplinar y psicopedagógico

El problema de la relación entre los componentes disciplinar y psicopedagógico y la importancia que se concede a cada uno de ellos es un asunto todavía candente en la formación docente, pero del que se conocen algunas soluciones prometedoras. Nadie pone en duda que tanto la formación disciplinar como la formación psicopedagógica son imprescindibles en la formación docente. El debate se centra más bien en el grado de presencia de cada tipo de conocimiento en el currículum, en la relación temporal que debe establecerse entre ellos y en los tipos de interacción que pueden establecerse entre esos conocimientos.

Este debate remite a una cuestión previa y fundamental que debería ser objeto de una profunda reflexión y de cuya respuesta dependerá en buena medida el grado de presencia en el currículum de los componentes disciplinar y psicopedagógico y el tipo de relaciones que se va a postular que mantengan. Nos estamos refiriendo a la pregunta por los conocimientos y habilidades que debe poseer un docente para un ejercicio competente de su actividad como profesional. En lo que sigue responderemos a esta cuestión basándonos en las evidencias que ofrecen los estudios sobre la epistemología de la práctica docente y que pueden contribuir a un fortalecimiento del proceso de toma de decisiones curriculares respecto a los programas de formación docente

La normativa 09-15 es coherente con las tendencias internacionales cuando indica que el componente disciplinar *“Comprende también el estudio de las didácticas especializadas para la enseñanza de las disciplinas correspondientes al área de formación, teniendo como base fundamental el currículum nacional en cada área, nivel y ciclo educativo, que le permita un manejo eficaz en el aula de clase”* (pág. 12). La normativa recoge, además, otro aspecto que apunta hacia una posible solución acerca de la relación que el componente disciplinar y el psicopedagógico deben mantener en el currículum: *“El sub componente de práctica docente incluye actividades en aulas reales de clases de centros educativos del país (...) que les permitan retroalimentar e interrelacionar con el resto de las asignaturas del programa de estudio”* (pág.12).

No es desacertado el énfasis que hace la normativa 09-15 en el componente disciplinar, dado el bajo nivel de dominio de los contenidos de sus materias del profesorado dominicano que muestran algunos estudios y explicado, en parte, por el escaso conocimiento de las disciplinas con el que ingresan en los programas de formación docente (IDEICE, 2013).

Es obvio, también, el que cualquier maestro debe dominar su materia (componente disciplinar) y poseer saberes y destrezas pedagógicas para su impartición (componente psicopedagógico). Ocurre, sin embargo, que esta cuestión empieza a complicarse cuando a partir de múltiples estudios al respecto se empieza a tomar conciencia de que hay diferencias fundamentales entre el conocimiento de la materia necesario para que ésta pueda ser enseñada y el conocimiento de la materia *per se*. Ya Dewey (1983) apuntaba que cada disciplina tiene dos dimensiones: una para el científico como científico y otra para el profesor como profesor. Estas dos dimensiones no son, en ningún caso opuestas, pero tampoco son idénticas. Aunque algo de lo que los profesores necesitan conocer sobre sus materias coincide con el conocimiento de los especialistas en la disciplina, los profesores también necesitan comprender su materia en formas que promuevan el aprendizaje, una competencia que un especialista no ha cultivado.

Tampoco la cuestión de los saberes pedagógicos es sencilla de responder, ¿Consisten en conocimientos teóricos? ¿Se trata de saber transformar una materia científica que no está pensada para ser enseñada en una estructura asimilable para los futuros maestros? ¿Qué relación y proporción deben tener los conocimientos disciplinares y los pedagógicos en la formación docente maestros? Y, por último, ¿Cómo podemos identificar, entonces, los conocimientos que son la base para la enseñanza?

Veamos las respuestas que se han ofrecido basadas en las investigaciones del campo y en la experiencia internacional exitosa.

