



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La Formación Inicial de los Egresados de la
Licenciatura en Educación Básica del Instituto
Superior de Formación Docente Salomé Ureña

D. Johnny Francisco Nieves Gil
2015

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

TÍTULO: La Formación Inicial de los Egresados de la Licenciatura en Educación Básica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

AUTOR: Johnny Francisco Nieves Gil

DIRECTORES: Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz

Dra. María Begoña Alfageme González

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme sentir siempre su amorosa presencia y conducir con su infinita sabiduría cada reto que asumo.

Al equipo docente de la Universidad de Murcia, por sus abundantes enseñanzas durante el proceso de preparación para la Suficiencia Investigadora, y muy especialmente al Doctor Francisco Martínez, director del Programa y a los Doctores Juan Manuel Escudero Muñoz y María Begoña Alfageme González, mis directores de tesis, por sus oportunas y sabias orientaciones.

A la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, por su apoyo como institución sede, responsable de la coordinación local del programa de doctorado.

Al Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, por su respaldo al Programa de Doctorado en Educación.

Al Ministerio de Educación y al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, por las facilidades que me brindaron para la realización de la Investigación.

A la profesora Thelma Camilo Rosa por su valiosa colaboración y compartir conmigo su experiencia a lo largo de todo el proceso de preparación de la tesis. A Víctor Rollins por su incondicional asistencia durante mis estudios doctorales. A Francisco Herrera Catalino, a Altagracia Sánchez y a Solanny Solís, por su apreciada y entusiasta ayuda en la fase de aplicación de los instrumentos, procesamiento y análisis de los datos. A Ricardo Lantigua, por la corrección de estilo y a Amado Santana, por el diseño y diagramación.

A mis compañeros de estudio del doctorado por las vivencias compartidas, y a todas las personas e instituciones que me dieron su apoyo durante la realización de este trabajo.

DEDICATORIA

A mis padres: Francisco Nieves Mercedes y Bolivia Gil de Nieves, como expresión de gratitud por su amor, abnegación y los valores inculcados.

A mi esposa Maira y a nuestros hijos Oscar, Alejandro, Eduardo y Fernando, quienes son parte esencial de mi proyecto de vida, mi mayor tesoro y principal motivo para luchar y seguir adelante.

A mis hermanos: Violeta, Luz, Raúl y a mis sobrinos, quienes son una gran bendición para mí.

A todos los familiares y amigos que me han privilegiado con su afecto y amistad.

INDICE

INDICE DE FIGURAS

LISTA DE SIGLAS Y TÉRMINOS

AGRADECIMIENTOS

DEDICATORIA

RESUMEN / ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I	19
EL CONTEXTO REGIONAL Y NACIONAL	19
1.1 AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.....	19
1.1.1 <i>Situación Económica</i>	19
1.1.2 <i>Situación Educativa</i>	20
1.2 REPÚBLICA DOMINICANA.....	26
1.2.1 <i>Situación Económica</i>	27
1.2.2 <i>Situación Educativa</i>	29
1.1.1.1 El Plan Decenal de Educación 1992-2002	32
1.2.2.1 El Plan Decenal de Educación 2007-2017	34
CAPITULO II	45
EL CONTEXTO INSTITUCIONAL	45
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA (ISFODOSU)	45
2.1 DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN.....	45
2.2 RELACIONES INTERINSTITUCIONALES	46
2.3 RESEÑA HISTÓRICA.....	47
2.4 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS.....	51
2.5 MODELO PEDAGÓGICO Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	53
2.6 OFERTA ACADÉMICA.....	54
2.7 CUERPO DOCENTE Y ADMINISTRATIVO	56
2.8 INGRESO DE LOS DOCENTES AL SISTEMA EDUCATIVO	56
2.9 ESTUDIANTES	57
2.10 INFRAESTRUCTURA Y EQUIPOS	58
2.11 DESEMPEÑO DE LOS EGRESADOS EN LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN: 2013 Y 2014	58
2.12 LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA	60
2.12.1 <i>Antecedentes</i>	60
2.12.2 <i>Perfil del Egresado</i>	63
2.12.3 <i>Estrategias Metodológicas</i>	65
2.12.4 <i>Planes de Estudio 2011</i>	66
2.12.5 <i>Egresados: 2003-2011</i>	69
2.12.6 <i>Calificaciones de los Egresados de la Licenciatura en Educación Básica de los Recintos FEM y UM</i>	70
CAPITULO III	73
FORMACIÓN DOCENTE	73
3.1 ANTECEDENTES.....	73

3.2	PARADIGMAS Y MODELOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES.....	91
3.2.1	<i>Paradigma Positivista</i>	95
3.2.2	<i>Paradigma Interpretativo</i>	99
3.2.3	<i>Paradigma Sociocrítico</i>	102
3.3	LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DEL NIVEL BÁSICO	104
3.4	LA INCIDENCIA DEL DOCENTE EN LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	117
3.5	OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	127
3.6	LA BÚSQUEDA DE NUEVAS OPCIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES	139
3.6.1	<i>Operativización de los Estándares de Formación Docente</i>	144
3.6.2	<i>Políticas para el Fortalecimiento de la Formación Docente</i>	152
3.7	LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL EN DIFERENTES PAÍSES REPRESENTATIVOS	153
3.8	DIMENSIONES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	174
3.8.1	<i>Plan de Estudio</i>	174
3.8.2	<i>Formación Inicial de los Egresados</i>	175
3.8.3	<i>Práctica Docente</i>	178
3.8.4	<i>Valoraciones como Egresados.</i>	179
3.9	MATRIZ DE DIMENSIONES.....	183
CAPITULO IV		199
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		199
4.1	PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	199
4.2	IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	201
4.3	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	202
4.4	TIPO DE INVESTIGACIÓN	203
4.5	FASES DE LA INVESTIGACIÓN	204
4.6	POBLACIÓN.....	207
4.7	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	209
4.8	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	210
4.8.1	<i>Análisis Documental</i>	210
4.8.2	<i>Cuestionario</i>	211
4.8.2.1.1	Validación del Cuestionario	217
4.8.2.1.2	Prueba Piloto	218
4.8.2.1.3	Confiabilidad y Consistencia Interna.....	219
4.8.2.1.4	Juicio de Expertos	221
4.8.2.1.5	Aplicación del Cuestionario.....	221
4.8.3	<i>Grupos Focales</i>	224
4.8.4	<i>Entrevistas en Profundidad</i>	225
4.9	PROCESO DE LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	227
4.9.1	<i>Datos Cuantitativos</i>	227
4.9.2	<i>Datos Cualitativos</i>	228
4.10	LIMITACIONES ENCONTRADAS.....	230
CAPITULO V		231
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS		231
5.1	DATOS CUANTITATIVOS.....	231
5.1.1	<i>Características Socioeducativas de los Egresados</i>	231
5.1.2	<i>Tablas de Frecuencias Porcentuales de la Percepción de los Egresados en la Escala de los Ítems</i> 244	
5.1.3	<i>Medidas Estadísticas Descriptivas</i>	252
5.1.4	<i>Medidas Estadísticas para Verificar Nivel de Significación</i>	262
5.1.5	<i>Correlación Bivariada de las Dimensiones</i>	265

5.1.6	<i>Comparación de la Valoración entre los Recintos FEM y UM</i>	266
5.2	DATOS CUALITATIVOS	272
5.2.1	<i>Resultados del Recinto Félix Evaristo Mejía</i>	272
5.2.2	<i>Resultados del Recinto Urania Montás</i>	286
5.2.3	<i>Resultados de los Recintos Félix Evaristo Mejía y Urania Montás</i>	301
CAPITULO VI	.....	317
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN	.....	317
6.1	CONCLUSIONES.....	317
6.2	RECOMENDACIONES	337
6.3	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	344
CAPITULO VII	REFERENCIAS	347
ANEXOS	.....	365
	ANEXO I. CUESTIONARIO A EGRESADOS	365
	ANEXO 2. FORMULARIO CONTROL DE ENCUESTA	374
	ANEXO 3. GUÍA SUGERIDA PARA LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y LOS GRUPOS FOCALES	375
	ANEXO 4. LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE APLICÓ EL CUESTIONARIO	377
	ANEXO 5. LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE REALIZARON LOS GRUPOS FOCALES Y LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	386
	ANEXO 6. LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE REALIZÓ PRUEBA PILOTO CON EGRESADOS FEM..	388
	ANEXO 7. IES QUE OFRECEN PROGRAMAS DE FORMACION INICIAL DOCENTE.....	389
	ANEXO 8. FOTOS RECINTOS FÉLIX EVARISTO MEJÍA Y URANIA MONTÁS, DEL ISFODOSU	390
	ANEXO 9. FOTOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y GRUPOS FOCALES	391

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. 1 MAPA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA	27
FIGURA 1. 2 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO	31
FIGURA 1. 3 INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA, 2010	35
FIGURA 1. 4 PORCENTAJE DE ESTUDIANTE DE SEXTO GRADO DE BÁSICA CON LOS PEORES NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICAS EN SERCE, POR PAÍSES, 2006.....	36
FIGURA 1. 5 PORCENTAJE DE ESTUDIANTE DE TERCER GRADO DE BÁSICA CON LOS PEORES NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICAS EN SERCE, POR PAÍSES, 2006.....	36
FIGURA 1. 6 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS NACIONALES 2013. SEGÚN LAS ASIGNATURAS.....	37
FIGURA 1. 7 DESEMPEÑO POR ASIGNATURA EDUCACIÓN BÁSICA OCTAVO GRADO. TOMADO DE RANKING ESCOLAR.....	38
FIGURA 2. 1 UBICACIÓN DE LOS RECINTOS	45
FIGURA 2. 2 ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN.....	54
FIGURA 2. 3 DOCENTES EGRESADOS DEL ISFODOSU	59
FIGURA 2. 4 VARIACIÓN DE LA CARGA ACADÉMICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO	68
FIGURA 2. 5 EGRESADOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL ISFODOSU 2003-2011.....	69
FIGURA 2. 6 CALIFICACIONES DE LOS EGRESADOS DE LA	70
FIGURA 2. 7 CALIFICACIONES DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL RECINTO UM 2004-2011.....	71
FIGURA 3 1 PARADIGMAS EDUCATIVOS	94
FIGURA 3 2 NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES	98
FIGURA 3 3 AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES):.....	130
FIGURA 3 4 PORCENTAJE DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE CUENTAN CON LA FORMACIÓN MÍNIMA REQUERIDA EN AMÉRICA LATINA, 2002-2003	136
FIGURA 3 5 AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (21 PAÍSES), GASTO PÚBLICO SOCIAL EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE INTERNO BRUTO	138
FIGURA 3 6 DIMENSIONES Y CRITERIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE	145
FIGURA 3 7 ESTÁNDARES DE FORMACIÓN DOCENTE.....	151

FIGURA 4. 1 DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN CON LA ESPECIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO QUE LE CORRESPONDEN. FUENTE ELABORACIÓN PROPIA.....	213
FIGURA 4. 2 ÍTEMS APLICADOS PARA CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS CON AUTORES REFERENCIADOS EN LA MATRIZ DE DIMENSIONES	213
FIGURA 4. 3 ANÁLISIS DE LA CONFIABILIDAD (CONSISTENCIA INTERNA) DE LOS ÍTEMS MEDIANTE ALFA DE CRONBACH. SALIDA DEL PAQUETE ESTADÍSTICO PARA LAS CIENCIAS SOCIALES (SPSS).....	220
FIGURA 4. 4 VALOR DE CONFIABILIDAD DE LOS ÍTEMS RESPONDIDOS POR LOS EGRESADOS, OBTENIDO MEDIANTE ALFA DE CRONBACH	223
FIGURA 5.1. 1 RECINTO DONDE SE TITULÓ EL EGRESADO.....	231
FIGURA 5.1. 2 PORCENTAJE DE EGRESADOS PARTICIPANTES POR RECINTO	232
FIGURA 5.1. 3 EDAD DE LOS EGRESADOS EN INTERVALOS.....	232
FIGURA 5.1. 4 PORCENTAJE DE EGRESADOS POR GRUPO DE EDAD	233
FIGURA 5.1. 5 GENERO DE LOS EGRESADOS	233
FIGURA 5.1. 6 PORCENTAJES DE EGRESADOS POR GÉNERO	233
FIGURA 5.1. 7 ZONA DE ORIGEN DE LOS EGRESADOS	234
FIGURA 5.1. 8 PORCENTAJE DE EGRESADOS POR ZONA DE ORIGEN	234
FIGURA 5.1. 9 AÑO DE INGRESO DE LOS EGRESADOS AL SISTEMA EDUCATIVO	235
FIGURA 5.1. 10 PORCENTAJE DE LOS EGRESADOS POR AÑO DE INGRESO (INTERVALO) AL SISTEMA EDUCATIVO.....	235
FIGURA 5.1. 11 AÑOS EN QUE LOS EGRESADOS SE TITULAN	236
FIGURA 5.1. 12 PORCENTAJE DE EGRESADOS POR AÑO DE TITULACIÓN EN INTERVALO	236
FIGURA 5.1. 13 EXPERIENCIA DE LOS EGRESADOS POR LOS AÑOS LABORANDO EN EL SISTEMA EDUCATIVO	237
FIGURA 5.1. 14 EXPERIENCIA DEL EGRESADO POR LOS AÑOS EN SERVICIO DOCENTE.....	237
FIGURA 5.1. 15 PORCENTAJES DE EGRESADOS POR AÑOS EN SERVICIO DOCENTE	238
FIGURA 5.1. 16 ¿TIENES OTROS TÍTULOS DOCENTE Y NO DOCENTE?.....	238
FIGURA 5.1. 17 PORCENTAJES DE EGRESADOS POR OBTENCIÓN DE OTRO	239
FIGURA 5.1. 18 OTROS TÍTULOS OBTENIDOS POR LOS EGRESADOS	239
FIGURA 5.1. 19 PORCENTAJES DE LOS OTROS TÍTULOS OBTENIDOS POR LOS EGRESADOS	240
FIGURA 5.1. 20 GRADO MÁS ALTO EN QUE LOS EGRESADOS IMPARTEN DOCENCIA	240
FIGURA 5.1. 21 PORCENTAJES DE EGRESADOS CONSIDERANDO EL GRADO MÁS ALTO EN LOS QUE OFRECEN DOCENCIA	241
FIGURA 5.1. 22 FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN EN LA ACTUALIDAD.....	242
FIGURA 5.1. 23 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES APROBADOS EN EL EJERCICIO	242
FIGURA 5.1. 24 MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LAS CARACTERÍSTICAS CUANTITATIVAS DE LOS EGRESADOS.....	243

FIGURA 5.2. 1 PORCENTAJE DE LA PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS CON RESPECTO A LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN PLAN DE ESTUDIO ÍTEMS DE 1 AL 5	244
FIGURA 5.2. 2 PORCENTAJE DE LA PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS CON RESPECTO A LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL ÍTEMS DE 6 AL 21	246
FIGURA 5.2. 3 PORCENTAJE DE LA PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS CON RESPECTO A LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE ÍTEMS DE 22 AL 24.....	250
FIGURA 5.2. 4 PORCENTAJE DE LA PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS CON RESPECTO A LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN VALORACIONES COMO EGRESADO ÍTEMS DE 25 AL 30	251
FIGURA 5.3. 1 MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES DE LOS 30 ÍTEMS RESPONDIDOS POR LOS EGRESADOS	252
FIGURA 5.3. 2 MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN PLAN DE ESTUDIO	253
FIGURA 5.3. 3 MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL	254
FIGURA 5.3. 4 MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE	259
FIGURA 5.3. 5 MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN VALORACIONES COMO EGRESADO	260
FIGURA 5.4. 1 DIFERENCIAS DE MEDIAS SEGÚN SEXO DE LOS EGRESADOS, DE ACUERDO A PERCEPCIONES EN LAS DIMENSIONES DE LOS ÍTEMS	262
FIGURA 5.4. 2 DIFERENCIAS DE MEDIAS SEGÚN SEXO DE LOS EGRESADOS, DE ACUERDO A PERCEPCIONES EN LAS DIMENSIONES DE LOS ÍTEMS	263
FIGURA 5.4. 3 DIFERENCIAS DE MEDIAS DE LOS AÑOS EN SERVICIO DOCENTE DE LOS EGRESADOS, SEGÚN PERCEPCIONES EN LAS DIMENSIONES DE LOS ÍTEMS	264
FIGURA 5.5. 1 CORRELACIONES Y SIGNIFICACIÓN DE LAS RELACIONES BIVARIADAS DE LAS DIMENSIONES	265
FIGURA 5.6. 1 PORCENTAJE DE LA PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS DE LOS RECINTOS FEM Y UM	266
FIGURA 5.6. 2 MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES, SEGÚN RECINTO.....	271
FIGURA 5.6. 3 PRUEBA DE SIGNIFICACIÓN ANOVA PARA LA DIFERENCIA DE MEDIA EN LA VALORACIÓN DE LOS RECINTOS.....	271

LISTA DE SIGLAS Y TÉRMINOS

SIGLAS	DESCRIPCIÓN
ADP	Asociación Dominicana de Profesores
ADRU	Asociación Dominicana de Rectores Universitarios
ANOVA	ANalysis Of VAriance (siglas en inglés) o Análisis de la Varianza
APA	American Psychological Association
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BVP	Beca Vocación de Profesor
CEFAM	Centros de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CERP	Centros Regionales de Formación de Profesores
CLACE	Clasificación de Centros Educativos
CNE	Consejo Nacional de Educación
CONESCyT	Consejo Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología
D.N.	Distrito Nacional
E.E. U.U.	Estados Unidos de Norteamérica
EDUCA	Acción para la Educación Básica, Inc.
EGB 3	Enseñanza General Básica tercer ciclo
EPH	Emilio Prud'Homme
EPT	Educación para Todos
FAO	Food and Agriculture Organization (siglas en inglés) o Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

FEM	Félix Evaristo Mejía
FIMEB	Formación Inicial de Maestros en Educación Básica
FMI	Fondo Monetario Internacional
FONIDE	Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación
GSIC-EMIC	Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos/ Educación, Medios Informática y Cultura
HP	Horas de práctica
HT	Horas de teoría
IDES	Instituto de Desarrollo Económico y Social
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (siglas en inglés) o Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
IES	Instituciones de Educación Superior
INFOTEP	Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional
INAFOCAM	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
INICIA	Prueba Inicia: que evalúa a los egresados de educación de párvulos y pedagogía.
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
ISFD	Institutos Superiores de Formación Docente
ISFODOSU	Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña
ISP	Institutos Superiores Pedagógicos
JVM	Juan Vicente Moscoso
LDBEN	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
LNNM	Luis Napoleón Núñez Molina
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MESCyT	Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología
MINERD	Ministerio de Educación

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OUI	Organización Universitaria Interamericana
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROMESBA	Programa de Mejores Egresados de la Escuela Media a la Docencia
PSU	Prueba de Selección Universitaria
SEEC	Secretaría de Estado de Educación y Cultura
SEESCyT	Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SNU	Superior No Universitario
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEDS-M	Teacher Education and Development Study in Mathematics (siglas en inglés) o Estudio Internacional sobre la Formación Inicial en Matemáticas de los Maestros
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIMSS	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UASD	Universidad Autónoma de Santo Domingo
UM	Urania Montás
UNAE	Universidad Nacional de Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (siglas en inglés) o Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

Esta investigación, cuyo tema central es la formación inicial de los docentes, se propone determinar la valoración que tienen los egresados de la formación recibida en la Licenciatura en Educación Básica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), según sus opiniones sobre la estructura e implementación de los planes de estudio cursados.

El marco teórico, contenido en el tema Formación Docente, sustenta las dimensiones con las cuales se aborda el problema (Plan de Estudio, Formación Inicial, Práctica Docente y Valoraciones como Egresado). El mismo está precedido de algunos datos de la situación económica y educativa de la región, dada la incidencia del contexto en la problemática objeto de estudio.

Esta es una investigación evaluativa mixta, de corte transversal, descriptiva, explicativa y con un enfoque prospectivo. La población está conformada por los titulados de los planes de estudio de la carrera, promociones 2003-2011, con un mínimo de tres años de ejercicio profesional. Se trabaja con una muestra de 561 egresados utilizando las técnicas del cuestionario, grupos focales y entrevistas en profundidad.

Los resultados dan respuesta al problema planteado, evidencian el logro de los objetivos propuestos y permiten apreciar que los egresados atribuyen una alta valoración a la formación inicial recibida. A la vez, muestran aspectos susceptibles de ser mejorados. En este sentido se hacen algunas propuestas.

Palabras Claves: Formación Inicial, Educación Básica, Valoración Egresados, Planes de Estudio, Práctica Docente, Formación Docente.

Abstract

This research, whose main topic is teachers' initial training, aims to determine the assessment from Salome Urena Higher Institute of Teaching Training (ISFODOSU for its name in Spanish) Bachelor in Primary Education alumni of the training they received, as well as their views on the structure and implementation of the completed curricula.

The theoretical framework contained in the teacher training subject, lays the foundations for the dimensions with which the issues (Curriculum, initial training, teaching practice and alumni's rating) are addressed. The same is preceded by some economic and educational situation of the region data, due to the influence of the context in the problem under study.

This is a mixed, cross cutting, descriptive, explanatory and with a prospective approach evaluation research. The target population is alumni of the curriculum career, classes of 2003 until 2011, with a minimum of three years of professional practice. Work is carried out with a sample of 561 alumni using questionnaire, focus groups and in depth interviews techniques.

The results provide answers to the problem, show the achievement of the proposed objectives, allowing for appreciation of the alumni high validation of the initial training received. It also shows areas for improvement. In this sense, some proposals are made.

Keywords: Initial Training, Basic Education Alumni Rating, Curriculum, Teaching Practice, Teacher Education.

INTRODUCCIÓN

La formación de los profesores ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es el problema más significativo en el ámbito de los sistemas educativos actuales. La forma en que los educadores sean formados (orientación y finalidades, actividades formativas, contextos y sujetos implicados, incidencia de los programas en el profesorado, la enseñanza y el alumnado) es algo estrechamente relacionado con la enseñanza y el aprendizaje escolar y con los centros escolares como instituciones educativas (Suárez y Rodríguez, 2007).