Fue Lee Shulman quien en 1983 advirtió por primera vez a la comunidad académica que el paradigma del “Pensamiento del profesor” había omitido un aspecto importante del conocimiento del profesor al no interesarse por la comprensión cognitiva de la materia por parte del profesorado y las *relaciones* entre esa comprensión y la enseñanza que se imparte. Esta omisión que Shulman denominó el “paradigma olvidado”, fue paliada con la introducción de un concepto que ha tenido una enorme influencia en los programas avanzados de formación docente: el *Pedagogical Content Knowledge*, o Conocimiento Didáctico del Contenido²⁴ (CDC). Un concepto que, como se indica más adelante, permite resolver la cuestión del equilibrio entre la formación disciplinar y la pedagógica.

Uno de los principales problemas con los que se enfrenta la investigación sobre el conocimiento docente es el de definir y conceptualizar el “conocimiento base” que requieren los docentes para un ejercicio competente de su trabajo. La dificultad radica en que la respuesta no consiste únicamente en la identificación formal de los contenidos que han de formar parte de los componentes disciplinar y psicopedagógico, sino que debe incluir ideas y procedimientos para integrar ambas dimensiones con el objetivo de dar coherencia interna al diseño curricular y cohesionar su despliegue práctico.

Han sido numerosos los trabajos que han intentado identificar las categorías de las que se compone ese conocimiento base. Pero fue el programa de investigación “Knowledge Growth in a Profesión: Development of knowledge in teaching”, impulsado por Lee Shulman y sus colaboradoras en Standford, el que más influencia ha tenido en el diseño de programas de formación docente en contexto internacional (Shulman, 1987, Wilson, Shulman y Richert, 1987). El proyecto de Shulman ha desarrollado de manera conceptualmente convincente y con un sólido respaldo empírico un modelo que permite describir y explicar los componentes del conocimiento base de la enseñanza y, sobre todo, ofrecer algunas soluciones para su integración en el currículum. El trabajo de Shulman aporta información sobre tres aspectos²⁵ del conocimiento docente íntimamente relacionados: las categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza, el proceso de razonamiento por el que es elaborado y sus fuentes.

Estas ideas han influido en el desarrollo y en las reformas de la formación docente en todo el mundo y pueden contribuir eficazmente a la mejora de la formación docente en la República Dominicana y a dotar de una mayor coherencia interna a sus programas.

24 Su traducción del inglés es “Conocimiento de Contenido Pedagógico” pero la forma más conocida en español es Conocimiento Didáctico del Contenido.

25 Por su especial relevancia para la formación docente nos referiremos exclusivamente a los dos primeros.

■ El conocimiento base para la enseñanza

En primer lugar, Shulman y sus colaboradas ofrecen las siete categorías²⁶ del conocimiento base para la enseñanza que deberían estar presentes en todo currículum de formación docente (Wilson, Shulman y Richert, 1987): (i) Conocimiento pedagógico general, (ii) conocimiento de los alumnos, (iii) conocimiento de los contextos educativos, (iv) conocimiento del currículo, (v) conocimiento de los fines educativos, (vi) conocimiento de la materia y (vii) conocimiento de contenido pedagógico.

De ellas, las dos que más impacto han tenido en la conformación de los programas de formación docente en han sido el conocimiento de la materia y el conocimiento de contenido pedagógico.

■ El conocimiento de la materia y sus implicaciones en el diseño curricular

El conocimiento de la materia se corresponde con el componente disciplinar. Cualquier profesor debe conocer con cierto grado de profundidad las estructuras de su materia, los principios que la articulan, los conceptos y teorías que la conforman, así como los métodos de investigación utilizados en la misma. Todos estos aspectos pertenecen al conocimiento de la materia.

Tres son las dimensiones del conocimiento de la materia en la que todo docente debería poseer una formación lo suficientemente profunda: el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico.

El conocimiento del contenido (declarativo) hace referencia a los hechos, conceptos y teorías de la disciplina. Este conocimiento es una condición sine qua non para la enseñanza. Cuando el profesor no conoce suficientemente las ideas y principios fundamentales de su materia y los modos mediante los que se confirman o son refutados, entonces su enseñanza puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. Además, tal y como indican Grossman, Wilson y Shulman (1989), cuando los docentes no tienen suficiente dominio de estos aspectos recurren a diversas estrategias que van desde omitir aquello que ellos mismos no conocen, hasta apoyarse en exceso en libros de texto. Es importante destacar, que el dominio de la materia afecta tanto a la materia como al proceso de enseñanza, es decir, al qué enseñar y al cómo hacerlo. Esta evidencia empírica remarca la necesidad de fortalecer en el currículum la presencia de la didáctica de las disciplinas. El conocimiento sustantivo se refiere a los paradigmas o marcos epistemológicos de una disciplina que guían su investigación y que determina frecuentemente el tipo de preguntas que se hacen los investigadores del campo y las direcciones que proponen para responderlas. Este conocimiento es importante porque es el responsable de los que los docentes van a enseñar y desde qué perspectiva. Por último, el conocimiento sintáctico, complementario al anterior, se refiere a las normas para establecer la verdad o falsedad de los postulados de la disciplina. Se trata aquí de los métodos de investigación aceptados para producir conocimiento válido. Un docente que posea ese conocimiento será capaz de proponer a sus alumnos tareas que les permitan comprender cómo se produce y elabora el conocimiento en las distintas materias. La presencia en el currículum de estas dos dimensiones está sujeta a controversias. Aunque bajo nuestro punto de vista, en los programas de licenciatura ya deberían aparecer algunos contenidos referentes a las epistemologías disciplinares y a los procesos de investigación más comunes en cada una de ellas, es frecuente que estos contenidos queden ubicados en el nivel de postgrado en programas de magister. En la República

26 Una de las críticas realizadas a esta clasificación se refiere a la omisión del papel o efecto que tienen los valores en el conocimiento didáctico del contenido (Gudmundsdottir, 1990). Desde esta perspectiva se asegura que las concepciones y valores de lo que significa enseñar una determinada materia actúan como un marco organizativo de las tareas que el docente propone. Cada profesor experto posee unas determinadas orientaciones valorativas en su enfoque didáctico. Con posterioridad Shulman (2004) ha reconocido la importancia de los valores en la enseñanza y ha calificado esa omisión como el aspecto olvidado del paradigma ausente.

Dominicana, dado el nivel de conocimientos disciplinares con el que los estudiantes egresan de la educación secundaria, convendría una detenida reflexión respecto a esta cuestión.

■ El conocimiento didáctico del contenido: el nexo entre los conocimientos disciplinares y los psicopedagógicos

Pero el elemento más relevante de la propuesta de Shulman y el que más ha permitido avanzar hacia el establecimiento de conexiones y sinergias curriculares entre los componentes disciplinar y pedagógico ha sido el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).

Con la finalidad de entender cómo se genera el conocimiento que habilita para un ejercicio competente de la enseñanza Shulman y sus colaboradoras analizaron rigurosamente cómo profesores debutantes y expertos aprendían a enseñar. Su principal conclusión fue que no era suficiente construir programas de formación docente a partir de la yuxtaposición de conocimientos disciplinares, conocimientos pedagógicos y habilidades prácticas como se pensaba hace 30 años. A partir de sus observaciones demostraron que la clave de una docencia exitosa estaba en *cómo interactúan en la mente del profesor los conocimientos disciplinares y las estrategias pedagógicas durante la impartición de una clase y la toma de decisiones didácticas*. Aunque en las clases observadas el conocimiento de la materia era imprescindible, éste no generaba pistas por sí mismo de cómo hacerlo comprensible a los estudiantes. Esta transformación se operaba mediante lo que vino a conocerse como el Conocimiento Didáctico del Contenido.

Precisamente es esa capacidad de transformación del conocimiento de la materia que posee el profesor en formas pedagógicamente útiles y adaptadas a los diversos niveles y habilidades de los estudiantes lo que da especificidad a la función docente permitiendo distinguir entre un docente y un especialista en la materia. Poseer un profundo conocimiento de Matemáticas no es suficiente para poder representar esa materia de modo comprensible para los alumnos. El CDC, por tanto, implica reconstruir la materia *específicamente para su aprendizaje*.

Existen suficientes evidencias para afirmar que los docentes exitosos reorganizan su conocimiento de la materia teniendo en cuenta a los alumnos, al currículo y al contexto (Chan y Yung, 2015; Depaepe, Verschaffelm y Kelchtermans 2013; Berry, Loughran y van Driel, 2008). Esa transposición didáctica (Chevallard, 1991) consiste, fundamentalmente, en encontrar nuevas representaciones del contenido que tengan virtualidad didáctica.