Los problemas de la educación son complejos, ante todo por el hecho de ser multicausales, tanto cuando se les ve desde el interior del sistema educativo como desde el contexto social en el que confluyen diversas variables muchas veces obstaculizando sus soluciones, haciéndolos crónicos o, en cambio, aproximándolos a las respuestas deseadas. Por eso, su abordaje debe hacerse con un enfoque teórico y metodológico sistémico. Pero, además de su complejidad, los presupuestos son exiguos. Todavía los gobiernos, en sus intentos por solucionar asuntos que requieren una atención inmediata, no dan la debida prioridad al sector educativo. Otras urgencias de la sociedad como la generación de empleos, la producción de alimentos, los proyectos de seguridad social que ponen en riesgo la estabilidad política, principalmente en países en desarrollo como la República Dominicana, desplazan la atención que debe dirigirse a la educación como vía de desarrollo social y bienestar individual.

Dentro de estas circunstancias, una cuestión esencial es la formación inicial de los profesores, altamente cuestionada. Por ejemplo, las Escuelas Normales, que tuvieron un reconocido prestigio en América Latina y el Caribe desde la segunda mitad del siglo XIX, perdieron reconocimiento de manera progresiva, y aunque a partir de la década de los 80, en el siglo XX, alcanzaron el nivel de instituciones de educación superior, no parece que sus resultados sean hoy significativamente más calificados.

Además, a las nuevas exigencias por más y mejor educación se suman los problemas que van quedando pendientes. En general, persiste la repitencia, la deserción y la sobreedad, tres grandes males que afectan a los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, cuyos países interesan de manera particular en este estudio. Y la equidad, aun cuando ha mejorado en las dos últimas décadas, sus efectos tienen poca trascendencia, puesto que ha sido manejada desde el criterio del aumento de la cobertura, sin que se afronten los graves problemas de falta de calidad en el sistema.

El efecto acumulado de la repitencia y el ingreso tardío al sistema aumenta la tasa promedio de sobreedad (UNESCO, 2015). Cuando los niños ingresan a este ciclo en edad retrasada es más probable que no concluyan el ciclo o bien que no continúen en la enseñanza (OREALC/UNESCO, 2011). La deserción por su parte, puede ser responsable en gran medida de que los niños no completen el ciclo en el cual estaban inmersos (UNESCO, 2015).

Más centros educativos para un mayor ingreso de estudiantes sólo favorece la equidad, en el verdadero sentido de la palabra, si, a la vez, se implementan acciones que impacten en la educación, produciendo escuelas realmente efectivas. Estas tendrían que proporcionar a las grandes mayorías desposeídas oportunidades educativas por lo menos similares a las que disfrutaban quienes viven en condiciones favorables, lo que, a corto plazo, parece poco factible en el caso de las escuelas públicas de la región.

La revisión realizada por informes de organismos internacionales y de diversas publicaciones científicas, de una amplia base de datos sobre la problemática educativa de la región y en particular de la República Dominicana, permite apreciar que la formación inicial de los docentes es deficiente y que la formación continua, por lo común determinada por acciones aisladas que no responden a un programa bien planificado y sistemático de formación, ni a las necesidades e intereses de los docentes en función de los requerimientos de sus estudiantes, está desvinculada de la inicial.

Según el informe de Progreso Educativo, República Dominicana, el reto es la calidad (PREAL, 2010), se plantea, que el país consiguió en las últimas décadas avanzar significativamente en la cobertura de la educación básica. Sin embargo, destaca el hecho de que la calidad de la educación sigue siendo un gran desafío.

Asimismo, se observa en distintas fuentes consultadas, que elegir la docencia como profesión parece poco atractivo para los estudiantes talentosos. Según un estudio sobre la elección de la carrera docente, se plantea que cuando las personas se sienten indecisas con respecto a ingresar a la docencia, las razones extrínsecas se vuelven realmente importantes. En otras palabras, las personas, necesitan convencerse de que las condiciones de trabajo como docentes son adecuadas. Más aún, en el caso de las personas que escogen no ingresar a la docencia, las razones extrínsecas, particularmente la percepción de bajos sueldos y condiciones de trabajo no deseables, son las principales razones que explican sus decisiones: (Barmby y Coe, 2004, citados por Gajardo, 2012, p.22).

Dadas las precarias condiciones laborales que aún prevalecen en el área. Por eso, los que ingresan a la carrera traen ya en su bagaje intelectual con marcadas carencias: la mayoría viene de centros educativos del sector oficial, por lo común deficientes y pertenece a estratos sociales de escasos recursos.

De acuerdo a Schiefelbein (1994), citado por Sobet (2013), las expectativas que los estudiantes de magisterio en América Latina y el Caribe se forjan respecto a la profesión docente, están más apegadas a la sobrevivencia que a ser buenos maestros, debido a las condiciones desventajosas en que esta carrera se lleva a cabo.” Un cierto número de los que ingresan a estudiar educación han sido excelentes alumnos en el nivel anterior, pero la mayor parte lo hace luego de ver que no tienen posibilidad de ingresar a otras carreras que ofrecen mejores posibilidades económicas. Por eso los bajos salarios de los maestros determinan que la selección solo se realice entre candidatos con condiciones limitadas”.

El informe Internacional de la OCDE “Escuelas y Calidad de la Enseñanza” (1991, p.97), citado por Sobet (2013, p.107), evidencia que “muchos jóvenes dotados solo se sentirán atraídos por la enseñanza como carrera si el sueldo y las condiciones del servicio resultasen

razonablemente satisfactorias. Las opiniones difieren acerca de la importancia de los salarios como factor de inducción. Algunos insisten en que, a menos que los profesores se hallen bien pagados, quedarán sin resolver los problemas de reclutamiento. Otros consideran que, pese al sueldo bajo, la enseñanza seguirá atrayendo a un número suficiente de aspirantes de buena calidad con tal de que resulten adecuadas las condiciones de servicio, que la enseñanza sea estimada como una ocupación valiosa y que existan perspectivas razonables para la satisfacción personal dentro de la profesión”.

Por otra parte, las reformas educativas son producto con frecuencia de modas pasajeras, de forma que no es extraño que sean copias de lo formulado en otros contextos. Aunque han dado lugar a numerosos documentos, algunos sabiamente redactados, tienen poca incidencia en la formación de los docentes. Incluso su implementación deja al margen aspectos relevantes de sus propios objetivos y no involucra o involucra muy poco al profesorado, causas que bastan para limitar sus posibilidades de éxito.

En general, la ineficiencia en el sistema educativo en América Latina y el Caribe es un factor que incide en el lento crecimiento económico e inadecuada distribución del ingreso de la región. Esto significa que para modificar las condiciones de pobreza e impulsar con efectividad el desarrollo sostenible es impostergable transformar la educación, dando especial atención a la formación inicial del personal docente y a mejorar sus condiciones laborales.

La calidad figura en la lista de los temas educativos actuales más relevantes y, en principio, de consenso, Escudero (2003, p.21). Partiendo de este punto de vista, y siendo la formación inicial de los docentes una variable determinante en la búsqueda de la calidad de la educación, este estudio se interesa, de manera esencial, en determinar cuál es la valoración que tienen de la formación inicial recibida los egresados de la Licenciatura en Educación Básica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), en la República Dominicana, según sus opiniones sobre la estructura e implementación de los planes de estudio.

Andy Hargreaves (1999), expresa que la enseñanza es la única tarea profesional a la que se le ha encargado la formidable responsabilidad de crear capacidades y destrezas que permiten la sobrevivencia y el éxito de las sociedades en la edad de la información, referenciado por Avalos (2001, p.3).

Por el hecho de ser el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña una institución estatal de educación superior, encargada de la formación de docentes del nivel básico, la cual en su Plan Estratégico 2014-2019, postula ser un referente en la formación de profesionales de la educación nacional, los resultados arrojados por esta investigación pueden ser de gran utilidad para la misma y para el Sistema Educativo Nacional.

En el primer capítulo, se presenta el contexto regional de América Latina y el Caribe que incluye a República Dominicana partiendo que el escenario incide en el hecho educativo que se desarrolla en su espacio. A través de los datos que arrojan distintos estudios de organismos internacionales sobre la situación económica y educativa de la región, se aprecian las similitudes, diferencias entre países y algunas características que identifican a cada uno. En relación a la situación educativa de la República Dominicana, se presenta la estructura del Sistema Nacional de Educación y los principales planes y acciones formulados en las dos últimas décadas, desarrollados solo en cierta medida.. De ese modo se quiere hacer un reconocimiento explícito del contexto de nuestro objeto de estudio, lo que nos parece imprescindible para comprenderlo como es menester.

En el segundo capítulo, se describe el contexto institucional: el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), del cual se hace una reseña histórica, seguida de informaciones esenciales que identifican y orientan acerca de las actividades académicas y administrativas de este centro educativo, escenario concreto donde se realiza este trabajo. Además, se ofrecen informaciones relativas a la Licenciatura en Educación Básica y sobre los planes de estudio de dicha carrera.

El tercer capítulo, titulado Formación Docente, contiene el marco teórico de la investigación, que incluye el epígrafe de antecedentes, en el cual se hace una síntesis de algunos estudios realizados en el país relativos al tema. Se tratan los paradigmas y modelos

de la formación inicial de los docentes, la incidencia de estos en la calidad de aprendizaje de los alumnos, la estructura de la formación docente en diferentes países representativos, así como las dimensiones con las que se aborda el estudio.

En el cuarto capítulo, “diseño de la investigación” se plantea el problema, se establecen los objetivos, se describe el tipo de estudio, se determina la población y la muestra, se escogen las técnicas que se utilizan para la recolección de los datos y, entre otros aspectos esenciales, en el desarrollo de la investigación.

El quinto capítulo contiene la presentación y análisis de los resultados obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario y la guía para los grupos focales y las entrevistas en profundidad.

En el sexto capítulo, contiene las conclusiones, recomendaciones y futuras líneas de investigación que puedan ampliar, confirmar o cuestionar los resultados obtenidos en este trabajo de estudio.

En el séptimo y último capítulo denominado anexos, aparecen una serie de documentos que respaldan el trabajo de campo realizado.

CAPITULO I

EL CONTEXTO REGIONAL Y NACIONAL

1.1 América Latina y El Caribe

1.1.1 Situación Económica

Entendiendo que el contexto donde se desarrolla una investigación tiene una incuestionable incidencia en la problemática objeto de estudio, este trabajo de tesis se inicia planteando algunos datos de la evolución económica y la situación educativa de la región de América Latina y el Caribe, que incluye a la República Dominicana.

Al hablar de la Región es preciso dejar constancia de que hay notables diferencias entre países. Esto obliga a manejar con cuidado las generalizaciones cuando se hacen análisis comparativos. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010), después de la contracción que se da en el 2009, el Producto Interno Bruto (PIB) de América Latina y el Caribe crece un 5,9% en el 2010, aún con características diferentes entre países. República Dominicana estuvo en el grupo de los cuatro países del MERCOSUR cuya tasa de expansión fue superior al 10%. Sin embargo, diferentes factores contribuyen a la disminución del crecimiento en relación con lo observado en el 2010.

Para el 2011, la CEPAL proyectó una tasa de crecimiento del PIB regional del 4,7%, lo que implica un aumento del 3,6% del PIB por habitante. Este crecimiento se plantea como resultado de la continuidad de la recuperación de las economías de América Latina y el Caribe, iniciadas en la segunda mitad de 2009, aunque la pérdida paulatina de dinamismo de la economía internacional, sumada al retiro gradual de algunas políticas implementadas en la región para enfrentar la crisis, contribuye a desacelerar el crecimiento.

En el Informe Macroeconómico de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012), se hace referencia al aumento de incertidumbre y turbulencias en la región. El primer trimestre de 2012 se desarrolla en un contexto internacional incierto, que incluye los factores de riesgo en la zona del euro, una desaceleración de China y un crecimiento precario en los Estados

Unidos. Durante el primer trimestre de 2012 se modera la desaceleración de la actividad económica observada en la región durante el segundo semestre de 2011. En el 2011, el PIB de América Latina y el Caribe registra un crecimiento del 4.3%, a pesar de lo cual, en la mayoría de los países, el dinamismo de la actividad económica se reduce a lo largo de 2011, primero en un grupo de países que tienen tasas menores de crecimiento desde el primer semestre (Brasil, México, Paraguay y la República Dominicana), luego en otros (Argentina, Chile, Ecuador y Panamá), cuyas tasas de crecimiento son altas durante el primer semestre del 2011 y se reducen en la segunda mitad del año.

Los pronósticos para el crecimiento del PIB se ubican en el rango del 1.0% - 1.5% en 2014 (2.5% en 2013, 2.9% en 2012). Por tanto, por primera vez en los últimos diez años, el crecimiento de la región será inferior al de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para recuperarse ligeramente en 2015 hasta el 2.0% - 2.5%. Esta evolución viene marcada por un contexto internacional menos favorable del último lustro, con menores precios de las materias primas, especialmente de los metales y minerales, por la desaceleración económica en la República Popular de China (en adelante, China). Según el citado informe, las diferencias en la evolución económica entre los países de la región se podrían acentuar, tanto por un impacto desigual del contexto exterior como por factores internos.

En 2014, el crecimiento económico de las principales economías de América Latina estaría liderado por el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Perú y la República Dominicana, que registrarían expansiones entre el 4% y el 7%. También disminuyen los índices de pobreza e indigencia (OCDE/ UNESCO 2014, p. 3).

1.1.2 Situación Educativa

En noviembre de 2002, con la participación de 34 países de la región, se celebra en la Habana, Cuba, la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación

para América Latina y el Caribe PRELAC (2002-2017), el cual fue aprobado por los Ministros de educación de la región, con su Modelo de Acompañamiento y la Declaración de la Habana en la que ratifican su aprobación del Proyecto.

Tal como señala el Informe Macroeconómico de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012), y como se expone más adelante, la experiencia histórica muestra que dar oportunidades de acceso es una condición necesaria, pero no suficiente para propiciar el derecho a la educación, puesto que ingresar a la escuela no siempre asegura aprendizajes significativos y de tal calidad que puedan favorecer el desarrollo individual y colectivo. Una muestra de esta aseveración es la cantidad de personas analfabetas funcionales, las cuales han ido a escuelas de baja calidad y sólo por algunos años, porque sus circunstancias y las características de los centros educativos contribuyen a la interrupción de sus estudios, por lo que pronto pierden lo poco que aprendieron. De hecho, la realidad concreta de nuestros países muestra que las poblaciones de menos ingresos van a centros educativos más deficitarios, circunstancia que mantiene las desigualdades sociales.

De acuerdo con las informaciones globales de 29 países consultados, al observar las tasas específicas de matrícula, según grupos de edad, se aprecia que de la población de 3 a 18 años sólo cinco países (Antillas Holandesas, Cuba, Islas Vírgenes Británicas, Monserrat y Aruba) logran que al menos el 85% de dicha población acceda a algún tipo de programa educativo de cualquier nivel, mientras que en ocho países (Ecuador, República Dominicana, Honduras, Nicaragua, Colombia, San Vicente, las Granadinas y Guatemala) este porcentaje es menor al 70%. El promedio regional es de 76.3%, lo que significa que más de 35.4 millones de personas entre 3 y 18 años, no asisten a ningún programa educativo. De éstos, 34.0 millones son de países latinoamericanos y 1.3 millones del área del Caribe.

Partiendo de los datos del documento “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: “Hacia la educación de calidad para todos al 2015”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, se observa que la situación para este nivel de la

educación ha mejorado notablemente. Sobre las oportunidades de educación de los niños de tres (3) a seis (6) años, en términos generales, los países de América Latina y el Caribe han avanzado lentamente en ampliar el acceso de los niños pequeños a la educación preprimaria. En este aspecto, el promedio general de la tasa neta aumenta desde 55.5% en 1990 a 66% en 2010. Esta tendencia positiva se observa, aunque con importantes variaciones, en 22 de los 26 países de los que se cuenta con datos comparables. La enorme heterogeneidad de situaciones en la región se evidencia con diferencias alrededor del 90% en algunos países y aproximadamente 40% en otros.

En el nivel básico, de acuerdo a la tendencia promovida en las últimas dos décadas, el panorama es alentador. La mayoría de los gobiernos ha tenido éxito en incorporar un número creciente de niños al sistema escolar de una forma sostenida principalmente en este nivel, tal como ya se ha señalado. Según el informe “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos” (UNESCO, 2007, p.90) de 32 países, 11 muestran tasas de acceso sobre el 95% (Argentina, Panamá, México, Ecuador, Santa Lucía, Barbados, Perú, Aruba, Cuba, Belice y Bolivia); en otros 12 es superior al 90% (Isla Vírgenes Británicas, Monserrat, San Kitts y Nevis, San Vicente y Granadinas, Guatemala, Brasil, Surinam, EL Salvador, Trinidad y Tobago, Venezuela, Jamaica y Honduras). Sin embargo, nueve países (Anguila, Nicaragua, Dominica, Isla Caimán, República Dominicana, Granada, Bahamas, Colombia, Turcos y Caicos) muestran tasas menores de 90%, lo que plantea la necesidad de hacer mayores esfuerzos para universalizar este nivel, de acuerdo a los compromisos asumidos en Educación para todos (EPT) y en los Objetivos del Milenio.

Conviene señalar que la atención a los diferentes grupos de edad es mayor que la cobertura en los niveles educativos formales, si se considera que una porción de estas personas asiste a otros tipos de programas educativos. Por otra parte, un aspecto digno de consideración es el acceso tardío a la escuela que podría estar relacionado con la poca disponibilidad de servicios y centros educativos muy distantes entre sí, a los que los niños no pueden llegar hasta cierta edad. Esta situación es más común en el área rural, donde los centros son

menos y están más dispersos, incluso donde hay suficiente población escolar, lo que es un indicio de que la escuela reproduce las desventajas entre los grupos.

Apenas cuatro países (Guyana, Cuba, Barbado y Argentina) logran que por lo menos el 90% de la población en edad de ingreso a la educación básica (primaria) tenga acceso a la escolaridad, mientras que en 18 países la proporción es inferior al 70% y en dos casos inferior al 50%. Desde el inicio de la década (2011-2020) el progreso de la educación primaria universal en el mundo ha mostrado un importante avance, alcanzando prácticamente el 90% de los niños en edad escolar. Sin embargo, se advierte que en los últimos años este ritmo de progreso hacia la universalización se ha desacelerado, lo que podría tener una incidencia negativa para los sectores más marginados de la sociedad (UNESCO, 2011).

¿Cuál es el avance que se podría esperar en los próximos 10 años en la educación primaria? Tal como señala el informe “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos (UNESCO, 2015), el derecho a la educación primaria fue el primero en ser establecido en los tratados internacionales. Forma parte de la Declaración Universal de los Derechos humanos y, desde ahí, ha sido incluido en todos los instrumentos internacionales relacionados. Antes, muchos Estados ya habían elaborado leyes de escolaridad primaria obligatoria. Actualmente, de manera unánime, la educación en este nivel de la enseñanza se considera universal y gratuita. En el Marco de Acción de Dakar, la educación primaria se plantea como un derecho fundamental, tal como se establece en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, los Objetivos del Desarrollo del Milenio y demás tratados internacionales. Este derecho se dirige hacia el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores y actitudes que les permitan a todas las personas desarrollarse y vivir de manera digna, tomar decisiones informadas para mejorar su calidad de vida y de la sociedad. En este período escolar se asienta la capacidad de socialización con diversas personas, se forma la identidad y se construye la autoestima (OREALC/UNESCO, 2012).

El segundo objetivo del Marco de Acción de Dakar estableció la meta de completar el acceso a la educación primaria y reducir la deserción escolar (principalmente para los alumnos que están en desventaja) así como mejorar la calidad de este nivel de la enseñanza. La meta fundamental del movimiento Educación para Todos es, sin duda, la universalización de la enseñanza primaria. En esta dimensión, América Latina y el Caribe alcanzan, en general, una situación positiva hacia el 2000, con una tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria de 94%, muy cercana a la lograda por las regiones de mejor condición socioeconómica; sin embargo, la evolución de los diez años siguientes muestra un panorama de avances desbalanceados y fuertes contrastes entre países, lo que indica que en la región aún faltan esfuerzos para alcanzar el objetivo de una educación primaria universal.

Se observa que el 94% en la tasa neta ajustada que la región obtuvo cuando se aproximaba a la primera década del siglo XXI, muestra que no había progresos entre los países de la región respecto de una década atrás. Ha de entenderse que, este nulo avance esconde situaciones nacionales de marcados contrastes: mientras algunos países aumentan fuertemente la escolarización en educación primaria entre 2000 y 2010 (notablemente Granada, Guatemala, Nicaragua, Bahamas, con avances de diez o más puntos porcentuales), otros la disminuyen de manera importante en el mismo período (como Paraguay, San Kitts y Nevis, y Jamaica). En total, 7 de 26 países con datos comparables disminuyen significativamente su tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria durante 1900-2000.

Probablemente, para lograrlo es necesario contar con educadores capaces de dominar “el qué y el cómo hacerlo”, expresión abordada más adelante en este estudio, mejorar las condiciones de vida de las familias y evitar la situación de que muchos niños que van a las escuelas en un período del día se vean obligados a trabajar en el otro período. En conjunto, la tasa de repitencia llega en 2010, en promedio, a casi un 5% en los países de América Latina y el Caribe en 2000 había sido de 6.8%. Como es bien sabido, el efecto acumulado de la repitencia y el ingreso tardío al sistema escolar aumenta la tasa promedio de sobreedad. Estos factores influyen en que en 2010, la tasa promedio de sobreedad de la

enseñanza primaria sea en la región de un 9%. En Colombia, Brasil y Nicaragua llegó al 21%.

La deserción, por su parte, puede ser responsable en gran medida de que los niños no completen el ciclo la enseñanza primaria. Según los datos de la fuente consultada (UNESCO, 2014) en la región hubo avances importantes disminuyendo del 13% al 8.3% la tasa promedio de deserción en el período 2000-2010. Esta tendencia se observa en 15 de los 18 países para los que se posee datos comparables, apreciándose grandes desigualdades entre países. Cuando los niños ingresan a este ciclo en edad retrasada, es más probable que no concluyan el ciclo o bien que no continúen en la enseñanza secundaria, OREALC/UNESCO (2011), citado por UNESCO (2014, p.42)

Siguiendo al documento antes mencionado, los alumnos que pertenecen a familias que viven en condiciones de desventaja son más propensos a desertar. En este sentido, los sectores de menores ingresos, rurales o de origen indígena, son los más afectados. También se han identificado factores intraescolares que pueden estimular la deserción: la preparación y experiencia de los docentes, las expectativas que estos tienen sobre los estudiantes y las relaciones que establecen con ellos, así como el tiempo dedicado a la instrucción y, de igual manera, factores relacionados con la organización de la escuela, el calendario escolar, la relevancia y pertinencia del currículo, el tipo de evaluación y promoción de los estudiantes, entre otros (PREAL, 2007; CEPAL, 2010).

El trabajo infantil puede también influir en el ingreso escolar tardío y, consecuentemente, en la deserción escolar. Muchos niños trabajan para ayudar con los gastos de la familia, además de que el costo de oportunidad de asistir a la escuela es muy alto. Tal como señala PREAL (2007) y UNESCO (2009), referenciado por UNESCO (2014), el trabajo infantil es también una consecuencia del abandono escolar y bien se puede agregar es, a la vez causa de esta circunstancia. Aunque muchos niños intentan compatibilizar los estudios con el trabajo, en general esto se convierte en una tarea imposible, debido a las precarias condiciones laborales y jornadas de trabajo que se hacen más extensas a mayor edad de los niños y, por otra parte, a la dificultad de las organizaciones escolares con respecto a

flexibilizar los programas para acoger a estos niños, resultando en el abandono de la educación o en un crónico mal desempeño, lo que se hace más importante a medida que los niños van creciendo.

Cuando se pondera la capacidad de retención de los sistemas educativos de la región hacia finales del siglo, se observa que la tendencia general es positiva, puesto que la tasa de sobrevivencia al 5^{to} grado aumenta, como promedio, de 83,5% a 91,8% entre 2000 y 2010, lo cual expresa una alta capacidad de retención del sistema. Probablemente, el efecto combinado de la disminución de la repitencia y la deserción, hace que la proporción de alumnos de una determinada cohorte que logra trayectorias extendidas de escolarización en enseñanza primaria, se incremente en los países de la región, para los que se cuenta con datos comparables, y que tienen tasas bajas a inicios de la década del 2000, como fueron los casos de Colombia y El Salvador.

Pese a este aumento, la mayoría de los países no han logrado universalizar este nivel. Hay un 3% de niños que no asiste a la escuela, de los que asisten muchos desertan y de los que avanzan, un buen número lo hace con grandes dificultades académicas, tal como se evidencia en un promedio de 8% de repitencia. De esta manera, se forma una cadena de efectos sucesivos: la repitencia incide en el aumento de los que están en sobreedad y estimula la deserción, dos cuestiones claramente relacionadas con el analfabetismo.

1.2 República Dominicana

República Dominicana es un país democrático, de gobierno presidencial. Su capital es Santo Domingo, Distrito Nacional. Su idioma es el español, su moneda es el peso dominicano y su religión oficial es la católica, aunque hay libertad de cultos. Ocupa aproximadamente dos tercios, en la parte oriental de la Isla la Española, en el archipiélago de las Antillas Mayores. En el tercio restante está ubicada la República de Haití. Tiene una superficie de 48, 311 kilómetros cuadrados, y una población de alrededor de 9, 445, 281

habitantes, según el último censo de 2010. Limita al norte con el Océano Atlántico, al sur con el Mar Caribe o de las Antillas, al este con el Canal de la Mona, que lo separa de Puerto Rico y al oeste con la República de Haití.

Figura 1. 1 Mapa de la República Dominicana



Su clima es tropical, con cuatro variantes o microclimas que generan una diversidad de ecosistemas únicos en Las Antillas (el relieve va de 40 metros bajo el nivel del mar en la Hoya de Enriquillo, hasta 3,087 metros sobre el nivel del mar (Castro, Aybar y Morales, 2008). A continuación se introducen algunos datos sobre su evolución económica y situación educativa del periodo 200-2015, pues representan el escenario particular donde se genera este estudio y requieren la atención debida.

1.2.1 Situación Económica

En 2003, la economía dominicana sufre un colapso de graves repercusiones que afecta todas las actividades de la vida nacional, incluyendo la educación. La contracción del 1.3% de la actividad económica provoca una caída del 2.9% del producto por habitante, para la CEPAL (2010) un fenómeno sin precedentes en más de una década. Esta situación tiene su

origen en la crisis bancaria que estalla en el segundo trimestre del año, generando un alto grado de incertidumbre y desconfianza, creciente dolarización, fuga de capitales y devaluación de la moneda nacional.

Para detener el deterioro del sistema financiero, las autoridades colocan cuantiosos recursos en los bancos que presentan problemas, lo que eleva la deuda pública bruta a un 47.9% del PIB. La actividad económica logra acelerarse y en el 2005 el PIB por habitante aumenta un 5.2%, el mayor incremento desde el año 2000. Al término del 2006, la economía dominicana completa cinco trimestres consecutivos con tasas de crecimiento de dos dígitos.

De acuerdo al Estudio Económico de América Latina y el Caribe de la CEPAL (2010-2011, pp. 277-287) y el Informe de la Economía Dominicana (2010-2011), gracias al impulso de políticas expansivas y al repunte de la demanda externa, la economía nacional logra un crecimiento de 7.8% en 2010, 3.5% en 2009, consolidando el proceso de recuperación en el marco del acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (FMI), que permitía al país implementar exitosamente las políticas anti-cíclicas necesarias para sostener el desfavorable entorno internacional.

Ante el dinamismo de la demanda interna, que eleva el déficit de la cuenta corriente de la balanza de pagos a un 8,6% del PIB (5% en 2009), en octubre el Banco Central comienza un ciclo de incrementos de su tasa de referencia desde un históricamente bajo 4% hasta el 6,75% en mayo de 2011. Por su parte, el déficit fiscal del gobierno central fue del 2,5% del PIB, tras el recorte realizado en el segundo semestre de 2010 CEPAL (2010-2011). Las decisiones que toma el sector oficial traen como consecuencia un déficit del gobierno central equivalente al 2,5% del PIB, un punto porcentual por debajo del registrado en 2009, pero ligeramente por encima de la meta acordada con el Fondo Monetario Internacional.

En 2012, la economía creció 3.9% del Producto Interno Bruto a pesar de prevalecer una situación internacional desfavorable y 2013, en términos reales, experimentó un crecimiento acumulado en 4.1%, superando el crecimiento del año anterior y resultando por encima de todas las expectativas y de la proyección establecida en el Marco

Macroeconómico consensuado entre el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, el Ministerio de Hacienda y el Banco Central de la República Dominicana.

El año 2014, la economía resulta con un crecimiento que supera las proyecciones que se habían estimado, tanto en el Marco Macroeconómico consensuado entre el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, el Ministerio de Hacienda y el Banco Central, como las realizadas por organismos internacionales. Con este resultado, la República Dominicana se constituye en el país que registra el mayor crecimiento económico en América Latina en 2014, al crecer 7.3%. Este incremento del PIB resulta ser 6.1 puntos porcentuales por encima del promedio de 1.2% estimado por el Fondo Monetario Internacional (FMI) para la región.

1.2.2 Situación Educativa

1.2.2.1 *Base Legal del Sistema Nacional de Educación*

En República Dominicana el derecho a la educación se establece en la Constitución de la República, en su Artículo 63, en el cual se consigna lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”.

Este artículo sustenta la Ley No. 66-97, del Ministerio de Educación, la cual en su artículo No.1 establece lo siguiente:

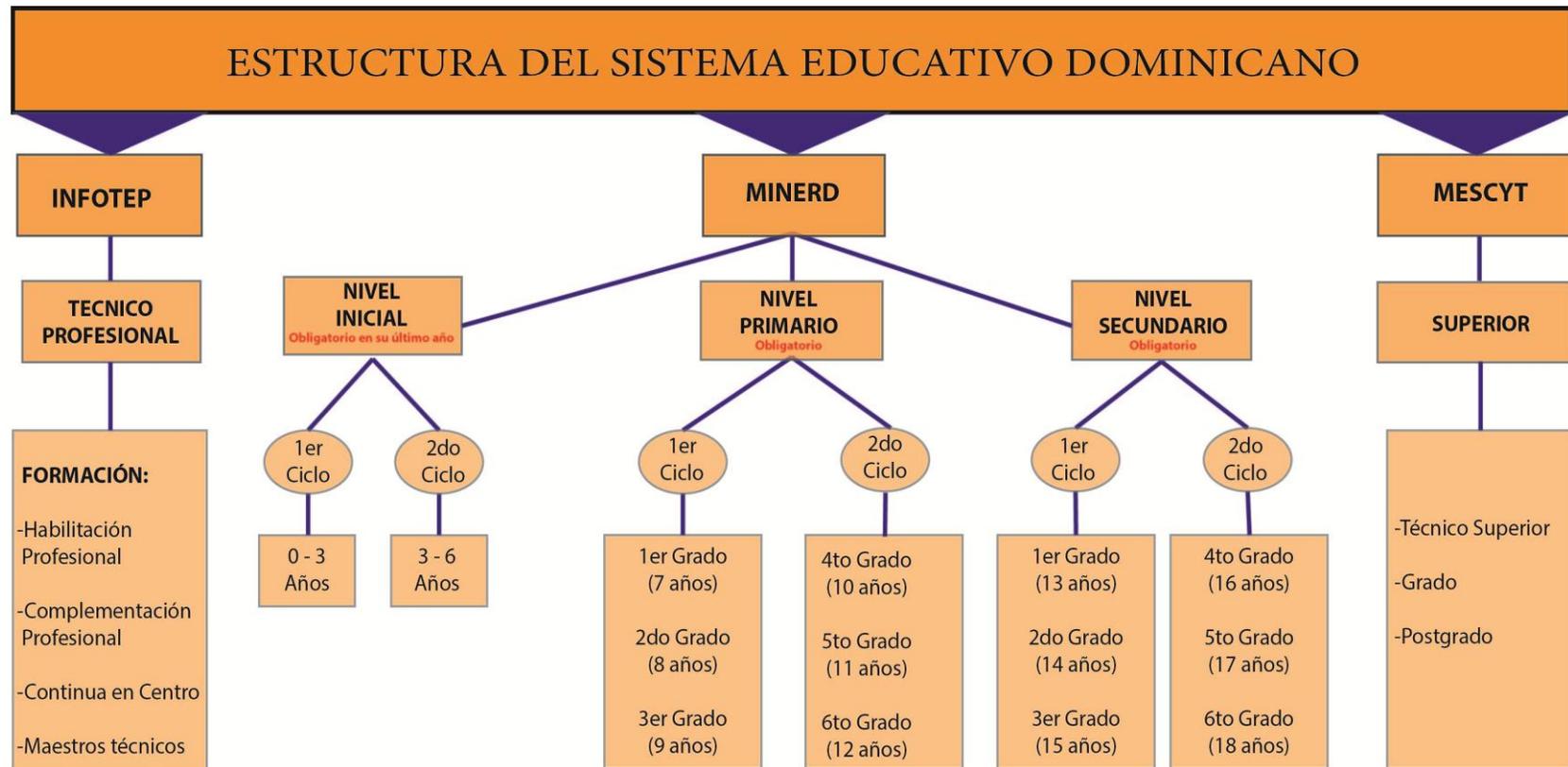
Garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación. Regula, en el campo educativo, la labor del Estado y de sus organismos descentralizados y la de los particulares que recibieren autorización o reconocimiento oficial a los estudios que imparten. Esta ley, además, encauza la participación de los distintos sectores en el proceso educativo nacional.

Conviene dejar constancia de que este trabajo de tesis se inició antes de 2013, cuando la estructura académica del sistema educativo aún no se había modificado. En aquel momento el nivel básico, hoy nivel primario funcionaba con dos ciclos de cuatro años cada uno y el

nivel medio, ahora secundario con dos ciclos de dos años cada uno. Por tal razón se sigue la nomenclatura que prevalecía antes de la modificación.

El Nivel Superior de Educación está bajo las directrices del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), creado bajo la Ley 139-01. El nivel Técnico Profesional está a cargo del Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP), creado bajo la Ley 116-80, regulado por el Reglamento 18-94 del 11 de agosto de 1980.

Figura 1. 2 Estructura del Sistema Educativo Dominicano



Fuente: Ordenanza No 03-2013 del Consejo Nacional de Educación (CNE), Ley 139-01, y Ley 116-80

1.2.2.2 *Algunas Acciones del Proceso Educativo en el Período 1992-2012*

1.1.1.1.1 *El Plan Decenal de Educación 1992-2002*

Al final de la década de los ochenta, la educación dominicana manifestaba un estado de crisis tal, que la carrera de educación perdió prestigio, hasta el punto que sus centros quedaron casi desérticos. Esta situación motivó la formación de un círculo de diálogo y reflexión crítica, conformado por intelectuales, industriales, educadores, investigadores, dirigentes políticos y gubernamentales, la Asociación Dominicana de Profesores (ADP). De este núcleo surgió un Plan Educativo con el apoyo de la Fundación Friederich Ebert, la Asociación de Industriales de Herrera y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).

Del Plan Educativo, después de un año de reflexión, nace el Decálogo Educativo, primera propuesta respecto a la problemática educativa que se sustenta en un amplio consenso multisectorial, y que sirve de base para posteriores análisis. Con estos antecedentes y la dinámica que genera la Conferencia Mundial de Educación para Todos, al inicio de los noventa surge el Plan Decenal de Educación 1992-2002, con la participación de diferentes sectores de la vida nacional. Se aprobó, con la finalidad de lograr al menos los siguientes objetivos:

- Ampliar, de manera significativa, la cobertura y permanencia en la educación básica, y reforzar las acciones de educación orientadas hacia los jóvenes y adultos, con vistas a facilitar el acceso y la permanencia en el Sistema de sectores sociales marginados del proceso educativo.
- Introducir transformaciones en el curriculum para hacer posible una educación de mayor calidad, más pertinente y más adecuada a los requerimientos actuales y futuros de la sociedad dominicana.
- Mejorar significativamente la condición social, económica y profesional de los educadores.
- Elevar los niveles de competencia y eficiencia de la Secretaría de Estado de Educación y de sus órganos descentralizados, tanto en la formulación de políticas como en la planificación y administración de la educación bajo su responsabilidad.

- Lograr una participación efectiva de la sociedad en general, de la comunidad organizada y de los padres de familia, en la gestión del proceso educativo.
- Aumentar de manera apreciable los recursos económicos que el Estado y la sociedad invierten en educación, ampliando de forma significativa la contribución de fuentes convencionales y no convencionales al financiamiento de la educación.

Las necesidades, más bien urgencias, del sistema educativo y los anhelos de los grupos consultados e involucrados en la formulación del Plan, hacen que se incluyeran metas que eran más utópicas que alcanzables. Asimismo, el informe de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000), Educación para Todos, al exponer las debilidades encontradas en la implementación del Plan, refiriéndose a la ejecución de los docentes dice: “Se advierten dificultades para asumir el nuevo currículo para interpretar las cinco teorías filosóficas y corrientes pedagógicas que lo fundamentan. De igual forma se advierte bajo dominio de los textos en manos de los docentes” (p.86).

Así se inicia el nuevo siglo en la educación dominicana, parece que con los problemas crónicos conocidos y en gran medida pendientes, arrastrándose dentro de una misma década año tras año y de una a otra, pero con una población más consciente de la necesidad de avanzar en el área educativa. Dentro de esta línea de acción surge el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación 2003-2012 al que cabe ligar resultados y logros, al tiempo que otras grandes limitaciones. A continuación, una nueva gestión gubernamental (2000- 2004) elabora el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación 2003- 2012, el cual pretende, según consta en el documento que lo contiene, dar atención prioritaria a los temas que se citan a continuación.

1.2.2.2.1 El Plan Decenal de Educación 2007-2017

Sin logros notables al 2015 en el tratamiento de los programas y proyectos correspondientes y sin evaluar los resultados del plan anterior, en la siguiente gestión (2004–2008) se propone el Plan Decenal de Educación 2007-2017 dentro de un plazo aún no concluido, y sin evaluaciones parciales por lo menos no publicadas. ¿Hasta cuándo se estarán haciendo diagnósticos y planes, invirtiendo altas sumas de dinero y una cantidad invaluable de tiempo y esfuerzo? ¿Cuáles son los resultados netos? Por el momento, las cosas no parecen claras.

En el mundo actual, en el que la tendencia a la integración regional y mundial propicia el intercambio de bienes y servicios en diferentes renglones, la República Dominicana tiene que acelerar su ritmo de desarrollo educativo o se quedará atrás y no hay duda de que para lograrlo ha de mejorar la formación inicial de los docentes, de ahí el objetivo de esta tesis.

Según el Informe de Progreso Educativo, República Dominicana, el reto es la calidad (PREAL, 2010), se plantea, que el país consiguió en las últimas décadas avanzar significativamente en la cobertura de la educación básica. Sin embargo, destaca el hecho de que la calidad de la educación sigue siendo su gran desafío. El Informe hace referencia al primer Plan Decenal de Educación en el que se desarrollaran acciones para enfrentar esta situación, dentro de estas el proceso de formación docente mediante el cual se logra titular a cerca del 90% de los docentes. Sin embargo, señala, que no se han logrado mejorar los aprendizajes de los alumnos, los cuales comparativamente son los que menos conocimientos evidencian entre una muestra de 16 países latinoamericanos. Es evidente que se hace imperativo ver qué pasa en las aulas de República Dominicana y, en este sentido la ejecución de los docentes en su formación inicial queda cuestionada.

Además, en 2010 el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo elabora una propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030 con el fin de consensuarla con todos los actores de la sociedad dominicana e introducirla en el Congreso de la República para convertirla en ley. Esta propuesta cuenta con objetivos e indicadores de cumplimiento

que facilitan el seguimiento de las metas establecidas. Los objetivos elaborados para el área educativa son desarrollar un sistema educativo de calidad que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, propicie el desarrollo humano y un ejercicio de ciudadanía responsable y universalizar la educación desde el nivel inicial al nivel medio.

En la figura 1.3, que hace referencia al progreso educativo de República Dominicana 2010, se puede apreciar con preocupación que de ocho indicadores hay dos Muy Deficiente, tres Deficiente y tres Regular. No aparece en la escala ningún indicador con Excelente o Bueno, lo que sin duda cuestiona la eficiencia del sistema.

Figura 1. 3 Informe de Progreso Educativo de la República Dominicana, 2010

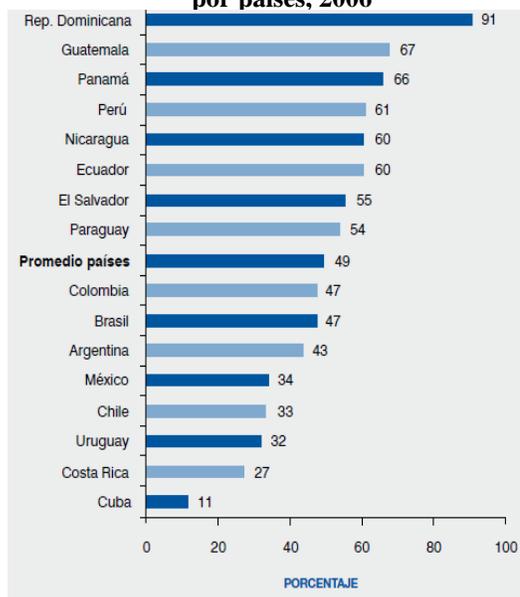
Materia	Nota	Tendencia	Comentarios
Logros de aprendizajes ¹	Muy Deficiente	↔	Según las pruebas internacionales en las que hemos participado, los estudiantes dominicanos son los que menos aprenden en la región, obteniendo las peores calificaciones. En las pruebas nacionales 3 de cada 10 estudiantes de media no aprueban.
Cobertura	Regular	↔	A pesar de altas y bajas en la matriculación en los últimos años, la gran mayoría de los niños asisten a la escuela, sin embargo todavía existen importantes retos en educación inicial y media.
Permanencia en la escuela	Deficiente	↑	Los indicadores de promoción, repetición y deserción han mejorado. La escolaridad promedio también aumentó, principalmente por el aumento de la escolaridad de las mujeres. No obstante, la escolaridad promedio sigue en 9,7 años y la sobre-edad sigue siendo un problema.
Equidad	Deficiente	↔	Hay grandes diferencias en los indicadores educativos entre el 20% más pobre de la población y el 20% más rico, haciendo del sistema educativo un reproductor de la desigualdad.
Estándares y sistemas de evaluación	Regular	↔	Se presentan algunos avances hacia la mejora del sistema de evaluación, pero todavía quedan tareas pendientes. La definición de estándares de contenido, de desempeño y de oportunidades de aprendizaje sigue constituyendo un desafío para la educación dominicana.
Carrera docente	Deficiente	↔	El aumento de los docentes titulados no se ha traducido en una mejora en los resultados educativos de los alumnos. Se han dado avances en lo referente a la creación de sistemas de evaluación de los maestros, aunque aún no se utilizan para la aplicación de los incentivos ni para mejorar el proceso de enseñanza. La participación de los docentes en la reforma educativa ha sido limitada.
Autonomía y rendición de cuentas	Regular	↔	La toma de decisiones está aún fuertemente centralizada. A pesar de la creación de algunas instancias de participación de maestros, padres y madres y estudiantes en las decisiones de las escuelas, su integración es débil. La rendición de cuentas es aún muy limitada.
Inversión	Muy Deficiente	↔	La inversión en educación está muy por debajo del promedio regional, siendo el segundo país de la región con menor porcentaje del PIB dedicado a la inversión educativa. La inversión por alumno es muy baja y los escasos recursos financieros disponibles no son bien gestionados.
Escala de notas:		 Progreso Sin tendencia definida Retroceso	
Excelente Bueno Regular Deficiente Muy Deficiente			

Fuente: Informe Preal 2006.

El rendimiento académico de los alumnos, está necesariamente vinculado con la calidad de la formación inicial de los docentes, porque son estos los que orientan su manera de afrontar la búsqueda del conocimiento, tal como se refiere, de diferentes términos, en esta investigación. Por eso, a continuación, se hace relación a los resultados en las pruebas internacionales.