En suma, según las evidencias que Shulman y muchos otros después han aportado, el CDC es una singular amalgama entre contenido y didáctica que constituye una competencia que únicamente poseen los profesores, es su manera propia de comprensión profesional.

■ El modelo de razonamiento pedagógico

Es importante destacar que ese conocimiento no consiste únicamente en disponer de un elevado número de ejemplos, analogías o representaciones, sino que está caracterizado por un *razonamiento pedagógico* que facilita la generación de aquellas transformaciones (Shulman, 1987).

Para explicar el proceso de elaboración y utilización del conocimiento didáctico del contenido, Shulman propone su *Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción*. Según este modelo, el profesorado, con mayor o menor grado de conciencia, transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los alumnos. Una vez determinado el contenido a enseñar, los docentes lo *transforman* seleccionando los materiales a utilizar, los ejemplos, analogías, explicaciones y metáforas con el fin de *adaptar* el contenido a los alumnos teniendo en cuenta sus preconcepciones, edad, intereses, etc. Esta operación

implica una comprensión que no es exclusivamente técnica, ni reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas. Es una mezcla de todo lo anterior orientada pedagógicamente (Shulman, 1987). En otras palabras, este conocimiento se construye mediante una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos y también se ve afectado por la biografía del profesor. Se traduce en una habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesorado pueda hacerla después comprensible al alumnado. No sólo incluiría la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, los elementos que potencian o dificultan su aprendizaje y las preconcepciones del alumnado,

Este proceso de razonamiento debería convertirse en la competencia clave en los programas de formación docente en el país porque está en la base de una docencia competente. De manera que esos programas deberían diseñarse de tal manera que lo futuros maestros pudieran ejercitarlo tanto en las clases que reciben en las IES como, sobre todo, durante sus experiencias prácticas.

Además, la aplicación al contexto dominicano de algunos de los cambios que se han realizado en los programas avanzados de formación docente, como consecuencia de la inclusión del CDC en sus perfiles de egreso, podría contribuir a resolver algunas de las tensiones entre el componente disciplinar y el psicopedagógico que se han experimentado en país durante el proceso de elaboración y despliegue de la normativa 09-15. Estos cambios consisten en dos operaciones paralelas de integración curricular.

La primera de ellas es la que se refiere a los posibles tipos de relaciones que deben producirse entre los conocimientos disciplinares y los psicopedagógicos en el seno del currículum. Estas relaciones deberían ir más allá de la mera yuxtaposición de estos componentes para diseñar un programa en el que se fomentasen las conexiones horizontales y verticales entre ellos.

Esta recomendación está respaldada por un buen número de experiencias internacionales exitosas²⁷. Estudios comparativos de estos programas revelan que una organización curricular en donde el contenido de lo que se enseña presenta una elevada cantidad de vínculos entre las diversas materias y en el que la interacción entre el contenido disciplinario y el proceso de aprendizaje de los estudiantes preuniversitarios se hace intencionalmente explícito en el contexto escolar durante las experiencias prácticas, suelen obtener unos buenos resultados. También los programas que en su diseño enfatizan e integran la experiencia en la escuela durante el periodo de prácticas con el aprendizaje de las disciplinas o asignaturas, producen maestros más competentes (Darling-Hammond y Lieberman, 2012).

Pensando en su posible adaptación al contexto dominicano, estos programas podrían adoptar dos formas que supondrían un avance hacia la deseable integración curricular entre los componentes de formación general, psicopedagógica y disciplinar que son contemplados en la normativa 09-15: colaborativa e integrada.

27 Estas experiencias van desde programas con niveles bajos o medios de integración entre los dos componentes a través de la creación de espacios curriculares de integración en torno a las asignaturas de las didácticas específicas, hasta programas con elevados niveles de integración curricular en los que en estos espacios curriculares de integración son más frecuentes e implican a un mayor número de asignaturas. Es frecuente que didácticamente se desplieguen con enfoques integradores como el PBL (Problem, based learnig) o el PrBL (Proyect based learning).

El modelo de currículum colaborativo trata de articular y conectar la especialización con la integración. Las diferentes asignaturas son las estructuras que segmentan el currículum cuyas partes permanecen interrelacionadas porque, aunque hay asignaturas que pertenezcan al alguno de los tres componentes, la integración se realiza en temas concretos y en momentos específicos. El profesorado, aunque sea especialista en una disciplina, integra contenidos de otras áreas del currículum. El modelo de colaboración es pertinente para la formación docente porque permite una mejor formación inicial tanto para captar la interrelación del conocimiento profesional del docente como para desarrollar acciones pedagógicamente relevantes. El principal obstáculo con que se enfrenta el desarrollo de este modelo es el escaso valor que tiene el trabajo colaborativo en los ambientes universitarios. Un ejemplo de este currículum serían aquellos programas que al final de ciertos períodos se realizan actividades como trabajos de síntesis conceptual, de resolución de problemas o de transferencia a supuestos prácticos. Estas actividades exigen la integración dos o más asignaturas y son tuteladas por varios profesores simultáneamente.

El currículum integrado, más avanzado, presenta una estructura en la que no existen las tradicionales fronteras disciplinares. Aparece una fusión conceptual y estructural entre grupos de asignaturas con el objetivo de conseguir un trabajo interdisciplinar. Estos programas tienden a ser experimentales y requieren un alto nivel de compromiso entre el profesorado de la institución, quienes tienen que centrarse en las relaciones del conocimiento y mostrar cómo las ideas se generan y evolucionan desde conceptos centrales en distintas disciplinas. La dificultad de materializar este modelo viene dada porque exige un gran compromiso por parte del profesorado, así como una mayor dedicación de tiempo. El Aprendizaje Basado en Problemas²⁸ sería un buen ejemplo de currículum integrado.

La segunda operación de integración curricular es la que se produce entre el conocimiento teórico y abstracto y el conocimiento que el estudiante adquiere en la práctica. Se quiera o no, se comprenda o no, el momento el que el futuro maestro “conecta” con mayor intensidad el conocimiento que posee de la materia y el que posee sobre cuestiones pedagógico-didácticas es durante su práctica en las escuelas. Organizar y sistematizar este encuentro entre los conocimientos disciplinares y los psicopedagógicos que se produce de formar “natural” durante el periodo de prácticas es, como hemos insistido en el punto anterior acerca del sistema de prácticas, una estrategia muy poderosa para mejorar la formación docente.

En suma, la agenda de la formación inicial docente en la República Dominicana debe avanzar desde la identificación de los aspectos formales del currículum a la concreción de las relaciones entre sus componentes que debe ser, en todo caso, más propensa a la interacción y, mejor aún, a la integración que a la mera yuxtaposición.

Es decir, no es suficiente con promulgar una normativa que establece unos componentes curriculares, identifica los descriptores de su contenido, determina su peso relativo en el currículum y su relación con el currículum preuniversitario. Es necesario, además, revisar e intervenir en lo que ocurre dentro del nuevo programa de estudios en las IES para impulsar el fortalecimiento de su calidad. El país, debe, por tanto, ser más explícito y concreto acerca de los conocimientos, y competencias que orientarán sus programas de formación docente. Estos tienen que avanzar desde lineamientos generales acerca del perfil del docente dominicano y la división entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos hacia planes de estudios más cohesionados y sostenidos por la evidencia disponible y la experiencia internacional exitosa.