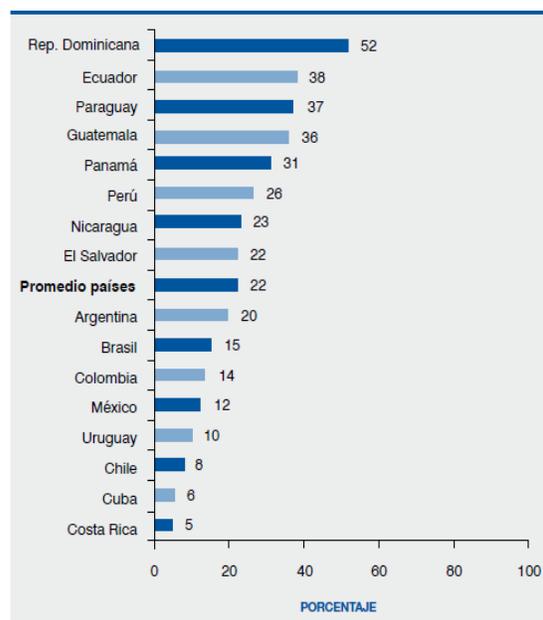
Los escasos logros que se pueden haber obtenido en los aprendizajes de los estudiantes dominicanos, quedan cuestionados como se aprecia en los siguientes gráficos, donde el país aparece encabezando el más alto porcentaje de deficiencia en las pruebas internacionales de tercero y sexto grado.

Figura 1. 5 Porcentaje de estudiante de tercer grado de básica con los peores niveles de desempeño en matemáticas en SERCE, por países, 2006



Fuente: Elaboración propia en base a PREAL 2009.

Figura 1. 4 Porcentaje de estudiante de sexto grado de básica con los peores niveles de desempeño en matemáticas en SERCE, por países, 2006



Fuente: Elaboración propia en base a PREAL 2009.

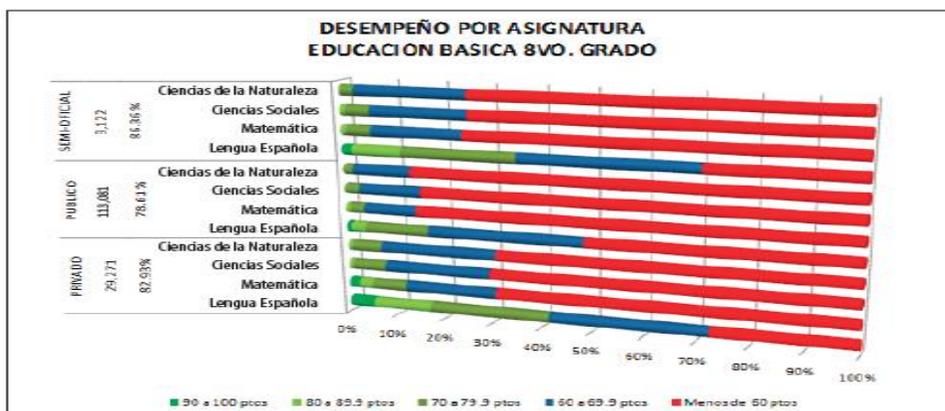
Sobre lo que sigue, hay una evidencia digna de reflexión. Los resultados de pruebas nacionales (de cuya calificación se toma solo el 30% para determinar la nota final del estudiante) también son bajos. Pues, si bien es cierto que el porcentaje de alumnos que aprueba en octavo grado es relativamente alto entre 2003 y 2007 (la tasa de aprobación supera el 90% en todos los años), tal como indica el informe de PREAL: Informe del Progreso Educativo. República Dominicana 2010, estos resultados que en la superficie parecen buenos, no reflejan el nivel de aprendizaje de los estudiantes, puesto que en las pruebas internacionales correspondientes muestran grandes deficiencias. Por lo tanto, los resultados nacionales no son un indicador de que están aprendiendo. Es probable que estos resultados sean tan altos porque las calificaciones de las que se toma el 70%, para fines de promoción, son el resultado de las evaluaciones de sus profesores, porque las calificaciones de la que se toma en 70% con las que los estudiantes se presentan a las pruebas nacionales, son asignadas por las evaluaciones de sus profesores, y no se puede perder de vista que en estos resultados ambos, (alumnos y profesores), están comprometidos (Figura 1.6 y Figura 1.7)

Figura 1. 6 Resultados de las Pruebas Nacionales 2013. Según las asignaturas

DESEMPEÑO POR ASIGNATURA EDUCACION BASICA									
Nivel	Sector	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	PROMOVIDO	ASIGNATURA	90 a 100 ptos	80 a 89.9 ptos	70 a 79.9 ptos	60 a 69.9 ptos	Menos de 60 ptos
BÁSICA	PRIVADO	29,271	82.93 %	Lengua Española	5%	12%	24%	31%	27%
				Matemática	2%	3%	7%	19%	69%
				Ciencias Sociales	0%	1%	7%	22%	71%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	1%	6%	24%	69%
	PÚBLICO	113,081	78.61 %	Lengua Española	1%	3%	13%	31%	51%
				Matemática	0%	1%	3%	11%	86%
				Ciencias Sociales	0%	0%	3%	13%	84%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	0%	2%	12%	86%
	SEMI-OFICIAL	3,122	86.36 %	Lengua Española	2%	10%	23%	35%	29%
				Matemática	0%	1%	5%	19%	75%
				Ciencias Sociales	0%	1%	5%	20%	74%
				Ciencias de la Naturaleza	0%	0%	3%	23%	74%

Fuente: República Dominicana, CLACE 2013 Tercer Informe (p. 59).

Figura 1. 7 Desempeño por asignatura educación básica octavo grado. Tomado de Ranking Escolar



Fuente: República Dominicana, CLACE 2013 Tercer Informe (p. 59)

Dentro de este orden de ideas, se asume como válida la incongruencia que se observa en el documento Ranking Escolar, República Dominicana, CLACE 2013 Tercer Informe:

A pesar del peso que tiene en la promoción de los estudiantes, la evaluación en el centro educativo (70%) y de las Pruebas Nacionales (30%), debe existir un nivel de correspondencia entre los resultados de ambas evaluaciones, donde la cantidad de promovidos sea proporcional al desempeño de los estudiantes en las Pruebas Nacionales.

Por ejemplo, en la Educación Básica, el 97% de los Centros Educativos no logra que el 50% de sus estudiantes apruebe las cuatro asignaturas de las Pruebas Nacionales. Sin la Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación, presenta un promedio general de promovidos de un 81.5 %.

Entendiendo que el rendimiento académico de los alumnos depende, en gran medida, del nivel de formación de sus docentes, la MESCyT (2010, pp.98 y 99), ponderando los estudios e informes nacionales e internacionales sobre las deficiencias de los docentes dominicanos, plantea que se impone un cuestionamiento a la idoneidad del sistema de evaluación utilizado y propone, refiriéndose a los estudiantes de la carrera de educación, que debe revisarse el nivel de exigencias en materia de aprobación de asignaturas, así

como el rigor con que se asumen otros requerimientos académicos demandados para la titulación a nivel superior.

Motivado por estas evidencias, el MESCYT plantea y lleva a cabo un diagnóstico que realiza con 25 universidades formadoras de docentes, y al cuestionar a los egresados y académicos sobre el nivel de dominio de los contenidos y de las competencias pedagógicas que tienen los profesores de la carrera de educación, la mayoría responde “Muy Bueno”, y sobre la relación entre los estudios realizados y los conocimientos adquiridos en la carrera, la mayoría expresa altos niveles de satisfacción. Sin embargo, los egresados sugieren lo siguiente:

Que el currículo de las IES sea fortalecido en lo concerniente a la actualización de los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, y las competencias tecnológicas y comunicativas, de manera que puedan hacer uso adecuado de la lengua española y de lenguas extranjeras. Por otra parte, con miras a elevar la calidad profesional, sugieren mejorar las relaciones humanas entre los profesores y estudiantes, hacer uso de innovadoras estrategias de enseñanza y aprendizaje, mejorar las modalidades de evaluación y establecer intercambios con otras instituciones educativas.

Los resultados de República Dominicana son los más bajos entre el grupo de países evaluados. La escasa dispersión de las puntuaciones indica que en esta nación la mayoría de los estudiantes obtienen resultados generalmente bajos. En suma, los resultados de estas dos partes ilustran, por una parte, que se pueden tener condiciones de alto desempeño general y alta variabilidad en los aprendizajes y, por otro lado, que es posible encontrar casos donde la distribución de los resultados es equitativa, pero con bajos niveles de aprendizaje.

En términos cualitativos esta diversidad en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, se observa a partir de la distribución en niveles de desempeño. Los análisis por nivel de desempeño permiten conocer en profundidad lo que

son capaces de hacer los estudiantes, en cada grado y área evaluada. En el Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (SERCE) los logros de los estudiantes se clasifican en cuatro niveles de desempeño, del I al IV, cuya complejidad es creciente.

Cada nivel corresponde a un conjunto de tareas evaluadas por las pruebas y cuya resolución implica el dominio de ciertos contenidos, así como la movilización de determinados procesos cognitivos por parte de los estudiantes.

La distribución ideal debería mostrar una mayoría de estudiantes en los niveles altos de desempeño. Sin embargo, los resultados no necesariamente se ajustan a este patrón mientras más de un 20% de los estudiantes de la región se encuentra en los niveles más altos en casi todas las áreas y grados (salvo en Ciencias donde el porcentaje llega a 13,8%), hay importantes porcentajes de estudiantes que no superan el primer nivel, más del 40% en Matemática y Lectura de 6^{to} grado. Esto significa que estos estudiantes pueden realizar sólo las tareas de menor complejidad de las propuestas por la SERCE.

Mientras Cuba tiene más del 40% de sus estudiantes en el nivel más alto, en todas las áreas y grados, hay países que tienen a cerca del 50% de sus estudiantes en el nivel I o bajo I, en casi todas las áreas y grados. Esto da luces sobre las brechas de aprendizaje que existen entre los países de la región y de la importancia de ir más allá de la puntuación promedio para hablar de calidad educativa, para identificar y comprender lo que los estudiantes saben y pueden hacer. A partir de estos hallazgos se pueden visualizar desafíos en la calidad educativa y las graves desigualdades de aprendizaje, presentes en la región en la educación primaria.

Dooner (1997), refiriéndose a la saturación de diagnósticos y falta de soluciones en la educación de América Latina y el Caribe, hace una afirmación con la que parece sensata:

...hay cosas que a uno le llaman la atención y una de ellas es el exceso de diagnósticos reiterativos que van produciendo la impresión de que cuando uno ha leído un artículo, los ha leído a todos. No hay documento que no insista en la necesidad de mejorar la calidad, la eficiencia y la equidad de la

educación. Se reitera hasta la saciedad, por otra parte, de que para que ello sea posible, es indispensable un rol protagónico de la empresa privada en la reforma del sistema educativo (p.38).

En el mismo orden de ideas se expresan De Moura Castro e Ioschpe (2007 p.7):

El tiempo avanza, y con él nuevas inversiones en programas y proyectos, y más diagnósticos y declaraciones, mientras América Latina sigue demostrando que mantiene un sistema de enseñanza deficiente, tal como se aprecia en otras pruebas internacionales en forma contundente: el TIMSS del IEA y el PISA de la OCDE, sin que exista evidencia contraria.

Diversos estudios nacionales revelan que la base cultural y profesional de los docentes dominicanos es deficiente para desempeñar su papel con eficiencia. Camilo y Vargas (1989), en una tesis de Maestría llevan a cabo una investigación con 272 maestros de 6to grado de la educación básica, a nivel nacional, con el interés de evaluar, a través de pruebas escritas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, el nivel de competencia de los profesores en el dominio de los contenidos de la asignatura que cada uno trabaja en el aula. El 96%, de acuerdo a su declaración, tenía algún estudio en educación, de diferentes programas: regular, a distancia, en cursos de verano. Los resultados son deprimentes: el promedio de ejecución en las pruebas queda por debajo de los límites de promoción de los alumnos, en ese momento de 60 puntos en una escala de 1 a 100; y en los pocos casos donde deben redactar una idea o hacer una reflexión para dar una respuesta, casi todos dejan el espacio en blanco.

Hay otros estudios (Camilo y García, 1991; Torres, 1996; Polanco, 2001) que también dan evidencias de que en el país la formación inicial de los profesores no es satisfactoria y, por tanto, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes es deficiente.

Múltiples factores contribuyen a que esta condición persista a través del tiempo; pero la responsabilidad del sistema educativo es ineludible. Si los aspirantes a estudiar educación egresan de los cursos previos con grandes deficiencias de las instituciones formadoras, como parece, realizan una labor pobre, las dependencias oficiales abandonan a los egresados sin saber cuál es su nivel de ejecución en su ejercicio profesional, y no le proporcionan condiciones laborales satisfactorias, sin que se dé fin a esta cadena de

deficiencias, ha de esperarse que la ejecución del profesorado y de los alumnos que egresan de sus aulas sea cuestionable.

El país ha hecho esfuerzos para mejorar la formación docente, pero persiste la duda sobre la pertinencia de los planes y programas de estudio, la eficacia de las instituciones formadoras y de la competencia de los profesores formadores.

De Lima (2005), al evaluar el programa de español de primero y segundo grados de la Secretaría de Estado de Educación, juzga las acciones de capacitación docente como esfuerzos aislados, y añade:

En la mayoría de los casos la capacitación ha sido inadecuada... es prácticamente imposible contribuir a un cambio real apegado todavía a viejos modelos educativos. El punto de partida del modelo es que los alumnos son homogéneos, y privilegia los contenidos de la enseñanza sin atender a los procesos mentales del estudiante (p. 216).

Otro ejemplo en el ámbito nacional se recoge en los resultados que presenta el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2005), en el informe Evaluación del Diplomado en el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática para Maestros y Maestras del Primer Ciclo, Nivel Básico, Región Suroeste. En el acápite referente a la pertinencia del diseño del diplomado, dice:

...se debe realizar un diagnóstico sobre las necesidades locales de los docentes antes de implementar el diseño inicial del diplomado, esencialmente porque se debe tomar en cuenta que el actual diseño corresponde a una visión general de las necesidades del docente dominicano. Es decir, el diseño del diplomado, tal como se ejecutó en esta segunda ronda, no toma en cuenta las necesidades particulares que de hecho parecían tener los docentes de la escuela multigrado (pp. 89 y 90).

Se habla de las necesidades formativas del profesorado como una expresión de uso común, pero éstas no están definidas de manera precisa. Montero (1998), supone que son aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por el profesorado en el desarrollo de su labor. Dicha percepción podría originarse en el individuo, en función de sus requerimientos; en un grupo, como en el ejemplo anterior; y también puede surgir por solicitudes y demandas externas.

Elmore (2003), hace referencia a la complejidad del trabajo en las escuelas, y de las exigencias que reciben mientras su organización permanece, en gran medida estática y rígida. Se pretende que los estudiantes aspiren a conseguir los más altos estándares en sus resultados académicos y que las escuelas y la gente que trabaja en ellas estén en disposición de rendir cuentas para asegurar que los estudiantes sean capaces de alcanzar dichos estándares. Pero, tal como señala este autor, las escuelas y los sistemas educativos no han sido preparados para responder a las demandas implicadas en el rendimiento y estándares que los estudiantes deben alcanzar. En otras palabras, se espera que operen con la eficiencia que se considera propia del siglo XXI cuando en gran medida están anclados entre el XIX y el XX.

De manera específica, parece ser que el personal de los centros educativos, por lo menos en República Dominicana y en los demás países de América Latina y el Caribe, no ha sido entrenado, ni en su proceso de formación inicial ni a través de sus experiencias de trabajo para afrontar estas responsabilidades. Según Elmore (2003), este grado de eficiencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, y una actitud hacia la mejora continua, en un grado no común en las escuelas que laboran en condiciones regulares, porque estas exigencias no son propias de su cultura, y si se les generan nuevos retos se les debe dotar de las condiciones que les permitan responder adecuadamente, lo que podría implicar importantes inversiones en el desarrollo profesional de los docentes, integrando criterios y mecanismos que permitan asegurar que los programas que se implementen tengan efectos significativos en la adquisición de competencias en los profesores y en los aprendizajes de los alumnos.

Las consideraciones anteriores muestran que debe haber una estrecha relación entre desarrollo profesional y práctica docente. Que se parta de las necesidades de desarrollo de los profesores, tomando en cuenta, a la vez, las de aprendizaje de los alumnos, pero yendo más allá de estas últimas, puesto que el docente tiene que poseer conocimientos y destrezas de mayor amplitud y profundidad que lo requerido para el grado y nivel en el cual enseña. Si domina con suficiencia los contenidos de las materias a su cargo, así como de los métodos y técnicas de enseñanza correspondientes, y, a la vez, hace uso adecuado de estos

saberes, entonces su labor será efectiva. Asimismo, es indispensable una adecuada conducción del sistema en todos sus organismos: Que estos funcionen como parte de un todo integrado, no como islas. De lo contrario, pretender que la educación mejore y se convierta en factor de desarrollo sostenible, seguirá siendo una utopía.

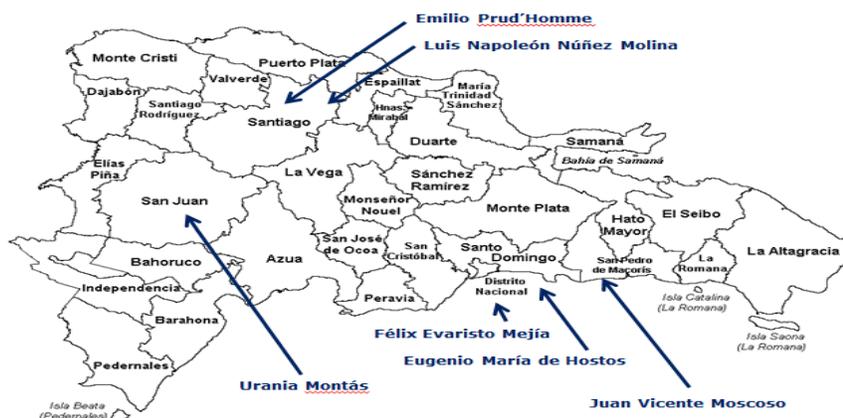
CAPITULO II
EL CONTEXTO INSTITUCIONAL
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA
(ISFODOSU)

2.1 Descripción de la Institución

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), de la República Dominicana, contexto institucional de esta investigación, es un centro de educación superior descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación (MINERD), cuyo fin primordial es la formación, capacitación y especialización de profesionales en el área de educación.

Cuenta con una Rectoría ubicada en la ciudad de Santo Domingo y tiene presencia a nivel nacional a través de los recintos: Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos (Educación Física) en el Distrito Nacional; Emilio Prud'Homme, en Santiago de los Caballeros; Luis Napoleón Núñez Molina, en Licey al Medio, Santiago; Juan Vicente Moscoso, en San Pedro de Macorís; y Urania Montás, en San Juan de la Maguana, cada uno conducido por un vicerrector (Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014, p.14).

Figura 2. 1 Ubicación de los Recintos



Fuente: Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014, p.14.

En su plan estratégico para el período 2015-2019, se propone ser la institución de referencia en la formación de profesionales de la educación, enfocado en la calidad, con equidad y lograr reconocimiento por sus aportes a la transformación del sistema educativo dominicano. Las metas descritas en dicho plan responden a la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030, al Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018, al Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030 y a problemáticas educativas y de desarrollo señaladas por organismos internacionales.

Este renueva su misión y visión, reafirma los valores que lo sustentan, así como su vocación y los factores que le diferencian de otros programas de formación ofrecidos en la educación superior del país, para lo cual plantea que durante el referido período concentrará sus esfuerzos de crecimiento institucional en los siguientes objetivos estratégicos, (Plan Estratégico del ISFODOSU, 2015-2019):

1. Impacto sectorial de programas y proyectos educativos.
2. Calidad y diferenciación en la formación de los estudiantes.
3. Gestión autónoma y visión estratégica institucional.

2.2 Relaciones Interinstitucionales

El ISFODOSU trabaja de forma coordinada y alineada a los ejes estratégicos del sistema educativo dominicano, para lo cual sostiene relaciones con instituciones y organismos del sector educativo. Las principales instituciones y organismos supervisores son los siguientes:

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD): órgano estatal encargado de regular el Sistema Educativo dominicano, de conformidad con la Ley General de Educación No. 66-97.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT): órgano del Poder Ejecutivo encargado de fomentar, reglamentar y administrar el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, de acuerdo a las atribuciones

que le asigna la Ley 139-01, a las políticas emanadas del Poder Ejecutivo y a las decisiones del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Es responsabilidad del MESCYT la supervisión del sistema de educación superior, velar por el cumplimiento de las políticas, la evaluación de todos los órganos y la coordinación de sus labores.

- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM): órgano asesor del Ministerio de Educación (MINERD) en la formulación, ejecución y evaluación de políticas, carreras, programas y proyectos de formación, capacitación, mejoramiento y actualización del personal que demanda el Sistema Educativo Dominicano en sus diferentes niveles y modalidades.

Para otros proyectos encaminados a fortalecer la calidad académica y para apoyar la gestión institucional, el Instituto se ha aliado con entidades afines, nacionales e internacionales con el propósito de estar en contacto y así aprovechar las oportunidades de cooperación en las diferentes áreas que brindan las redes universitarias. Es miembro de la Asociación Dominicana de Rectores Universitarios (ADRU) y a nivel internacional de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014).

2.3 Reseña Histórica

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) es una continuación de la Escuela Normal de Maestros fundada por Eugenio María de Hostos en 1880 amparada en la Ley No. 1776, promulgada el 26 de mayo de 1879 por el presidente Cesáreo Guillermo, del Instituto de Señoritas, creado por Salomé Ureña en 1881, y de las escuelas de formación docente surgidas en la década de los años 50 del siglo pasado.

La Escuela Normal de Maestros buscaba estructurar un sistema de institución pública, con la finalidad de levantar el espíritu nacional a través de la enseñanza y los valores educativos. Hostos precisaba que dicha institución tenía dos objetivos fundamentales: formar maestros y elevar la conciencia cívica y moral del pueblo dominicano. Sus labores las inicia el 18 de febrero del año en que es fundada, con un cuerpo docente integrado, en

principio, por los profesores José Dubeau, Emilio Prud'Homme, Carlos Alberto Zabra, José Santiago de Castro y los hermanos Francisco y Federico Henríquez y Carvajal. Celebró, el 28 de septiembre de 1884, la graduación de los seis primeros maestros: Félix Evaristo Mejía, Arturo Grullón, Francisco José Peynado, Lucas T. Gibbes, José María Alejandro Pichardo y Agustín Fernández.