28 Nos referimos aquí al ABP como estrategia de diseño curricular y no como estrategia de formación.

RECOMENDACIONES

1. Aumentar el número de créditos del sistema de prácticas hasta unos niveles entre un 20% y un 30 por ciento.
2. Revisar el plan de estudios para el periodo completo de la enseñanza primaria.
3. Asegurar una correcta preparación de los estudiantes en el campo disciplinar correspondiente.
4. Avanzar hacia programas de estudios con mayor integración de los componentes disciplinares y psicopedagógicos.
5. Asegurar una presencia suficiente de las didácticas de las disciplinas.
6. Garantizar una presencia mínima en los programas de momentos y espacios para la integración curricular en los que se presenten contenidos pertenecientes a dos o más asignaturas.
7. Diseñar dispositivos de acompañamiento en el sistema de prácticas que garanticen la interacción entre el contenido disciplinario y el proceso de aprendizaje de los estudiantes preuniversitarios.
8. Establecer vínculos explícitos entre la experiencia que los estudiantes experimentan en la escuela durante el periodo de prácticas con el aprendizaje los contenidos disciplinares y psicopedagógicos.
9. Garantizar una adecuada coordinación entre las IES y las escuelas respecto a las funciones que los profesores universitarios, los tutores o supervisores de práctica y los colaboradores en las escuelas desarrollan en el sistema de práctica.
10. Asegurar una adecuada preparación del personal que participa en la formación de los estudiantes durante sus prácticas.
11. Fortalecer la formación del profesorado de las IES para poder llevar a las aulas el enfoque de competencias.
12. Potenciar el sistema de acompañamiento y asesoramiento que el MESCyT ha dispuesto para el seguimiento de la reforma.
13. Evaluar el resultado y el impacto de los nuevos planes de estudio.

Componente (IV) Selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC)

La valoración que hacemos de este componente es altamente positiva. Al igual que en el resto de los componentes se realizarán, no obstante, algunas sugerencias para su mejora.

La normativa 09-15 recoge una serie de requerimientos que deben cumplir los profesores de las IES para impartir los programas de formación docente. Estos requerimientos se basan en la acertada convicción de que “Un programa de formación docente de calidad requiere de un cuerpo de profesores universitarios del más alto nivel que pueda promover en los estudiantes el desarrollo de competencias que requiere un educador del siglo XXI” (Pág. 19”).

Pero que todos los profesores que imparten docencia en los programas de formación docente dispongan de una maestría y que una parte importante de los créditos sean impartidos por docentes con doctorado, es una meta muy ambiciosa imposible de alcanzar en el país en el corto plazo.

Por esta razón y de manera acertada posibilitó la contratación de profesorado extranjero y nacional que aportara a los programas de formación docente un alto conocimiento académico, disciplinar, pedagógico y que contribuyera a la producción de materiales didácticos y al fomento de la investigación en su área disciplinar.

Al programa de PAC postularon un total de 4.470 profesores de todo el mundo de los cuales fueron finalmente seleccionados 653 docentes.

En este programa la universidad contratante asume el 35% del copago al PAC, contribuyendo el INAFOCAM con el 65% restante.

Se señalan también, a continuación, algunos aspectos que podrían contribuir a fortalecer este positivo programa de Profesorado de Alta Calificación.

Como ha sido señalado por una mayoría de informantes se hace imprescindible un programa de “acogida” de estos profesores para introducirlos adecuadamente al contexto cultural, social y académico de la República Dominicana. Si este programa se dificulta la adaptación del profesorado a la realidad del país con las posibles consecuencias negativas que este hecho puede tener para su actividad docente. También en relación con la adaptación de estos profesores al contexto dominicano, se considera importante que los contratos vayan más allá del año de duración de los actuales.

Por otro lado, y atendiendo a lo que sugieren informantes que están trabajando con los profesores de alta calificación, este programa de “acogida” debería incorporar contenidos pedagógicos, y más concretamente los relacionados con la didáctica de las disciplinas. Muchos de los profesores que han sido contratados muestran un profundo dominio de su materia científica pero su formación pedagógica no es la más adecuada.

Muchos informantes consideran que la mayoría de las universidades del país no se han podido beneficiar de la presencia de estos profesores por los costos que les supone la contratación. Pese a que el INAFOCAM aporta un 65% del copago, las universidades consideran muy complicado asumir el 35% restante.

Por último, un aspecto que también ha sido tratado por los informantes es el posible sentimiento de discriminación que puede percibir el profesorado dominicano ante la diferencia de sus salarios con el de los profesores del programa PAC.

RECOMENDACIONES

1. Diseñar un programa de acogida para el profesorado extranjero que incluya aspectos culturales, sociales, académicos y pedagógico-didáctico (cuando se precise).
2. Analizar la posibilidad de disminuir el costo de contratación de los profesores del programa PAC.
3. Fomento de contratos de más de un año de duración
4. Desarrollar estrategias para el aumento del número de profesores contratados
5. Potenciar estrategias para que aumente el número de universidades que se benefician de la presencia de estos profesores.

10. BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ametller, J.; Codina, F. (coord.) La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Barcelona, Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF núm. 4es. 2017.
- Ball, D. (2012). The work of teaching and the challenge for teacher education In: [http:// www-personal.umich.edu/~dball/](http://www-personal.umich.edu/~dball/)
- Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271–1279.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Group. Recuperado de [http:// documents.worldbank.org/curated/en/2014/01/19798994/great-teachers-raise-student-learning-latin-america-caribbean](http://documents.worldbank.org/curated/en/2014/01/19798994/great-teachers-raise-student-learning-latin-america-caribbean).
- Carr, W. (1980). The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education*, Vol.4, n° 1, pp. 60-69.
- Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. En: Houston, R. (Ed.) *Handbook of research of teacher education*. Nueva York: MacMillan, pp. 291-310.
- Chan, K., & Yung, B. (2015). On-Site Pedagogical Content Knowledge Development. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1246–1278.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Clandinin, D. y Conelly, F. (1987). Teacher's Personal Knowledge: What Counts as "Personal" in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.19, n° 6, pp. 487-500.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher Preparation and Development in the United States: a changing policy landscape En: Darling-Hammond & Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge: London.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25.

- Dewey, J. (1983). The child and the curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *Jonh Dewey: The middle works, 1899-1924, Volume 2: 1902-1903* (pp. 273-91). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Elliott, J. (1993). Professional Education and the Idea of Practical Education Science. En: Elliott, J. c. (Ed.) *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. Londres: The Falmer Press, pp. 65-85.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967) *The discovery of Grouded Theory*. New York: Routledge.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (1989). Teachers of Substance: Subjet Matter Knowledge for Teaching. En: Reinoldsn, M. C. (Ed.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Nueva York: Pergamon Press, pp. 123-147.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.41, n° 3, pp. 44-52.
- Hess, F. ; Rotherham, A. y Walsh, K. (2004). *A qualified teacher in every classroom: Appraising old answers and new ideas*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46, 177-193.
- Klassen, R., Kim L., Rushby, J. y Bardach, L. (2020). Can we improve how we screen applicants for initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-11.
- Martínez Martín, M. (2017). La revolución en las aulas pasa por formar el lado humano del futuro maestro. *La razón*. Disponible en: <https://www.larazon.es/local/cataluna/la-revolucion-en-las-aulas-pasa-por-formar-el-lado-humano-del-futuro-maestro-EH15307131/>.
- Mayer, D; Pacheone, R. y Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: the teacher quality reforms. En: Darling-Hammond & Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge: London
- Medina Moya, J. L. y Jarauta Borrascas, B. (Coords) (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Madrid: Síntesis
- MIF (2016). *La selección inicial en la formació del professorat*, 14. Disponible en: https://mif.cat/wp-content/uploads/2015/05/Breus_Setembre-14.pdf
- OECD (2014), *Education at a Glance2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Pérez Gómez, A. (1999). El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En: Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: AKAL Textos, pp. 636-660.
- Peñalva, A.; López, J.; Landa, N. (2012). Competencias emocionales del alumnado de magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación.*, 362, 690-712.

Sahlbergh, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. En: Darling-Hammond & Liberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge: London Shulman, 1986, pág. 9

Shulman, L. (2004). *Teaching As Community Property: Essays on Higher Education*. Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* Feb. 1987: 1-22.

Wilson, S. M., Shulman, L. y Richert, A. E. (1987). 150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. En: Calderhead, J. (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Casell, pp. 104-124.

Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030 (END), formalizada mediante Ley Orgánica promulgada el 25 de enero de 2012; el Plan Decenal de Educación 2008-2018; el Plan de Gobierno 2012-2016 y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030 aprobado el 1 de abril de 2014.

Informes, documentos y normativas

Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030 (END), formalizada mediante Ley Orgánica promulgada el 25 de enero de 2012.