Un año después de que Hostos fundara la Escuela Normal de Santo Domingo, inicia sus labores el Instituto de Señoritas, bajo la dirección de Salomé Ureña, quien secunda de este modo, la labor del insigne maestro puertorriqueño. Debido a los graves quebrantos de salud de su fundadora, el 20 de agosto de 1894, la Institución cerró sus puertas. Los frutos de la obra docente de Salomé Ureña no tardaron en manifestarse: la gran mayoría de las maestras egresadas del Instituto de Señoritas fundaron escuelas en diversas localidades del país y sentaron las bases de un movimiento feminista que luego tuvo profunda repercusión en la política nacional en lo referente a los derechos y deberes cívicos de las mujeres.

Entre los años de 1881 y 1900 se fundaron otras instituciones dedicadas a la formación de maestros: Escuela Perseverancia, en Azua de Compostela y el Instituto de Señoritas, en San Pedro de Macorís. En 1931, mediante la Ley 144-31, se establece el llamado examen de Suficiencia en los Estudios de Magisterio. Se trata de una prueba de capacitación a la cual debían someterse los maestros en servicio. Dicha prueba cobraba efecto cada dos años. En este instrumento se formularon prácticas didácticas en aulas y laboratorios pedagógicos para estudiantes de Magisterio y, consecuentemente, se crean las denominadas escuelas primarias anexas y las escuelas normales. Así surgió la Escuela Anexa a la Escuela Normal de la Capital de la República y la Anexa a la Escuela Normal de la Ciudad de Santiago de los Caballeros.

Con la Ley, la 842-50, se dispuso la creación de escuelas normales en los lugares donde se consideró pertinente. Amparándose en ese marco legal, surgieron las demás escuelas de formación docente: La Escuela Normal Luis Napoleón Núñez Molina, fundada el 11 de Octubre del año 1950, ubicada en el municipio de Licey al Medio, en la Provincia Santiago; la Escuela Normal Emilio Prud'Homme, fundada en el año 1952, situada en el municipio de Santiago de los Caballeros; la Escuela Normal Félix Evaristo Mejía, fundada en el año

1953, ubicada en la ciudad de Santo Domingo D.N.; la Escuela Normal Juan Vicente Moscoso, fundada en el año 1956, en la ciudad de San Pedro de Macorís; la Escuela Normal Urania Montás, fundada en el año 1976, ubicada en el Municipio San Juan de la Maguana. En 1942 se crea en Santo Domingo la Escuela de Educación Física, con el nombre de Escuela Central de Gimnasia y en 1948 se le cambia el nombre por el de Escuela Nacional de Educación Física.

En la década de los 80, como consecuencia de la crisis económica que afecta al país y a la casi totalidad de los países de América Latina, el sistema dominicano de educación estuvo a punto de colapsar. Miles de estudiantes se vieron precisados a abandonar las aulas. Cientos de maestros, egresados de las escuelas normales y de universidades, dejaron la actividad docente para dedicarse a otros oficios de mayor rentabilidad. La población estudiantil de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) disminuyó, de más de 70 mil estudiantes matriculados a finales de los años 70 a menos de 15 mil a mediados de los años 80. La demanda de formación de maestros se redujo considerablemente, hasta el punto de quedarse las escuelas normales casi vacías. Como respuesta a esas y otras graves dificultades, se produjo una preocupación generalizada de los distintos sectores de la vida nacional que provoca un movimiento de reflexión a lo interno del sistema educativo dominicano, concretándose posteriormente en lo que se denominó Plan Decenal de Educación.

Dentro de los lineamientos generales del Plan Decenal de Educación 1992-2002, se establece, entre otras acciones, la reestructuración de las escuelas normales. En efecto, en 1992, la Secretaría de Estado de Educación creó, mediante la Ordenanza 88'93, la Comisión para la Reestructuración de las Escuelas Normales, la cual tenía como misión fundamental la elaboración de una propuesta dirigida al establecimiento de un nuevo sistema de formación y capacitación de maestros y maestras para el nivel básico. Dicha Comisión recomendó lo siguiente:

- a) Agrupar las escuelas normales en una sola institución nacional de educación superior, descentralizada, con personalidad jurídica y presupuesto propio,

dirigida por una junta integrada por reconocidos intelectuales, científicos, educadores y representantes de amplios sectores de la sociedad civil del país.

- b) Crear un instituto que coordinara la oferta de formación y capacitación de maestros.
- c) Elevar las escuelas normales a la categoría de instituciones de educación superior.
- d) Encargar la Universidad Autónoma de Santo Domingo como la institución responsable de la formación y capacitación de maestros para el nivel básico.

En el año 1994, comienza el programa regular de Formación Inicial de Maestros en Educación Básica (FIMEB), cuyo nivel de ingreso es el grado de bachiller. En el período 1993-1997, considerado de transición, se formaliza en agosto de 1994 la creación de una estructura formada por tres órganos de fijación de la política académica: el Consejo Académico, para ejercer el gobierno inmediato de la Escuela Normal Superior; la Oficina de Coordinación General y el órgano ejecutivo-docente.

Las escuelas normales, manteniendo sus respectivos nombres, se convierten en unidades docentes llamadas recintos, los que posteriormente, incluyendo a la Escuela Nacional de Educación Física Escolar, son elevados a instituciones de educación superior, conforme al artículo 22 de la Ley General de Educación No. 66-97. Luego, mediante el Decreto No. 427-00, son agrupadas en una sola: el Instituto Universitario de Formación Docente, y la Ordenanza No. 6-2002, culmina este largo proceso institucional al aprobar su Estatuto Orgánico. Por medio de la Orden Departamental 10-2003 se nombra el primer Rector, Baltasar González y, en este mismo año, mediante el Decreto 571-03, al Instituto Superior de Formación Docente se le añade el nombre de Salomé Ureña, (Catálogo General del ISFODOSU, 2008-2009).

2.4 Fundamentos Filosóficos

El ISFODOSU, en su calidad de institución oficial responsable de la formación de los docentes que requiere el sistema educativo dominicano, asume la siguiente misión plasmada en su Catálogo General, 2008-2009:

Contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de la formación de los recursos humanos cualificados que necesita el Sistema Educativo, tendiendo a su formación integral, con altos niveles de motivación, con sentido crítico, comprometidos, dotados de las competencias necesarias para la innovación y la gestión institucional, capaces de atender todos los aspectos de la actividad educativa, combinando, equilibradamente, conocimientos teóricos y prácticos mediante cursos y programas adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad dominicana (p.13).

Siguiendo tal documento, la Institución se visualiza como:

Innovadora, democrática y crítica, que propicia el fortalecimiento de la identidad nacional; que asume el reto de utilizar los recursos científicos y tecnológicos disponibles para garantizar un proceso de formación, capacitación y actualización permanente del personal humano del sistema, orientada a desarrollar en sus egresados la capacidad de transformar sus prácticas educativas en modelos de conducta, apegada a las normas éticas y morales; y fomentar, además, la objetividad en la investigación como medio para la enseñanza y el establecimiento de la verdad (p.14).

Además, fundamenta sus actuaciones en los siguientes valores:

- Objetividad en el trabajo intelectual
- Actitud prospectiva de apertura y cambio
- Pluralidad ideológica, política y religiosa
- Tolerancia y respeto al ser humano en todas sus dimensiones
- Fortalecimiento de la identidad nacional
- Libertad de investigación y de expresión del pensamiento
- Inserción crítica del trabajo académico en la realidad social

En consonancia con su misión y visión, esta institución educativa asume los principios establecido en la referida Ley General de Educación, la cual consigna, entre otros aspectos

esenciales, que la educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano; que cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su individualidad y la realización de una actividad socialmente adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional; que la educación ha de utilizar el saber popular como fuente de aprendizaje y como vehículo para la formación de acciones organizativas, educativas y sociales, articulando dicho conocimiento con el saber científico y tecnológico para producir una cultura apropiada al desarrollo a escala humana; y que el eje para la elaboración de estrategias, políticas, planes, programas y proyectos en el área educativa ha de ser la comunidad.

En ese sentido, el ISFODOSU se encamina al logro de una serie de objetivos, en los siguientes órdenes: calidad de vida, democratización, pedagógico y formación ciudadana.

El modelo institucional asumido por este centro de formación docente se caracteriza por ser abierto a todas las corrientes del pensamiento. Sus acciones van dirigidas a satisfacer las necesidades y resolver los problemas que afectan al sistema educativo, tomando en cuenta las demandas y expectativas de sus estudiantes. Esto queda expresado en los propósitos generales que persigue (Catálogo General, anteriormente citado (pp.18-19), los cuales se enuncian a continuación:

- a) Propiciar, en las y los alumnos, la capacidad de elaborar y producir conocimiento, apropiarse de ellos con el fin de conseguir la excelencia profesional.
- b) Educar para la paz y libertad, de modo que el y la estudiante aprendan a expresarse y tomar decisiones autónomas y responsables.
- c) Formar para la diversidad, sensibilizando al alumno/a, al maestro/a para que puedan dar respuestas a las necesidades educativas especiales.
- d) Formar con altos niveles de competencia profesional, comprometidos con la educación dominicana y con una visión que corresponda a los avances teóricos y prácticos de la pedagogía y de la tecnología de la información y la comunicación.

- e) Responder eficaz y eficientemente a la demanda de maestros y maestras que requiere el Sistema Educativo Nacional.
- f) Formar profesionales con la excelencia académica que requiere el Sistema Educativo Dominicano.

2.5 Modelo Pedagógico y Estrategias de Formación

El modelo pedagógico del ISFODOSU se fundamenta en las concepciones constructivistas de: Jean Piaget (constructivismo psicogenético-evolutivo), Vygotsky (Constructivismo socio-cultural), Ausubel (aprendizaje significativo) y Bruner (aprendizaje por descubrimiento). Por lo que se asume un enfoque constructivista ecléctico.

El tipo de aprendizaje que se propicia parte de los conocimientos previos de los estudiantes, en interacción con la nueva formación, según (Ausubel). Se promueve el aprendizaje por descubrimiento a través de la participación activa, el diálogo y la resolución de problemas para conocer la realidad y transformarla, de acuerdo a (Bruner), (Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014, p.9).

Figura 2. 2 Estrategias de Formación



Fuente: Tomada del Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014.

2.6 Oferta Académica

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, conforme a su base legal, otorga títulos, certificados académicos, diplomas de grado y postgrado en Educación. Ofrece, solo o junto con otras instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, programas académicos que conducen a los grados y títulos de nivel superior que responden a las políticas de prioridades y demandas en educación trazadas por los organismos competentes del sector (Catálogo General del ISFODOSU, 2008-2009, pp. 62-121) y (Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014, pp. 8 y 9).

1. Nivel de Grado. Licenciaturas en:

Educación Inicial

Educación Básica Primer Ciclo (Lecto-escritura e iniciación a la Matemática)

Educación Básica Segundo Ciclo (Matemática-Ciencias de la Naturaleza)

Educación Básica Segundo Ciclo (Lengua Española-Ciencias Sociales)

Educación Física

2. Nivel de Postgrado. Maestrías en:

Lingüística aplicada a la enseñanza de la Lengua Española

Gestión de Centros Educativos

Formación de formadores

Ciencias Sociales, orientada a la investigación y la enseñanza

Maestría en Matemática Educativa

3. Especialidades en:

Gestión de Centros Educativos

Educación en el Nivel Inicial

4. Diplomados en:

La Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en el Nivel Básico

Gestión de la Educación

Enseñanza de la Matemática en el Nivel Básico

Educación en la Diversidad

Enseñanza de la Lengua Española en el Nivel Básico

Educación Física

5. Certificados: Habilitación Docente

2.7 Cuerpo Docente y Administrativo

El ISFODOSU cuenta con un cuerpo docente y administrativo que supera las 960 personas, distribuido en su sede principal y los distintos recintos. Más de la mitad son nombrados y el resto contratados. El cuerpo docente en su mayoría posee grado de maestría (75%) y un 7% de doctorado (Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014, p.11).

2.8 Ingreso de los Docentes al Sistema Educativo

Para ingresar a la función docente se requiere cumplir previamente los requisitos establecidos en la Ley General de Educación 66-97 y el Reglamento del Estatuto Docente. Los requisitos necesarios para el ingreso a la carrera docente que son comunes a todas clasificaciones son los siguientes:

- a) Idoneidad para el cargo, esto es poseer los conocimientos y competencias requeridas para el ejercicio de la función, acreditada mediante regímenes de selección que en cada caso se establezcan, asegurando el principio de igualdad en el acceso y la función educativa.
- b) Reunir las cualidades morales, éticas, intelectuales y afectivas necesarias para el ejercicio de la función específica a desempeñar.
- c) Estar en condiciones mentales aptas para el cargo.
- d) Haber cumplido la mayoría de edad
- e) Ser dominicano y estar en pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.
- f) No estar inhabilitado para el ejercicio de funciones o cargos públicos, ni subjujice, ni condenado.
- g) Tener título docente o habilitante

- h) Los ciudadanos extranjeros deben haber cumplido los requisitos legales de permanencia en el país y presentar la debida autorización para albergar en el mismo, así como validar los títulos en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

De conformidad con lo establecido en el artículo 136 de la Ley General de Educación 66-97, “La Carrera Docente se inicia necesariamente con docencia de aula o en actividades afines a la enseñanza”.

El ingreso a la carrera docente, cualquiera que sea la clasificación, cargo y categoría, se efectúa mediante concurso de oposición de antecedentes profesionales, prueba de oposición y entrevista personal que al efecto establece el Ministerio de Educación, sin discriminación por razones de edad, credo, raza, sexo o afiliación política. El Reglamento del Estatuto Docente establece las pautas al respecto, en cuanto a: tiempo de convocatoria, publicidad, tiempo de presentación, requisitos y criterios de evaluación, análisis y las comisiones de concursos.

2.9 Estudiantes

Incentivo para el Estudio de la Carrera de Educación.- Como parte de las reformas orientadas a mejorar la calidad en la formación se dispuso que a partir del año 2013, todos los estudiantes de grado sean becados por el estado dominicano. Estos deben ingresar exclusivamente en un programa educativo que consta de cuatro días a la semana y 8 horas de docencia diaria de forma obligatoria, lo cual es complementado con un currículo formativo fortalecido y actividades complementarias que enriquecen otros aspectos de la vida académica de la institución, (Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014, p.10).

Requisitos de Ingreso, Permanencia y Graduación. La Ordenanza 1'2004 (p.6), establece los requisitos y el título a otorgar:

Requisitos de Ingreso.- Para ingresar al programa, los estudiantes deben haber obtenido el título de bachiller, no ser mayores de 25 años, superar la prueba de admisión y presentar la documentación requerida por el Instituto.

Requisitos de Permanencia- Para permanecer en el programa, los estudiantes deben mantener un índice de 70 puntos en una escala de 1 al 100 ó de 2.0 en escala de 0 a 4 y un 80% de asistencia.

Requisitos de Graduación.- Tendrán derecho a graduación los alumnos que hayan completado y aprobado su plan de estudio y hayan realizado el trabajo de grado en la modalidad establecida por la institución.

Título a otorgar- Licenciado en Educación Inicial o en Educación Básica, según corresponda.

2.10 Infraestructura y Equipos

El Instituto dispone de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la docencia. Los seis (6) recintos disponen de aulas de grado y de postgrado, bibliotecas, salones de videoconferencias, laboratorios de ciencias (química, biología y física), laboratorios de informática, espacios para la orientación y servicios estudiantiles, salas de profesores, salón de actos, cocina, comedor para estudiantes, área para oficinas administrativas, y áreas recreativas.

Algunos de los recintos disponen, además, de amplios espacios de áreas verdes y gimnasio, el recinto Eugenio María de Hostos tiene un polideportivo. Tres de los recintos cuentan con residencias para estudiantes (Perfil Institucional del ISFODOSU, 2014, p.8).

2.11 Desempeño de los Egresados en los Concursos de Oposición: 2013 y 2014

Atendiendo a las convocatorias realizadas por el (MINERD), al amparo de las Órdenes Departamentales No.10-2013 y No. 05-2014, que reglamentan el sistema de concurso de oposición para seleccionar directores/as y subdirectores/as, maestros/as de los niveles inicial, básico y medio, orientadores/as y maestros/as de educación física para los niveles básico y medio de los centros educativos públicos en los años 2013 y 2014, se presentaron en total 5,370 docentes egresados del ISFODOSU, de los cuales 3,236 (60.26%) se ajustó al perfil requerido y 2,134 (39.74%) no se ajustó.

En 2013, acudieron 2,397 docentes, de los cuales 1,088 (45.39%) se ajustó al perfil y 1,309 (54.61%) no se ajustó, mientras que en el año 2014 se presentaron 2,973, de los cuales 2,148, equivalentes al (72.25%) se ajustó al perfil, y los restantes 825 (27.75%) no se adecuó al perfil requerido, alcanzando un nivel promedio de ajuste al perfil de un 60.26% en los dos años.

Figura 2. 3 Docentes Egresados del ISFODOSU presentados al Concurso de Oposición del MinerD 2013-2014

AÑO	PRESENTADOS CANTIDAD	AJUSTADOS AL PERFIL		NO AJUSTADOS	
		CANT.	PORC. (%)	CANT.	PORC. (%)
2013	2,397	1,088	45.39%	1,309	54.61%
2014	2,973	2,148	72.25%	825	27.75%
TOTALES	5,370.00	3,236.00	60.26%	2,134.00	39.74%

FUENTE: Estadísticas de la Dirección de Recursos Humanos, MINERD.

2.12 La Licenciatura en Educación Básica

2.12.1 Antecedentes

La Licenciatura en Educación Básica tiene como antecedente los estudios de profesorado, sustentados en la Ordenanza 3'1997, que en el epígrafe titulado fundamentación plantea lo siguiente:

La Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC), que a partir del decreto 56-10 del Poder Ejecutivo, se denomina Ministerio de Educación, está comprometida con el desarrollo de un amplio proceso de reforma curricular y de modernización del aparato institucional que sustenta el sistema educativo y convierte sus esfuerzos en el área de formación, capacitación, actualización y reciclaje de su personal en el instrumento principal de ese proceso de renovación académica e institucional.

Conforme a esta política, en el marco del Plan Decenal 2002–2012 y de la Ley de Educación, la SEEC ejecuta una serie de acciones conducentes al mejoramiento cualitativo de la educación nacional y que entre estas acciones reviste especial importancia la transformación del sistema de formación de maestros, particularmente para el nivel de educación básica.

La transformación curricular demanda de maestros con una formación inicial sólida y con una actitud profesional hacia la educación continua que garantice una actualización permanente y que para lograr esta meta se hace necesario cambiar el paradigma para la formación de maestros de la educación básica.

La Ley de Educación No. 66-97, en su Artículo 126, dispone que “El Estado Dominicano fomentará y garantizará la formación de docentes a nivel superior para la integración al proceso educativo en todos los niveles y las distintas modalidades existentes, incluyendo el fortalecimiento de los centros especializados para tales fines”.

El Artículo 130 de la mencionada ley, establece que “los estudios magisteriales serán impartidos en el nivel de educación superior en coordinación con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio” (INAFOCAM). Basado en estos fundamentos

legales surge la Ordenanza 3'1997 que sustenta el Plan de Estudio del Profesorado de Educación Básica, el cual contiene 85 créditos, 36 asignaturas y una duración de 6 semestres a tiempo completo y 9 semestres a tiempo parcial, con un mínimo de 3 años.

En la ejecución del primer Programa de Mejoramiento de la Educación Primaria, aunque se obtienen valiosas experiencias relativas a la formación de maestros a nivel de profesorado, se plantea la conveniencia de elevar dicho nivel. En el segundo componente del Programa se inicia la licenciatura en Educación Básica, mediante la Ordenanza 7'1999, la cual persigue posibilitar la profundización en el conocimiento de la dimensión epistemológica, sociocultural y psicopedagógica de la acción educativa. Además, se ofrecen varios cursos electivos para que el estudiante amplíe sus saberes en aquellas áreas donde él mismo o el sistema tenga un interés particular.

Los estudios, concentrados en el segundo ciclo, bajo la ordenanza señalada en el párrafo anterior, dan la oportunidad a los que terminan el profesorado para que completen el grado, obteniendo así el título de Licenciado en Educación Básica. Contiene 80 créditos, 34 asignaturas y una duración de 2 años: 6 semestres, a tiempo completo, y 9 semestres, a tiempo parcial.

Más adelante, la Ordenanza 1'2004, del 15 de enero de 2004, del Consejo Nacional de Educación, establece la base legal del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Básica, concentración primer y segundo ciclo, el cual consta de 170 créditos, 56 asignaturas, y una duración de 9 semestres a tiempo completo (4 años mínimo). La misma plantea, en su marco conceptual, lo siguiente:

El currículum de la Licenciatura en Educación Básica introduce cambios fundamentales para la renovación de las concepciones y prácticas de la formación docente del Nivel Básico y la concibe como un proceso de construcción de prácticas educativas que incidan en el cambio social y cultural de los sujetos, de las instituciones, de la sociedad; y potencia las capacidades de los sujetos para apropiarse del conocimiento de una forma activa y problematizadora.

Concibe a los estudiantes como sujetos proactivos, autónomos y responsables de sus procesos de aprendizaje, y fortalece la identidad de los docentes como personas, sujetos sociales y profesionales.

A fin de vincular el currículo de formación con el de la Educación Básica, se procura que los docentes en formación se apropien de los enfoques curriculares, valores, contenidos y estrategias para adecuarlos a los grupos con los que trabajan. En este sentido, el docente puede evaluar las diferencias entre el currículo diseñado, el aplicado y el logrado, y tomar las decisiones más convenientes para su adecuación (p.2).

El currículum de formación vigente al momento de realizarse este estudio se organiza en función de los siguientes aspectos:

- a) Capacidades explicitadas en las dimensiones: ser, conocer, hacer y convivir.
- b) El contexto como aproximación crítica a la realidad, personal, socioeconómica, política, cultural y ecológica.
- c) Contenidos como referentes conceptuales, actitudinales, valóricos y procedimentales, organizados en bloques temáticos que el maestro debe dominar para el ejercicio de su profesión en una perspectiva integrada.
- d) Metodologías como medio para el saber hacer, fundamentalmente en el trabajo en equipo, la investigación – acción, la planificación, la evaluación y la sistematización de las prácticas educativas.
- e) Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos para la autoformación de los contextos de aprendizaje.
- f) Organización y gestión del conocimiento en la institución formadora para generar nuevas actitudes y prácticas en los sujetos y las instituciones.

Nuevas prácticas a ser generadas por el futuro maestro al entrar en contacto con la realidad de la escuela, el aula y la comunidad. Los anteriores aspectos están directamente vinculados con los ejes transversales siguientes:

- a) Contexto social y natural.
- b) Cultura dominicana, identidad y diversidad.
- c) Democracia y participación ciudadana.
- d) Ciencia y tecnología.
- e) Educación para la salud.

f) Creatividad y desarrollo de los talentos.

El currículo de la Licenciatura en Educación Básica vincula la teoría con la práctica al propiciar, en el docente en formación, el análisis permanente de su propia experiencia y la evaluación de los resultados de la misma; esto permite la inserción progresiva de los docentes en formación, en las realidades de las escuelas, de las aulas y de las comunidades para conocer, intervenir y transformar, con las estrategias más adecuadas, el contexto en que actúan.

El proceso de formación contribuye a que los docentes comprendan y valoren la necesidad de unas relaciones democráticas para la convivencia humana y desde esta perspectiva tendrán la oportunidad de apropiarse de estrategias que desarrollen sus capacidades de trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo y de utilización del diálogo para la solución de los conflictos de los grupos.

Estas estrategias serán asumidas en el proceso de formación como parte de la cultura de trabajo, en las instituciones educativas y en la comunidad.

2.12.2 Perfil del Egresado

Los egresados de Licenciatura en Educación Básica concentración primer y segundo ciclo, como los demás egresados del Instituto, están llamados a ser profesionales comprometidos con la transformación de la escuela, de la comunidad y de la sociedad, propiciadores de cambios, apegados siempre a los valores y principios del centro. Estos dispondrán de las competencias profesionales, de las habilidades pedagógicas y de la comprensión del espacio cultural necesarios (Catálogo General del ISFODOSU, 2008–2009, pp. 20-23). Por tanto, según lo establecido en el plan de estudio (ordenanza 1' 2004 del Consejo Nacional de Educación, p.4), estarán en condiciones de:

- Actuar como seres humanos abiertos y autónomos, en proceso continuo de formación, coherentes con los principios éticos que orienten a la sociedad y a la comunidad educativa.

- Demostrar capacidad de aprender de manera continua, con espíritu crítico e innovador, que les permita valorar nuevas corrientes socio–educativas e incorporarlas a su práctica.
- Dominar la naturaleza, la lógica y los conocimientos (conceptos, metodologías y valores) de las diferentes áreas del saber en una perspectiva interdisciplinaria.
- Desarrollar la competencia comunicativa que propicia en los estudiantes un ambiente de aprendizaje idóneo.
- Gestionar de manera colaborativa los procesos que propician el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Actuar de manera equilibrada y con responsabilidad.
- Asumir su identidad socio-cultural.
- Respetar y valorar otras expresiones culturales.
- Desarrollar una conciencia ecológica y ciudadana para transformar la realidad.
- Integrarse a la escuela, a la comunidad y participar en procesos de mejoramiento de las mismas.
- Desarrollar una actitud científica para dar respuestas a los fenómenos socio–educativos.
- Crear las condiciones para la auto–crítica y estar dispuestos a rendir cuentas de su labor educativa y de transformar continuamente su práctica.
- Desarrollar la creatividad y la sensibilidad ante los fenómenos de la naturaleza y del ámbito socioeducativo.
- Trabajar en equipo y poder transferir e intercambiar datos y experiencias.
- Participar en la elaboración del currículo, adecuándolo acorde a las necesidades de aprendizaje del alumno.
- Organizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje, y dinamizar en consonancia a los diferentes escenarios.
- Reconocer las características morfo-fisiológicas, potencialidades, hábitos, costumbres, necesidades y problemas de los alumnos, valorar y respetar sus intereses.

- Utilizar adecuadamente estrategias variadas de investigación para el reconocimiento de casos y problemas propios de los estudiantes del primer y segundo ciclo e identificar y diseñar opciones de solución.
- Utilizar estrategias de evaluación como elemento formativo inherente a todo proceso educativo, en correspondencia con el grado de sus estudiantes.
- Organizar, promover y participar en actividades que permitan la socialización de sus alumnos con otros alumnos y otras personas.
- Generar actitud de autogestión en el aprendizaje de sus educandos.
- Reconocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos y adecuar los procesos educativos de manera general y particular.
- Asumir un compromiso profesional de internalizar las estrategias de enseñar y aprender desde una perspectiva de ser modelo.
- Asumir una actitud de permanente reflexión sobre la realidad a fin de mejorar su quehacer como maestro.

2.12.3 Estrategias Metodológicas

Las Estrategias Metodológicas implementadas en la Licenciatura en Educación Básica están contempladas en la Ordenanza 1'2004, cuya estrategia central la constituyen el trabajo interdisciplinario y la perspectiva curricular de integración. Convirtiéndose en los elementos organizacionales y vinculantes del conocimiento y de la práctica socioeducativa, permitiendo que el docente en formación se apropie de esquemas y estrategias de búsqueda, selección, análisis, interpretación y aplicación de la información, en la solución de problemas personales, educativos y sociales, para enfatizar el aprender para toda la vida, antes que la mera acumulación de datos dispersos.

En su labor educativa, los formadores docentes son responsables de analizar de forma crítica y permanente los programas de formación, en el contexto sociopolítico, económico y cultural, además de considerar las teorías en formación, para elaborar y aplicar propuestas de cambios.

El enfoque de la propuesta implica una metodología activa acorde con los modelos constructivistas, que incorpore estrategias dinamizadoras e involucre a los actores en su proceso formativo, algunas de las líneas estratégicas a tomar en cuenta, según lo establecido en la referida ordenanza son (p.18):

- a) Investigación–Acción
- b) Integración de conocimientos y aprendizaje desde la práctica.
- c) Creatividad y aprendizaje cooperativo.
- d) Articulación con la realidad.
- e) Aplicación de las Tecnología de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de aprendizaje.
- f) Uso de metodologías y técnicas fundamentales en procesos democráticos y participativos.

2.12.4 Planes de Estudio 2011

En el año 2011 entran en vigencia nuevos planes de estudio para la Licenciatura en Educación Básica, amparados en resoluciones del Consejo Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (CONESCyT), que establecen los siguientes ciclos:

- Primer Ciclo: Lecto–Escritura e Iniciación a la Matemática. Resolución 37 – 2011
- Segundo Ciclo, este ofrece dos opciones:
 - _ Matemática–Ciencias de la Naturaleza. Resolución 38-2011
 - _ Lengua Española–Ciencias Sociales. Resolución 40-2011

Estos ciclos se desarrollan en la Modalidad Presencial, con una duración de 9 cuatrimestres. Se otorga el título de Licenciado (a) en Educación Básica, especificando el ciclo cursado.

El contenido de las asignaturas depende del ciclo elegido y la carga académica es la misma para todos, como se indica a continuación:

Total de asignaturas propuestas:.....	70
Total de Asignaturas a cursar:.....	64
Total de créditos propuestos:.....	197
Total de Créditos a cursar:.....	182
Total de asignaturas electivas propuestas:.....	10
Total de asignaturas electivas a cursar:.....	4
Total de créditos de asignaturas electivas propuestas:.....	25
Total de créditos de asignaturas electivas a cursar:.....	10

En estos planes se cambia de semestres a cuatrimestres. En lugar de 9 semestres a tiempo completo (mínimo 4 años), son 9 cuatrimestres (3 años), con lo que se intensifica y reduce notablemente la duración de la carrera. A la vez, se incrementa significativamente la carga académica, es decir, el número requerido de créditos y de asignaturas (incluyendo las electivas), y la cantidad de horas de clases, mayormente las de práctica. En el siguiente cuadro se puede apreciar la variación de la carga académica.

**Figura 2. 4 Variación de la Carga Académica en los Planes de Estudio
de La Licenciatura en Educación Básica ISFODOSU**

CARGA ACADÉMICA	PLAN DE ESTUDIO ORDENANZA 1' 2004, DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE)	PLANES DE ESTUDIO RESOLUCIONES 37, 38 Y 40 - 2011, DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONESCYT)	VARIACIÓN	
			ABSOLUTA	%
ASIGNATURAS A CURSAR	56	64	8	14.29
CRÉDITOS A CURSAR	170	182	12	7.06
HORAS DE PRÁCTICA (HP)	31	92	61	196.77
HORAS DE TEORÍA (HT)	146	126	-20	- 13.70
HORAS DE CLASES (HP + HT)	177	218	41	23.16

Fuente: Plan de Estudio, Ordenanza 1'2004 del CNE; Planes de Estudio Resoluciones 37, 38 y 40-2011 del CONESCYT.

2.12.5 Egresados: 2003-2011

Durante el período 2003–2011, el ISFODOSU graduó un total de 7, 270 licenciados en Educación Básica en sus diferentes recintos, de los cuales 2,495 cursaron estudios en el Félix Evaristo Mejía, en Santo Domingo y 807 en el Urania Montás, en San Juan de la Maguana. En la presente investigación se trabajó con una muestra de egresados de estos dos últimos recintos.

Figura 2.5

Figura 2. 5 Egresados de los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Básica del ISFODOSU 2003-2011

Recinto	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
FEM	309	181		146	911	316	243	127	262	2,495
JVM	0	325		233	412	412	247	169	259	2,057
LNNM	18	0		127	300	153	58	119	82	857
EPH	89	84	73	61	221	161	210	102	53	1,054
UM	0	139		120	109	172	189	14	64	807
Subtotal de Egresados Recintos FEM y UM	309	320	0	266	1,020	488	432	141	326	3,302
Total General	416	729	73	687	1,953	1,214	947	531	720	7,270

Fuente: Departamento de Admisiones y Registro del ISFODOSU.

* El Recinto Eugenio María de Hostos no aparece, porque solo se imparte la Licenciatura en Educación Física

**En la presente investigación se trabajó con egresados de la Licenciatura en Educación Básica de los recintos FEM y UM

2.12.6 Calificaciones de los Egresados de la Licenciatura en Educación Básica de los Recintos FEM y UM

De un total de 2,495 egresados de la Licenciatura en Educación Básica del recinto Félix Evaristo Mejía, durante el período 2003-2011, según una muestra aleatoria de 154 (6.17% del total) egresados, suministrada por la División de Registro, el 18.18% se graduó con calificaciones A (90-100), el 48.05% obtuvo B (80-89) y 33.77% concluyó con C (70-79), como se puede observar en el siguiente cuadro.

Figura 2. 6 Calificaciones de los Egresados de la Licenciatura en Educación Básica del Recinto FEM 2003-2011

AÑO	CALIFICACIONES						TOTAL
	A		B		C		
	CANT. (*)	(%)	CANT. (*)	(%)	CANT. (*)	(%)	
2003	4	40	6	60	0	-	10
2004	2	18.18	7	63.64	2	18.18	11
2005	-	-	-	-	-	-	-
2006	3	30	4	40	3	30	10
2007	10	9.23	30	57.69	12	23.08	52
2008	1	5.88	9	52.94	7	41.18	17
2009	5	27.78	4	22.22	9	50	18
2010	2	10.53	7	36.84	10	52.63	19
2011	1	5.88	7	41.18	9	52.94	17
TOTAL	28	18.18	74	48.05	52	33.77	154

Fuente: Estadísticas (*muestra aleatoria) de la División de Registro del Recinto FEM.

En el recinto Urania Montás, durante el referido período, se graduó un total de 1,166 estudiantes de dicha carrera, del cual 92 (10.61%) obtuvo calificación A, (90-100) 252 (29.07%), con B (80 – 89), mientras que la mayor cantidad, 523 (60.32%) terminó con C (70-79). Es preciso destacar, que en 2005 no se graduó ningún estudiante, por lo que ha sido este el año de menor efectividad en este recinto. En tanto, que el mayor número de egresados y las más altas calificaciones se registraron en el año 2009, en el cual se graduaron 189 licenciados en educación básica, de los cuales 93 (50.79%) terminaron con notas de A y B, como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Figura 2. 7 Calificaciones de los Egresados de la Licenciatura en Educación Básica del Recinto UM 2004-2011

AÑO	CALIFICACIONES						TOTAL
	A		B		C		
	CANT.	(%)	CANT.	(%)	CANT.	(%)	
2004	11	7.91	32	23.02	96	69.06	139
2005	0	0	0	0	0	0	0
2006	9	7.5	33	27.5	78	65	120
2007	16	14.68	25	22.94	68	62.39	109
2008	16	9.3	57	33.14	99	57.56	172
2009	24	12.7	72	38.1	93	49.21	189
2010	12	16.22	15	20.27	47	63.51	74
2011	4	6.25	18	28.13	42	65.63	64
TOTAL	92	10.61	252	29.07	523	60.32	867

Fuente: Estadísticas de la División de Registro del Recinto UM

CAPITULO III

FORMACIÓN DOCENTE

Este tercer capítulo, describe de una forma más específica el marco teórico elaborado para llevar a cabo la investigación sobre la formación inicial de la que se ocupa esta investigación. Aunque los dos capítulos precedentes, en los que se han presentado diversos datos de carácter contextual que, desde luego, también constituyen un referente conceptual, será aquí, donde serán tratadas diversas cuestiones, como las relativas a determinados antecedentes sobre el tema objeto de la Tesis, los paradigmas más conocidos sobre la preparación inicial del profesorado, una mención propia al del nivel básico y las dimensiones que, en concreto, serán singularmente consideradas en el diseño de la investigación llevada a cabo.

3.1 Antecedentes

Según la búsqueda de estudios realizados sobre el tema objeto de esta investigación, todo parece indicar que en el contexto regional, América Latina y el Caribe, la atención se ha centrado, de manera preferencial, en el estado de la profesión y en algunas características de los programas de formación: requisitos de ingreso, régimen que siguen, duración de la carrera, pero muy poco sobre la formación inicial de los egresados de la Licenciatura en Educación Básica. En República Dominicana aparecen algunos estudios que se relacionan con el tema como se aprecia más adelante. Otros solo se corresponden tangencialmente con el problema de investigación. En consecuencia, esta Tesis se sustenta esencialmente en las fuentes, numerosas y confiables, que se citan en el marco conceptual, las cuales han sido consultadas y su contenido comentado con el rigor que exige un trabajo de esta naturaleza.

Montalvo y otros (1985), hace 30 años, llevan a cabo el Diagnostico del Currículum de las Escuelas Normales (formadoras de maestros del nivel básico), hoy elevadas al nivel superior de la educación como el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, como se indica anteriormente en el epígrafe reseña histórica, en base al cual se hacen cambios significativos en su currículum. Posteriormente, se realizan otros cambios por la

necesidad de hacer los ajustes correspondientes, debido a modificaciones en la legislación educativa.

Desde la década de los 80 se plantean quejas, en forma reiterada, sobre las deficiencias de los egresados del sistema. Como dichas quejas se acrecientan en los años 90 se crea en el 1997 del Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), en interés de mejorar las propuestas de formación docente, sin que aparentemente se haya obtenido algún logro apreciable.

Más tarde mediante la Ordenanza (1'2004), se aprueban nuevos planes de estudio que pretenden dar respuestas a las demandas de una mejor educación. Sin embargo, a través de los años, las críticas sobre las deficiencias de los egresados de las instituciones formadoras de docentes se mantienen y son cada vez más incisivas. Por esta razón, se plantea una nueva revisión de los planes de estudio de formación de docentes del nivel básico.

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), en coordinación con el Ministerio de Educación (MINERD) y las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan programas de formación de maestros, se propone revisar el estado de la formación docente en la República Dominicana, con la finalidad de elevar la calidad de la oferta curricular, dando lugar en el año 2010 al “Plan de Reformulación de la Formación Docente”, el cual tiene tres componentes:

- 1) Diagnóstico General de la Formación Docente. A cuyos resultados se le prestó especial atención en el marco de la formulación del Plan Decenal de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2008-2018.
- 2) Estándares para la Formación Docente. Para su definición se toman en cuenta los paradigmas de formación vigentes en la actualidad y se expresan las opiniones en materia de oferta curricular, consensuadas tomando como referencia patrones internacionales de calidad.
- 3) Políticas para la Formación Inicial de los Docentes. Estas se enfocan en mejorar la reformulación de los planes de estudio, en la incorporación de estudiantes de alto rendimiento a los programas de formación docente, en el establecimiento de

un Plan Nacional de Formación de Formadores y en la acreditación de los programas de formación resultantes del proceso.

Las informaciones arrojadas por el diagnóstico, permiten identificar algunas situaciones que deben superarse, las cuales se resumen en las conclusiones siguientes:

- De una población total de 35, 276 estudiantes de educación, los programas de formación en educación Básica cuentan con la mayor matrícula estudiantil (12,103), equivalente al 34.30%.
- De las veinticinco IES consultadas, solo ocho declaran la importancia de asumir de manera explícita un modelo pedagógico y, solo dos de ellas, reportan elementos que podrían contribuir a una valoración de su pertinencia, en procura del cumplimiento de estándares de calidad y en función de los perfiles de egreso declarados. Los enfoques a los que se hace referencia son: constructivista socio-cultural, modalidad andragógica, constructivista y por competencias.
- Las IES se limitan a presentar requisitos generales para el ingreso a la carrera de Educación. Solo una informa de la utilización de los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de Orientación y Medición Académica (POMA), para el desarrollo de un programa de nivelación enfocado a corregir las deficiencias detectadas.
- En la mayoría de las IES participantes en el diagnóstico, la incorporación de nuevos enfoques, la generación y desarrollo de innovaciones así como de las TIC y otros recursos en los procesos pedagógicos y la enseñanza del inglés han estado ausentes en los programas de formación docente.
- Hay falta de claridad en relación a la organización de los componentes prácticos de la formación docente, en los escenarios óptimos para la realización de prácticas y pasantías, así como los procedimientos de seguimiento y evaluación de desarrollos curriculares. La formulación y concreción de los contenidos orientados a la articulación entre los componentes teóricos y prácticos, objeto de estudio de las didácticas especiales, revelan elevados niveles de confusión.
- Las debilidades que se exponen con mayor frecuencia en los informes de las IES están relacionadas con las limitaciones de recursos (calificación del personal,

espacios para la práctica docente, presupuestos para programas de apoyo a los estudiantes y desarrollo profesional, bibliotecas, acervo bibliográfico, TIC incorporadas al trabajo, entre otros recursos) y su escasa actualización en función de la promoción de los aprendizajes.

- Los estudiantes activos, egresados, empleadores y personal académico de las carreras que ofertan las IES participantes en el diagnóstico valoran como muy bueno el nivel de dominio de los contenidos que poseen los profesores formadores. Consideran que éstos utilizan diferentes estrategias para promover aprendizajes, pero que predominan las expositivas y los procedimientos e instrumentos de evaluación tradicionales.

Las principales líneas de actuación recomendadas para superar las deficiencias detectadas en dicho diagnóstico, se sintetizan de la manera siguiente:

- Otorgar plazos para que las veinticinco IES que ofrecen programas a nivel de Licenciatura en Educación cumplan con los Estándares para la Formación Docente, establecidos por el MESCyT.
- Acuerdos interuniversitarios para diseñar y desarrollar programas de formación y/o habilitación docente que permitan ampliar la oferta de áreas curriculares que están siendo deficientemente atendidas o totalmente desatendidas, así como para actualizar al docente universitario en los contenidos disciplinares que enseña, sus didácticas específicas y la incorporación de las TIC a los procesos pedagógicos del nivel superior.
- Establecimiento de un sistema de prácticas supervisadas y pasantías, con parámetros comunes y orientaciones claras de organización, distribución de la carga académica.
- Que las IES dispongan de un mayor número de académicos contratados a tiempo completo y en lo posible con dedicación exclusiva.
- Becas y apoyos para la realización de maestrías y doctorados, así como para programas de doble titulación en universidades extranjeras y dominicanas mediante convenios de colaboración promovidos por el MESCyT.

- Publicación y difusión de materiales impresos y electrónicos de apoyo a la formación de formadores.
- Creación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje, enfocada a intercambios de experiencias y recursos, enlaces, repositorios, vínculos con centros extranjeros de excelencia.
- Elevar el perfil de entrada de los aspirantes a cursar la carrera de Educación, mediante la incorporación de requisitos de admisión claramente definidos y exigidos.
- Establecimiento de sistemas de información que permitan recoger, analizar y difundir informaciones con transparencia sobre las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las IES y cumplir con la rendición de cuentas.
- Establecer políticas de Estado que induzcan a la formación inicial de docentes de calidad.

En ese mismo orden, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) ordena un estudio al respecto, el cual es asignado a Castillo, en el 2011. Se trata de un estudio exploratorio, de casos múltiples, en cuatro instituciones, de formación docente de nivel básico, dos públicas (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y Universidad Autónoma de Santo Domingo) y dos privadas (no identificadas) (Castillo, 2011) en interés de analizar el grado de coherencia de la propuesta curricular en el área pedagógica del programa de formación inicial del docente de dicho nivel y los lineamientos establecidos en la Ordenanza citada que rige los estudios de la formación docente. A continuación, se presentan algunas diferencias y características comunes entre las instituciones objeto del estudio.

Sobre las diferencias, el estudio destaca las siguientes (pp.91-92):

- Los resultados indican que solo dos de las instituciones parecen seguir los lineamientos establecidos en la Ordenanza 2004. Sin embargo, sólo una de ellas muestra cierto nivel de coherencia conceptual con los elementos en que se fundamentan las nuevas prácticas y los cambios que pretenden promover en el esquema de formación: el contexto, los

contenidos, las bases metodológicas, ente otros. De las dos restantes, una implementa un plan de estudio de inicio de la década de los 90 y la otra de principios de 2000.

- En tres de las instituciones el plan contempla los tipos de conocimientos que permiten desarrollar las capacidades para enseñar, mientras uno de los planes presenta excesos de asignaturas.
- En esos tres casos, el contenido disciplinar y la didáctica de la asignatura se presentan en una misma materia, sin lograrse, en algunos casos, la integración de la lógica disciplinar y la lógica didáctica propia de la enseñanza.
- En el caso restante, el plan de estudio está focalizado hacia el área pedagógica, en especial en la didáctica dirigida a cómo enseñar, en detrimento de la formación en las áreas que va a enseñar en su ejercicio profesional.
- Solo una institución concibe la práctica docente como un proceso de inserción gradual de los docentes en formación y como un espacio de aprendizaje de confrontación de la teoría y la práctica.