IDEICE (2018) *Niveles de comprensión lectora de los docentes en los niveles inicial y primer ciclo de primaria de los centros educativos con alto y bajo índice de repitencia, sobre edad y abandono*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

IDEICE (2013) *Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo de nivel básico en la República Dominicana*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

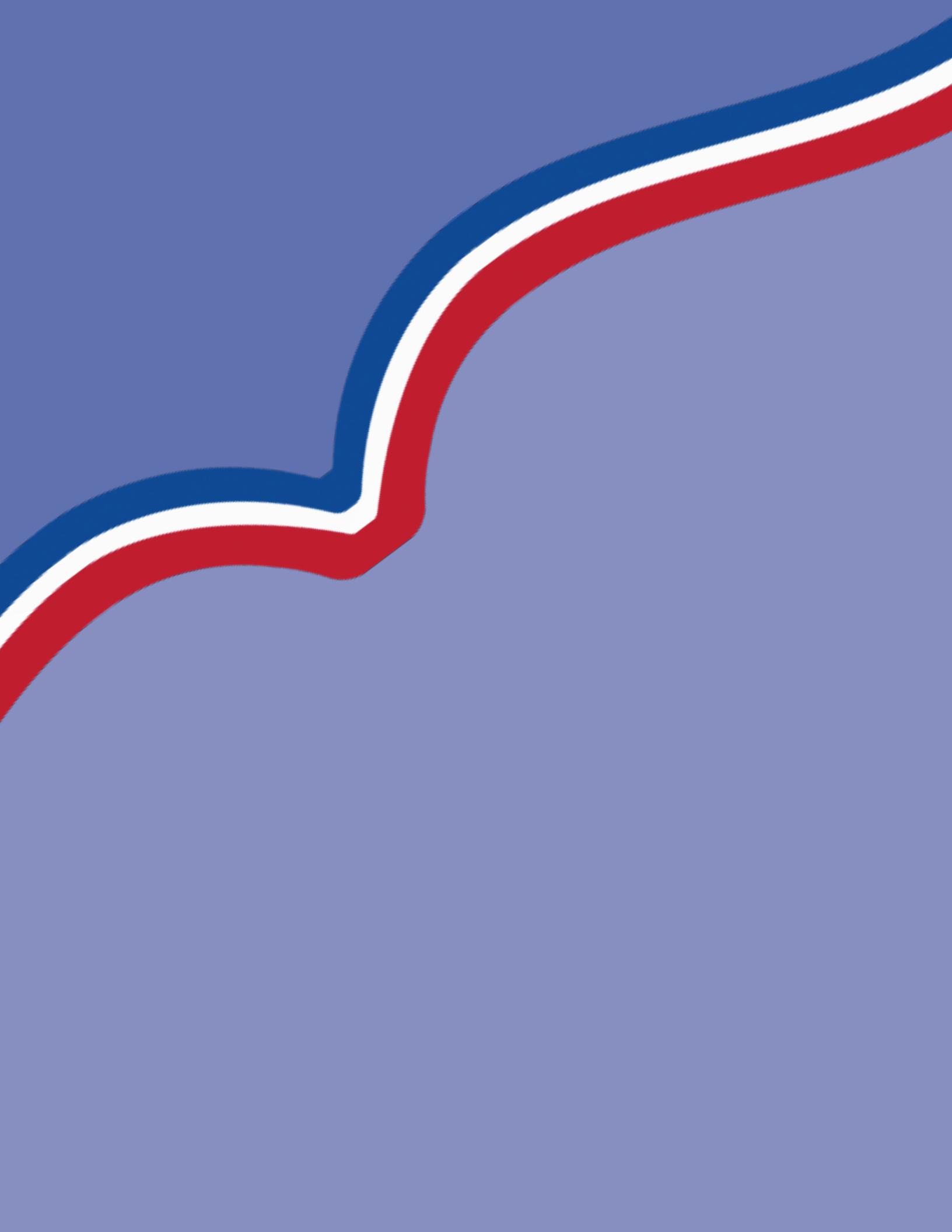
INAFOCAM (2020). Programa de formación de docentes de excelencia. Informe ejecutivo. *Documento policopiado*.

MESCyT (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. Santo Domingo. Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología.

Plan Decenal de Educación 2008-2018;

Plan de Gobierno 2012-2016.

Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030 aprobado el 1 de abril de 2014.





MINISTERIO
DE LA PRESIDENCIA