A continuación las Características Comunes (p. 92):

- No han sido definidos los estándares en los planes de estudio con la descripción de lo que se espera que los futuros maestros aprendan. Tampoco se han establecido los indicadores que permitan apreciar cómo las capacidades enunciadas en el perfil serán demostradas.
- Aún en la institución en la cual se expresa mayor nivel de coherencia entre los planteamientos del currículo y las asignaturas del área psicopedagógica, el énfasis sigue siendo las informaciones, datos y algunos conceptos. Tampoco las estrategias de enseñanza y aprendizaje incluyen los conceptos, valores, actitudes y procedimientos. En la

evaluación no se identifican los indicadores de logros en esos tres niveles. Todo esto en desmedro del desarrollo de las competencias para el trabajo docente, no lográndose superar el modelo transmisionista tradicional.

- En esta área, la repetición de contenido, la fragmentación y atomización del contenido sumada a la diversidad de enfoques, es lo que prevalece; aun en aquella institución con mayor nivel de coherencia.
- Hay desfase entre lo que se promueve desde el MINERD y lo que se comunica en la formación de los docentes. La mayoría de la bibliografía data de la década del 90 y un alto porcentaje no cita la fecha de publicación o de edición.

A la luz de los resultados Castillo (2011) recomienda lo siguiente (pp.92-93):

- Establecer estándares e indicadores a partir de los cuales cada institución definiría el perfil del docente al que aspira.
- Optar por un tipo de diseño curricular que permita la integración, más que la fragmentación y repetición de los contenidos.
- Que cada institución formadora examine los presupuestos, las teorías y los fundamentos en que se basa el programa de formación. Así mismo, se aboque a reflexionar sobre el perfil del docente al que aspira, y sobre la metodología y los procedimientos para formarlo. Al mismo tiempo, los responsables de la formación de docentes deben examinar sus propias teorías y prácticas como formadores y la coherencia con el enfoque pedagógico asumido en la propuesta curricular.

A instancias del ISFODOSU se realiza un estudio, el cual tiene cierta proximidad con la presente investigación: “Actitudes y Satisfacción de Egresados de Programas de Formación

del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña”. Domínguez (2011) aplica una encuesta sobre actitudes a 747 egresados de los programas de formación de cinco recintos del Instituto: Félix Evaristo Mejía, Eugenio María de Hostos (Educación Física), Urania Montás, Juan Vicente Moscoso y Emilio Prud´ Homme, para que expresen su actitud de aceptación o rechazo sobre diferentes componentes de los planes de estudio con los cuales se han formado.

De acuerdo a los resultados de la investigación, el autor concluye (pp. 83-85):

- En general, las actitudes de egresados hacia los aspectos específicos del programa son positivas. El currículo, los docentes, horarios, calendarios, duración de los programas, no parecen objeto de cuestionamiento y reciben valoraciones muy positivas por parte de los egresados.
- Entre los puntos más débiles se señala las prácticas docentes, en cuanto a su implementación: idoneidad, intensidad, extensión, organización y supervisión.
- Hay evidencias de actitudes diferenciales según el recinto donde se realiza el programa y el tipo de programa (regular o sabatino).
- Los recintos Urania Montás y Emilio Prud´ Homme obtienen niveles de satisfacción más altos, mientras que el Eugenio María de Hostos (Educación Física) y el Juan Vicente Moscoso presentan niveles más bajos.
- El programa de formación en Educación Básica es el que resulta más satisfactorio para los egresados.

Basado en estas conclusiones, Domínguez (2011, pp. 85-86) recomienda:

- Prestar atención a los programas de Educación Física, con el fin de ajustar los elementos deficientes.
- Revisar las prácticas docentes cuidadosamente, especialmente la de Educación Física. Los egresados consideran que la organización debe mejorar y la duración de las mismas debe adecuarse a los requisitos de los diferentes programas ofertados.
- Estudiar las estrategias empleadas en los recintos Urania Montás y Emilio Prud' Homme por ser los que presentan los mayores índices de satisfacción en todos los aspectos.

A requerimiento del ISFODOSU se realiza un “Estudio Comparativo de la Relación entre el Perfil Propuesto y el Perfil Mostrado por Egresados de los Programas de Formación de Licenciaturas en el Nivel Básico y en Educación Física del Instituto, Santo Domingo (2009 al 2010)”, (ver Domínguez; Geraldo y Báez, 2011). Es una investigación cuantitativa, descriptiva, muestral y de corte transversal, en la que se entrevista a 363 docentes egresados, 1808 estudiantes y 239 supervisores de docentes, de los recintos Emilio Prud' Homme, Félix Evaristo Mejía, Juan Vicente Moscos, Luis Napoleón Núñez Molina, Urania Montás, y Eugenio María de Hostos (Educación Física). La misma procura obtener informaciones sobre el comportamiento de los egresados a partir de la percepción de directores, compañeros, alumnos y desde su propia visión, respecto a en qué grado cumplen con el perfil propuesto por el Instituto.

Entre las principales conclusiones del estudio pueden citarse las siguientes (Domínguez y otros, 2011, pp. 21-22):

- Los egresados del Instituto obtienen puntuaciones altas en todos los aspectos evaluados, tanto a través de la autoevaluación, como de la evaluación de sus superiores inmediatos y sus estudiantes.
- La Dimensión Pedagógica es la que obtiene los valores más bajos.

- Los puntos más débiles de los egresados se refieren al manejo de una práctica docente actualizada, dinámica y de acuerdo al currículo sobre todo en lo referente a las estrategias de evaluación de aprendizajes.
- Los egresados, estudiantes y los supervisores coinciden en señalar que las mayores dificultades estriban en el uso de las tecnologías, la integración entre escuela y la comunidad, la enseñanza relacionada con la vida diaria y los recursos del entorno, la aceptación de la crítica a sus posiciones y el uso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, atención individualizada a las necesidades de aprendizaje, la expansión del proceso educativo más allá del aula y la escuela, el fomento de la autodeterminación de los estudiantes y su participación en la toma de decisiones.

En función de estas conclusiones, recomienda las acciones siguientes (Domínguez y otros, 2011, pp. 21-22):

- Aplicar correctivos y reforzamientos en los procesos de formación, especialmente los aspectos de uso de tecnologías, recursos del medio y las diversas estrategias y técnicas de evaluación.
- En cuanto a la Formación Humana y Social, fomentar la aceptación de críticas u opiniones divergentes, promover la autonomía, sentido de responsabilidad, libertad y autocontrol en sus estudiantes y la toma de decisiones colectivas.
- Dotar a los egresados de estrategias para integrar la comunidad con la escuela, fortalecer los organismos de cogestión y las iniciativas para involucrar padres y madres con la escuela.
- Reforzar el uso de la conexión de la docencia con la vida diaria, la comunidad, otras comunidades, el uso de la observación y reflexión sobre el entorno y la realidad local.

- Fortalecer elementos de capacitación en la enseñanza activa, la integración de actividades manuales con los intelectuales, el uso de distintos modos de ordenar informaciones y la generación, por los estudiantes de soluciones de los problemas encontrados, uso de los datos de las ciencias (sociales y naturales).
- Que los recintos evalúen sus propias prácticas formativas, reforzando posibles debilidades y afianzando los aspectos de fortaleza.
- Que el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña mantenga planes de actualización, encuentros formativos, grupos de reflexión, para que sus egresados puedan actualizar sus conocimientos y compartir sus experiencias con los demás.

Por su parte, Eduardo (2011) realiza una tesis doctoral titulada “La formación Docente en la Sociedad del Conocimiento: ISFODOSU”. Es un estudio evaluativo sobre el proceso de formación docente y la gestión administrativa del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, a fin de elaborar una alternativa con las propuestas de mejora de la calidad formativa que demanda la sociedad actual. Plantea que la Institución precisa de una transformación en su estructura académica, administrativa y de gestión. Aplica una encuesta a una muestra de estudiantes (4% de la población total) y profesores (27% de la población total) de los seis recintos para recabar sus opiniones.

Partiendo de los resultados del estudio, Eduardo (2011, pp. 561-568) concluye que:

- Los profesores opinan que, en términos generales, el desempeño del plan de estudio que ofrece el ISFODOSU no satisface plenamente las aspiraciones de sus docentes, más bien lo valoran de promedio/más o menos/mejorable, señalando altas y bajas en algunos contenidos y en algunos recintos, aunque consideran como positivo que promueve la participación, maestro–alumno en las actividades curriculares. La media

general fue 4.02 (80.40%) en la escala de 1 a 5. Los maestros del recinto FEM, dieron la más baja puntuación al plan de estudio, 3.73 (74.60%).

- Los estudiantes perciben como correcto: los contenidos curriculares, los niveles de exigencia académica, los aspectos de integración, el fomento de relaciones interpersonales y la complementación entre teoría y práctica.
- La programación de las actividades académicas, es percibida como positiva de manera general, tanto por los docentes como por los estudiantes.
- La metodología enseñanza-aprendizaje aplicada es percibida de manera positiva por los profesores.
- Los recursos y medios utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son calificados por los profesores como positivos en el recinto Félix Evaristo Mejía, y deficientes en los recintos Urania Montás y Emilio Prud'Homme (Educación Física).
- El plan de evaluación es valorado como positivo por la mayoría de los profesores.
- A la gestión directiva de las autoridades académicas, los docentes le dan una valoración promedio, mientras los estudiantes valoran este aspecto como positivo.
- Respecto a la gestión de los servicios administrativos, cerca de la mitad de los profesores y de los estudiantes expresaron desacuerdo y coincidieron en que es necesario revisarla.
- El desempeño del personal auxiliar de laboratorio, es considerado como promedio por una alta proporción del profesorado.
- En cuanto a la actuación de los estudiantes, su integración y vinculación con los trabajos comunitarios y el intercambio de buenas prácticas, la

mayoría de los docentes consideran que ha tenido un buen desempeño, aunque apuntan algunas variaciones muy significativas de un recinto a otro.

- Respecto a comportamientos, actitudes y expectativas, el grado de interés por la labor docente, el nivel de compromiso con la gestión del centro y la preocupación por la formación de los estudiantes, fueron altamente valoradas por la mayoría de los docentes.
- La disposición al trabajo en equipo, apertura a los cambios institucionales, cooperación con los procesos de formación y compromiso con la gestión, según la opinión de los docentes tuvieron una valoración oscilante entre promedio y baja.

En cuanto a la adecuación de las edificaciones, la valoración es baja por parte de una alta proporción de los docentes, estos dicen que:

- El diseño de los centros no responde a los requerimientos de un edificio escolar.
- Las condiciones ambientales de habitabilidad, comodidad, limpieza y seguridad no son adecuadas.
- Los laboratorios no están en consonancia con los aprendizajes.
- Al referirse a las instalaciones y actividades deportivas, los docentes dieron baja valoración y expresaron que no se adecuaban a las necesidades de formación.

En base a los citados resultados, Eduardo (2011) hace una propuesta curricular, pedagógica y organizacional y sugiere una estructura organizativa para el Instituto.

Otra investigación consultada es la que realiza Sobet (2013), para optar por el título de Doctor en Educación: “Motivación, Percepciones y Expectativas Respecto al Ejercicio

Docente en Condiciones Adversas”. Es realizada con 106 estudiantes de término del recinto Juan Vicente Moscoso, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Esta sigue un diseño mixto. Corresponde, tanto al enfoque cualitativo como al cuantitativo. Es una investigación comparativa, descriptiva, de corte transversal y de fuente primaria. Tiene por objetivo general: “conocer los factores contextuales que inciden en la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente en condiciones adversas del estudiantado de término de la Licenciatura en Educación Básica, promoción 2007-2010”, del referido recinto y como objetivos específicos (p. 200):

- Identificar los ámbitos de incidencia en que los factores contextuales que rodean el estudio de la profesión docente contribuye a mantener o a cambiar la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente.
- Determinar la función que tiene la asignatura de pasantía profesional en la consolidación de la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente.
- Establecer las condiciones necesarias para garantizar la posible permanencia en el sistema educativo de los estudiantes de término de la Licenciatura en Educación Básica, promoción 2007-2010.

Sobet (2011, pp.267-370) expresa que dichos objetivos se han cumplido cabalmente. En tal sentido concluye que:

- Se identifican siete ámbitos de incidencia en que los factores contextuales contribuyen a mantener o cambiar la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente, estos son: 1) la economía familiar, 2) las responsabilidades familiares 3) las aspiraciones profesionales y materiales 4) las relaciones sociales 5) los beneficios inmediatos 6) la percepción individual respecto al trabajo docente 7) el entorno laboral.
- Se determinó que la pasantía profesional desarrollada por los 106 pasantes, durante un año completo, tuvo tres funciones básicas: 1) introducirles el contexto

escolar 2) mostrarles cómo lidiar con las dificultades propias del ejercicio docente
3) llevarles a reflexionar sobre su práctica.

- Se establecieron cuatro condiciones que los pasantes proponen para permanecer en el ejercicio docente: 1) un empleo en el sector público 2) un salario competitivo 3) mejora de las condiciones laborales de los docentes 4) protección física y moral de la violencia escolar.

Sóbet (2011), además concluye que (370-381):

- Las reformas educativas, ejecutadas desde los noventas, no han incidido de manera permanente a la mejora de las condiciones de vida y trabajo de los docentes.
- La inversión educativa aparece como el requisito principal para que la profesión docente recupere el prestigio perdido y, como resultado, buenos candidatos se animen a estudiarla.
- La politización de la educación resta efectividad al Ministerio de Educación para concretizar acciones coherentes con los intereses nacionales.
- En el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) convergen las fortalezas y debilidades de las políticas educativas públicas.
- El Recinto Juan Vicente Mosco de San Pedro de Macorís es un ejemplo del liderazgo que mantiene el ISFODOSU en todo el país, como institución formadora, y constituye una solución temporal a las necesidades más elementales de su población estudiantil, la mayoría con niveles de pobreza y pobreza extrema.
- La mayoría de los pasantes de la promoción 2007-2010 de la Licenciatura en Educación Básica del Recinto Juan Vicente Mosco, por ahora podría carecer del perfil docente requerido para elevar la calidad educativa de la República Dominicana.

- Se necesita revalorizar la profesión docente a través del establecimiento de políticas claras que impacten positivamente en la calidad de vida y trabajo de los profesores y que en consecuencia atraigan a candidatos idóneos de la carrera docente.

Dicha investigación, finaliza haciendo las recomendaciones correspondientes a los actores involucrados: los estudiantes de término, los docentes acompañantes de la pasantía-profesional, los formadores de maestros del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, el Estado Dominicano y la sociedad en general (Sóbet, 2011).

Malena (2013) hace una tesis doctoral “Competencias y Uso de las TIC por Parte de los Docentes: Un Análisis desde las Principales Instituciones de Educación Superior (IES) Formadoras de Formadores en la República Dominicana (2009-2011). Incluye al ISFODOSU. El objetivo general es conocer las competencias de los docentes formadores de docentes en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el uso que le dan a las mismas en su práctica docente. Dicha investigación sigue un enfoque cuantitativo, de tipo transversal, descriptiva y no experimental. Sus resultados evidencian la actitud que los docentes estudiados tienen ante las TIC, su nivel de conocimiento, su aplicación y sus necesidades de capacitación, a fin de obtener el mayor beneficio de su aplicación en los procesos educativos. De una muestra total de 709 docentes encuestados, 209 (29.5%) pertenecen al ISFODOSU.

En base a los resultados de su estudio, Malena (2013) llega a una serie de conclusiones generales de la cuales destacan las siguientes (pp. 232-233):

- La totalidad de los docentes estudiados tiene acceso a la computadora, al Internet, por lo menos el 70% tiene acceso al Data Show, por lo menos 40% tiene acceso a alguna plataforma tecnológica. Las cinco instituciones estudiadas cuentan con Portal Institucional, servicio de conexión inalámbrica, las instituciones cuentan con por lo menos 68% de nivel de inserción en la sociedad de información y el

conocimiento, según el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Solo el 10% de los docentes estudiados no aplica las TIC en sus prácticas.

- En cuanto la lista de software presentada a los docentes, los más conocidos son: correo electrónico, navegador de internet, procesador de texto, motores de búsqueda, sistema operativo, programa de presentaciones, chat (mensajería instantánea), redes sociales, herramientas web 2.0, plataformas educativas/colaborativas, hoja de cálculos, base de datos, editor de audio y/o video y diseño gráfico. Los menos conocidos son: diseño gráfico, editor de audio y/o video, base de datos, hoja de cálculos, plataformas educativas/colaborativas, herramientas web 2.0, redes sociales, chat (mensajería instantánea) programa de presentaciones, sistema operativo, motores de búsqueda, procesador de texto, navegador de internet y correo electrónico.

Partiendo de las conclusiones generales que preceden, Malena (2013, pp. 233-234) recomienda:

- La realización de una jornada de capacitaciones a nivel institucional, sistemática, tendientes a formar a los docentes en este tipo de herramienta, las cuales no solo pueden servir en las prácticas docente, sino también le abre la posibilidad de organizar comunidades de aprendizaje, tanto a nivel local como internacional, pudiendo compartir buenas prácticas con otras instituciones de educación superior del mundo.
- Realizar talleres de capacitación, a los fines de que los docentes sean entrenados en estos y otros programas que la institución entienda que le serán beneficio, tanto a los docentes, como a la institución.

Respecto a los docentes del ISFODOSU esta autora, entre otros aspectos, concluye que (232-233):

- El 94.20% de los abordados tiene acceso a la internet en su hogar y un alto porcentaje lo tiene además en otros lugares como la oficina, la biblioteca de la

institución, el laboratorio de cómputos, el salón de profesores y sus propios smartphone.

- Estos en su mayoría tienen un buen nivel motivación antes el uso de las TIC en sus prácticas docentes y muestran una buena actitud ante ellas y entienden que es importante que las mismas sean incorporadas en los procesos educativos.
- Respecto a los niveles de conocimiento/formación que se atribuyen a los docentes del Instituto entrevistados, se evidencia la necesidad sobre el uso de algunas plataformas tecnológicas y determinados programas (software) de formación que tienen los mismos.

En otro estudio nacional, relacionado con la evaluación de un diplomado sobre el aprendizaje de la lengua escrita, “Las Concepciones Docentes sobre la Lectoescritura y los Factores de Éxito o Fracaso Escolar” (De Lima, 2013, p.117), se concluye, a partir de las prácticas observadas, que el diplomado tiende a reproducir el modelo de formación imperante en los recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y en la mayoría de las universidades del país, modelo muy criticado pero que no ha sido superado.

El equipo evaluador infiere que la manera como se organiza la formación docente desde los recintos del Instituto, no parece contribuir al cambio que se espera producir en la mentalidad de los docentes egresados y de sus formadores. No se observan políticas que propicien las prácticas de trabajo en equipo, ni pautas para la reflexión que permitan instaurar enfoques constructivistas, interdisciplinarios y, por tanto, aprendizajes más significativos. De Lima (2013), agrega que en la formación inicial de los profesores no parece propiciarse la necesaria estructura pedagógica que requiere el profesional de la educación para lograr la coherencia entre las concepciones teóricas declaradas y las prácticas en el aula. Estas últimas, según los resultados, en vez de estar influidas por las teorías de aprendizaje acerca de la lengua como objeto cultural, están condicionadas por creencias arraigadas y tradicionales acerca de la alfabetización.

3.2 Paradigmas y Modelos de la Formación Inicial de los Docentes

Antes de abordar la cuestión de los paradigmas y modelos de la formación inicial de los docentes, es necesario hacer algunas reflexiones sobre las concepciones y enfoques que giran alrededor del tema.

Al respecto, aparecen diversos puntos de vista sobre modelos de formación inicial de docentes, que a la hora de elegir deben ponderarse con actitud analítica y reflexiva, sin que se imponga la moda, por sí misma, en interés de dar respuestas pertinentes a las demandas de cada momento histórico. De acuerdo a Botacio y Acosta (2007):

Ha habido diferentes concepciones y enfoques acerca de la formación inicial de docentes, buscando la coherencia con las respuestas que la educación debiera dar a los problemas de las sociedades, en distintas épocas, períodos o momentos coyunturales, que han marcado las crisis sociales históricamente identificables (p.2).

Sacristán y Pérez (1995), citados por Botacio y Pérez (2007, p. 2) al referirse a los paradigmas y modelos que han dado origen a la formación inicial de docentes señalan los siguientes: de orientación positivista-cuantitativa y los naturalistas, cualitativos e interpretativos. También se habla de los paradigmas de orientación crítica y de la investigación-acción como los paradigmas emergentes.

El racionalismo positivista de la psicología conductista y de la teoría de sistema, da origen a la concepción del docente técnico, centrado en la planificación de la enseñanza.

Por su parte, García (1982), citado por Botacio y Acosta (2007, p.3), plantea los siguientes modelos:

1. Modelos basados en las técnicas de micro enseñanza
2. Modelos basados en el análisis de la interacción
3. Modelos basados en el análisis de la supervisión clínica
4. Modelos basados en la perspectiva de competencias

Indica, además, las instituciones y autores que les han dado su aval: la Universidad de Stanford a la micro-enseñanza; Flanders con el análisis de interacción en el aula; la Universidad de Harvard con la supervisión clínica y Pérez y Sacristán, uno y otro, con valoraciones diferentes sobre las mismas.

Es necesario señalar que la formación inicial de docentes, dentro del modelo de competencias debe tomar en cuenta el contexto, de manera que los egresados, en su ejercicio profesional, sean capaces de resolver problemas, realizar proyectos, hacer investigaciones, sean solidarios, afirmen su auto concepto y sean portadores de valores”. De ser así, se puede afirmar con Botacio y Acosta (2007. P.4) lo siguiente: la formación inicial del docente, entonces, puede afirmarse que ha dependido de los paradigmas, concesiones y enfoques surgidos como producto de la de la evolución epistemológica subyacente en la sociedades, como fuente de cultura y, por ende, como fuente del curriculum educacional.

Otra corriente de pensamiento que ha incidido en la formación del profesorado es el constructivismo, fundamentado en la teoría de Piaget y Vigosky, Ausubel, Miller, Novak, lo que ha estimulado la mirada de los docentes hacia los procesos mentales (cognitivos y metacognitivos). También conviene hacer referencia al enfoque por competencias como se ha mencionado antes, hoy con notable incidencia en América Latina y el Caribe entre otras regiones.

Uno de los problemas más significativos en el ámbito de las instituciones de formación inicial de docentes es el que se refiere a la integración entre teoría y práctica, tal como ya se ha señalado en este documento. Es necesario aproximar las experiencias que los futuros docentes adquieren en la universidad con las que tendrán en su ejercicio profesional.

Como señalan con propiedad Botacio y Acosta (2007), la formación inicial de docentes tiene que considerar la urgencia de aproximar al futuro docente a la realidad de su práctica y de habilitarlo en proyectos de investigación que sean producto de su reflexión. Agrega al respecto lo siguiente:

Esta separación, entre la realidad del oficio y lo que ofrece la formación, constituye el origen de muchas frustraciones. Así, por ejemplo, las situaciones de violencia en las escuelas, la resistencia de los alumnos a la cultura institucional, la gestión del docente en las escuelas “multigrado”, el tratamiento a los alumnos producto de movimientos migratorios (exterior – interior), la crisis económica, la transformación de la familia, deben ser tratados en la formación inicial, ya que estos son problemas que forman parte de la complejidad del núcleo social y que afectan directamente las labores que desarrollan los docentes en la escuela (p.7)

Se entiende por paradigma, según Thomas Kuhn (1962), filósofo y científico estadounidense, quien primero usó este término en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, “a las realizaciones científicas universalmente reconocidas, que por cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica determinada” (p.13), entendiéndose por comunidad científica al grupo de profesionales que produce y valida el conocimiento científico. Los paradigmas son un marco conceptual de referencia en el análisis de los problemas a los que se enfrentan los científicos, un patrón aceptado por dicha comunidad.

Zeichner, citado por Cardona (2013, p102.) señala que no existe un único paradigma en cuyo marco teórico puedan desarrollarse todos los modelos de formación de los docentes (sin olvidar que, paralelamente, cada modelo puede dar lugar a múltiples teorías y programas). Y, en consecuencia, según Castillo y Cabrerizo (2006, citado por Cardona, 2013, p. 102), cada paradigma orienta los modelos de formación docente según su propia visión de la enseñanza y el aprendizaje, que se concreta en un planteamiento teórico determinado y práctico.

Cardona (2013, p.102), a su vez, concibe el paradigma como una matriz de creencias y de supuestos, como una cosmovisión acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, los profesores y su formación.

Por su parte, Saturnino de la Torre (1993, citado en Herran y otros, 2005) contempla cuatro paradigmas educativos: positivista, interpretativo, sociocrítico y comprensivo o integrador, este último cercano, al paradigma cultural-pluralista. (Figura 3.1). Herran y otros (2005)

están de acuerdo con estos autores cuando afirman que el consenso científico entiende que los grandes paradigmas han repercutido y se han reflejado en el conocimiento pedagógico organizándolo en tres líneas principales, que plantea en estas dos:

- a) El paradigma cuantitativo (positivista o tecnológico)
- b) El paradigma cualitativo (sociocrítico, interpretativo y posmoderno)

Figura 3 1 Paradigmas Educativos

Paradigmas	Subraya
Positivista	Objeto
Interpretativa	Significación compartida entre los sujetos
Sociocrítico	Marco sociopolítico como criterio de análisis. Enmarcación como finalidad
Compresivo (integrador)	Interacción o interpenetración sistémica

Imbernón (1989, citado en Rodríguez y Gutiérrez, 1995, p.18) se refiere a los paradigmas siguientes:

- a) Proceso–producto, en el que destaca la importancia en la formación del profesorado basada en competencias. A juicio de Cardona (2013, p.104) podría ser encuadrado en el enfoque positivista o conductista, puesto que fundamenta su importancia en la asociación en dos variables observables: el comportamiento del profesor (proceso) y el rendimiento del alumno (producto). Desde este punto de vista sugiere incorporar a la formación inicial de futuros docentes las competencias mostradas por los profesores.
- b) Mediacional, que surge con el desarrollo de la psicología cognitiva, en el que la formación del profesorado tendría su base en establecer estrategias de pensamiento,

de percepción de estímulo en la toma de decisiones y en la capacidad para procesar, sistematizar y comunicar la información.

- c) Contextual–ecológico, que añade al anterior (mediacional) el componente del medio, se inclina hacia la investigación cualitativa frente a la cuantitativa y subraya la importancia del estudio de la vida del aula.

Cardona (2013, p.107) considera que en la ciencia de la educación se tratan con ligereza algunas nominaciones que bien podrían considerarse como tendencias, concepciones, técnicas o métodos, e incluso modelos y teorías, pero de ninguna manera podrían catalogarse como paradigmas distintos de los ya citados, ni aceptarse que se establezca equivalencia entre estos últimos y los programas de investigación (Lakatos, 1970, citado por Martín-Moreno, 1996, p. 35). Para que un paradigma pueda ser reconocido como tal, debe ser capaz de responder con rigor a las siguientes cuestiones (Vasilachis, 1995, p. 81):

- Una cosmovisión filosófica
- La determinación de una o varias estrategias de acceso a la realidad y su conocimiento
- La adopción o elaboración de conceptos de acuerdo con la o las teorías que crea o supone
- A un contexto social
- A una forma de compromiso existencial
- A una elección respecto de los fenómenos sociales que analiza.

3.2.1 Paradigma Positivista

Siguiendo a Cardona (2013, p.107) éste es el término con el cual lo identifican Guba, Escudero, Marrero o Contreras, entre otros, mientras, en el ámbito educativo asume diferentes acepciones de acuerdo al aspecto en que cada autor hace énfasis: técnico, ecológico, tradicional, dogmático, cuantitativo, empírico – analítico, científico – técnico, reproductivista.

Como se sabe, el positivismo reconoce como válido solo el conocimiento verificable y medible. Otros de sus principios son: la objetividad, la evidencia empírica, la medición con el fin de expresar sus resultados cuantitativamente para generalizar sus datos y elaborar leyes generales haciendo uso de métodos y procedimientos estadísticos.

Hasta mediado del siglo pasado, este paradigma fue muy aceptado, incluso aplicado en la enseñanza, pero en las últimas décadas ha sido objeto de diversas críticas.

Gallego (1999), citado por Cardona (2013), define el modelo del siguiente modo:

Es una estructura conceptual que sugiere un marco de idea para un conjunto de descripciones, que de otra manera no podrían ser sistematizadas (en una teoría). El modelo concebido en esta forma impulsa la inteligibilidad y ayuda a la descripción y la comprensión de los fenómenos, ya que proporciona los canales de interconexión entre hechos que, sin la existencia de estos lazos inferenciales, podrían permanecer aislados o independientes los unos de los otros (p.100).

Cabe señalar la distinción entre teoría y paradigma: las teorías se construyen desde los paradigmas. Los paradigmas son maneras de pensar o pautas para la investigación que, al aplicarlos, conducen al desarrollo de las teorías.

Dentro del paradigma positivista se consideran modelos clásicos los siguientes: presagio – producto y proceso producto. Al que se añade un tercero, el denominado modelo “Formación del profesor basada en competencias”.

El primero, el modelo presagio-producto, siguiendo a Cardona (2013, p.113), en relación a la formación de buenos docentes contiene aportes interesantes: plantea un diagnóstico riguroso sobre aquellas cualidades, tanto físicas como psicológicas (actitud y aptitud, carácter, valores, vocación, presencia externa, etc.) que representan los profesores excelentes y que se tratan de inculcar a los aspirantes a profesor. Las mismas deben ser tomadas en cuenta al momento de seleccionar aspirantes a la carrera, sin que se corra el riesgo de que se olviden variables incisivas en el aula como puede ser el contexto, intereses, capacidades y motivaciones del alumnado y su entorno. Este modelo es criticado hoy, por

su fundamento en lo que el profesor es, quizás lo que aparenta, y no en lo que hace, puesto que esto último es lo más trascendente en la formación de los futuros docentes.

El segundo modelo proceso – producto, ha estado vigente por largo tiempo en la formación del profesorado, se fundamenta en la relación entre las actividades de enseñanzas en el aula y el rendimiento del estudiante, es decir, entre lo que el docente hace y el aprendizaje del alumnado. En este modelo, la enseñanza eficaz va a ser el efecto directo del comportamiento observable del docente. Por eso, lo esencial es su actuación, como guía del proceso –enseñanza – aprendizaje, y el resultado, o producto, es el éxito que obtienen los estudiantes. El modelo proceso – producto tiene su base epistemológica en el positivismo y supera al modelo presagio – producto según afirman Medida y Domínguez, (1995) citados por Cardona (2013, p.114).

Antes de tratar el tercer modelo denominado “Formación del profesor basada en competencias”, es preciso plantear lo que se entiende por competencia. Según Botacio y Acosta (2007, p.15), entre otras muchas definiciones, “la competencia es el dominio de los conceptos, procedimientos, valores y actitudes para el desempeño óptimo de una profesión, tarea o acción”. En este modelo habría que considerar dos enfoques paradigmáticos: si se refiere a competencias de base conductista es un modelo propio del enfoque positivista; si, por el contrario, las competencias se entienden desde una naturaleza cognitiva, el modelo se enmarca en el paradigma interpretativo (modelo de mediación).

Siguiendo este modelo, los planes de formación del profesorado se organizan en módulos autoinstructivos (Rodríguez, 1995, citado por Cardona, 2013, p.115), donde cada uno de los módulos es una unidad independiente. Algunas críticas a este modelo se refieren a lo siguiente:

Parte del supuesto erróneo de “que las competencias docentes se definen como el sumatorio de habilidades (skills), sin considerar que la competencia es más que la suma de las destrezas y habilidades en las que se descomponen los procesos que el profesor realiza... (ya que) la competencia es, si asumimos un enfoque sistémico y contextual, una interrelación de conocimientos, experiencias, habilidades, procedimientos, valores, creencias y actitudes docentes”.

Somos conscientes de que sobre el tema de las competencias en general, sus relaciones con el currículo y la enseñanza y, asimismo, con la formación docente, lo que se acaba de señalar es sólo una determinada aproximación que, en todo caso, apunta hacia alguno de los aspectos de las mismas que conviene tomar aquí en consideración, aunque pasemos por alto otros que habrían de ser abordados, en otros contextos, de una forma más representativa. De todo modo, y para, en principio, ilustrar mejor la valoración que se haga de este modelo se presenta a continuación la Figura 3.2 con nuevas competencias profesionales”.

Figura 3 2 Nuevas Competencias Profesionales

Nuevas competencias profesionales

Las competencias pedagógicas-didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos: los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.

Respecto a las competencias institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel de institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.

Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimar los aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

Los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizando otros actores
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos hace y promueve el proceso de aprendizaje.

Fuente: Bar (1999): Perfil y competencias del docente y estrategias de formación.

(Consultar en [Http://www.oci.es/de/gb.html#3](http://www.oci.es/de/gb.html#3))

3.2.2 Paradigma Interpretativo

Entre los conceptos claves que introduce este paradigma está el cultura, entendido este término como patrón de comportamiento, actitudes, valores, habilidades, creencias compartidas, considerando la escuela y el aula como meso/micro sociedades respectivamente. Esta inclusión permite asumir la pluralidad de significados en función, y desde la aceptación de la subjetividad de los individuos que la analizan. El autor plantea varios “modelos de enseñanza que fundamentan este enfoque o paradigma educativo. Entre otros, cognitivista, ecológico, mediacional, constructivista, pensamiento del profesor, pero solo se detiene en su análisis en el mediacional, en sus diferentes variables y en el ecológico.

3.2.2.1 *Modelo Mediacional.*

Este modelo establece la existencia de una realidad dinámica, múltiple, socialmente construida y, divergente. El curriculum se basa en el significado que la persona le atribuye a los hechos. Desde este punto de referencia se le da prioridad al aprendizaje y a la reflexión. El alumno y el profesor son, por tanto, constructores activos de su propio conocimiento basado en su experiencia, lo que les lleva a entender y elaborar sus propios saberes.

Esta posición no da cabida al profesor explicador–transmisor de conocimiento, sino el mediador de los procesos de enseñanza–aprendizaje, mediador entre los contenidos a enseñar y los alumnos que ha de aprenderlos; y desde estas premisas se deberá formar al estudiante para docente.

En este modelo se valora la importancia del profesor y del alumno, profundizando e incluyendo el estudio de los procesos mentales. Este modelo es, por tanto, de dos dimensiones: una que se centra en el profesor, en relación a sus actuaciones en el aula las cuales dependen, en gran medida, de su subjetividad, de sus concepciones y creencias pedagógicas, en base a las cuales construye sus estrategias con las que fundamenta su

práctica docente. Es también importante conocer el razonamiento que se da en la mente del profesor en el ejercicio de su actividad académica. Si el modelo se centra en el alumno para entender los procesos de enseñanza–aprendizaje se debe tener en cuenta su incidencia en las elaboraciones que determinan la enseñanza–aprendizaje. Considerando, a su vez, el comportamiento de los alumnos y de los profesores como variables independientes a la vez.

Portilla (2002) se refiere a la denominación que se da a este modelo citando a Fernández (1997b, p.357) de la siguiente forma:

Se le denomina mediacional, porque entre la conducta – estímulo y la conducta – respuesta se sitúa lo que Hull, en 1943, llama “el organismo”. Este organismo no es sólo conductas, sino también todo el mundo cognitivo que media entre el estímulo y la conducta. Este tipo de mediación hace posible que a idénticos estímulos haya diferentes conductas o al revés” (p.101).

Modelo Cognitivo es la denominación que le otorgan Winne y Marx (1997), por incorporar el pensamiento como elemento mediador entre el estímulo y la respuesta en el proceso de enseñanza. (No pongas en el texto a ningún autor que no hayas consultado y que luego no cites. No abuses de citas de citas, es incorrecto.

Una variante del modelo mediacional centrado en el profesor es la aportación de Shavelson en 1979, en la que, según la citada autora, se determinan los factores que el profesor contempla al tomar decisiones sobre la planificación de la enseñanza, y que están relacionada con:

- a) Las expectativas sobre los alumnos
- b) Las creencias, teorías y actitudes sobre la educación
- c) La naturaleza de las tareas de instrucción
- d) La disponibilidad de materiales y estrategias, lo que lleva al docente a este proceso en su toma de decisiones.

3.2.2.2 *Modelo Ecológico*

El paradigma ecológico tiene como objetivo explicar el funcionamiento de la clase, reflexionado y determinando cómo aprenden los alumnos. Dentro de este orden de ideas,

Portilla (2002) concibe en este paradigma, como el modelo mediacional, una relación recíproca entre alumno-profesor, los cuales se influyen mutuamente. Dentro de este marco de referencia, Portilla (2002) siguiendo a Pérez (1995) plantea lo siguiente:

El modelo ecológico se complementa de los lineamientos y preceptos del modelo mediacional integrador, asumiendo que en la enseñanza existe, como se ha denominado, una influencia dialéctica en las relaciones entre el profesor, los alumnos y sus procesos cognitivos, poniendo énfasis en que cada individuo es un sujeto activo de procesamiento de información, donde la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos, impacta los resultados del proceso de enseñanza; pero, concibiendo la vida en el aula desde el punto de vista de intercambios socioculturales que nos lleva a integrar los mecanismos, factores y sistemas sociales y culturales que dan sentido y características al flujo de los acontecimientos en el aula (p.89).

Y agrega que

En la institución escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no sólo como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla, en definitiva, una cultura peculiar. De este modo, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida en el aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clases como sistema social (pp. 106-107).

En general, y con independencia de sus diferentes variantes, a este modelo se le han hecho diferentes críticas. Se recogen, en síntesis, los problemas que presentan en opinión de Shulma (citado en Ruiz, 2001, pp. 98-99), y que, textualmente, son los siguientes:

- a) La dificultad de recoger información para el análisis de la realidad social, con la complejidad que tal circunstancia supone, ya que cada contexto (aula, centro, comunidad) es imprevisible, complejo y cambiante.
- b) La dificultad de establecer generalizaciones de los estudios de casos cuando se aplican metodologías de tipo etnográfico y situacional. En estos casos, las conclusiones y propuestas están pensadas para aquel contexto concreto y, generalmente, tienen más validez situacional que como generalizaciones a ser aplicadas como principios teóricos.

- c) Los métodos de investigación, a menudo, están pobremente documentados o se presentan de manera incompleta, con lo que, en ocasiones, suponen métodos difusos.

3.2.3 Paradigma Sociocrítico

El paradigma crítico, sociocrítico, emancipatorio o reconstruccionista se fundamenta en la crítica social, tiene un carácter auto reflexivo y su finalidad es promover una serie de transformaciones sociales que permitan dar una respuesta a los problemas específicos que se presentan en las comunidades contando con la participación de sus miembros (Baelo y Arias, 2011, p.118).

Para Arnal, Rincón y Latorre (1994) citados por Baelo y Arias (2011, pp. 118-119) la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni exclusivamente interpretativa, y sus aportes vienen de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Es un enfoque radical que supera al enfoque práctico o interpretativo, puesto que la reflexión crítica no se circunscribe únicamente a la reflexión sobre nuestra propia práctica como docentes sino que va más allá analizando y cuestionando las estructuras en las que los procesos educativos se desarrollan.

Feiman-Nemser (1996) (ponlo bien en la bibliografía, es el texto que te envié, si no ves la fecha, la buscas en internet), al referirse al modelo socio-crítico conecta el papel del profesor con la reforma social, por lo que la formación del profesorado tiene que ver con la justicia y la democracia. En el aula, el profesor crea una comunidad de aprendizaje que promueve valores y prácticas democráticas y, en la escuela, participa en el desarrollo del plan de estudio y la formulación de políticas organizativas y en el desarrollo de las mismas.

Según Cardona (2013) hay varias denominaciones para referirse a este enfoque, aludiendo a aspectos como la reconstrucción social, la participación, la democracia y el profesorado militante y socialmente comprometido. Más en concreto, Cardona, (2013, p.128) destaca que en este paradigma la realidad educativa es entendida como relación dialéctica entre sujeto y objeto, marcada ideológicamente y determinada por opciones de valores e interés.

Tiene una dimensión política y transformadora. Surge, dentro del enfoque cualitativo, como alternativa del interpretativo, y pretende la mejora de las prácticas educativas, es decir, a la transformación de la realidad sobre la base de estrategias de intervención.

Como puede apreciarse, en este paradigma la educación se asume no como reproductora de las estructuras sociales existentes, sino como transformadoras de las mismas para la emancipación de la clase oprimida. En este sentido, la escuela tiene la función de comprender la realidad para cambiarla. Desde este punto de vista “el profesor se transforma en un agente para el cambio socioeducativo, comprometiéndose en la construcción de realidades educativas innovadoras” (idem).

Desde este enfoque paradigmático surgen dos modelos al servicio en la formación inicial de los docentes: el modelo de investigación-acción y el modelo de reconstrucción social.

3.2.3.1 *El modelo de investigación-acción.*

El principal promotor del modelo de investigación – acción fue Stenhouse, el cual enfoca la enseñanza desde una perspectiva artística construida a través de la reflexión creadora. Considera la formación inicial de los docentes, comprometidos en proyecto de investigación – acción, Cardona (2013, p.132)

Los docentes reflexionan sobre los principios que rigen las prácticas docentes de las estrategias y sobre las estrategias más pertinentes en la gestión del aula. Sus principales aportes parten del criterio de que los buenos docentes han de hacerse, y funcionar como tales, en base a los problemas propios del contexto donde ejercen su función. Desde este modelo se pretende que el profesor, a partir de los procesos de su formación inicial, piense en su práctica diaria afrontando su particular realidad. Aún, cuando todo parece indicar que la escuela sigue funcionando con sus esquemas tradicionales, la referencia al profesor como práctico–reflexivo, calificativo que surge del paradigma crítico, se ha mantenido en las últimas décadas.

3.2.3.2 *El modelo de Reconstrucción Social.*

Cardona (2013, p.134), haciendo referencia a Zeichner, alude a la tradición del reconstruccionismo social en este campo, y subraya la importancia de una perspectiva histórica para poder entender las prácticas actuales de formación del profesorado. Dentro de este modelo, la reflexión constituye un proceso dialéctico entre un conjunto de variables (política, profesor, contexto y acción educativa) lo que favorece la transformación de la práctica. Se espera que la formación del profesorado se impregne de valores como la justicia y la equidad y profundice en la naturaleza profesional de la formación docente, garantizando la autonomía de la misma y el compromiso social.

Partiendo de estos criterios, el docente es entendido como un intelectual crítico, comprometido y sensibilizado hacia la igualdad de oportunidades en educación. En la tradición social reconstruccionista la reflexión es considerada como un acto político que aporta a la realización de una sociedad más justa y humana, más solidaria. Este modelo contribuye a la formación del profesor promoviendo la adquisición de una amplia cultura, capacidades de reflexión crítica en y sobre la práctica y el desarrollo de actitudes para hacer y ejercer como intelectual transformador.

3.3 La Formación Inicial de los Docentes del Nivel Básico

En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitan que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información. (Hargreaves, 1999, citado por Avalos, 2001, p.3).

El pensamiento de este investigador canadiense refleja la gran responsabilidad implicada en el ejercicio de la docencia y, en consecuencia, en la formación inicial de profesores, puesto que todos los egresados de los diferentes niveles educativos son, en gran medida, producto de la guía de los docentes. Por eso, estos juegan un papel preponderante en la búsqueda del éxito de una sociedad. Y de hecho es así, fundamentalmente en los tiempos actuales cuando las exigencias del mundo moderno son diversas y complejas. De ahí, que se plantee re-conceptualizar al docente y a las instituciones que lo forman.

Como es obvio, la formación inicial es la primera que reciben los docentes del nivel básico para ingresar al sistema educativo. La obtienen, usualmente, en instituciones formadoras como escuelas normales, institutos de educación superior (con grado universitario o no) o en universidades. Tanto los requisitos de ingreso, como la duración de los estudios, varían de una institución a otra. Como se aprecia en el capítulo anterior.

La mejora de la formación docente y, esencialmente, la formación inicial de los docentes debería ser ya el objetivo principal y la tarea inmediata de todos los países de la región y de los organismos internacionales, preocupados por la eficiencia del sector educativo, sin que medien más foros, diagnósticos ni nuevas declaraciones. Para lograrlo, la primera condición es determinar cuáles son las medidas que conviene elaborar para mejorar, de manera trascendente, la formación inicial de los futuros docentes y elaborar, en base a criterios definidos por consenso, las políticas que orienten las decisiones de lugar.

Liston y Zeichner (1993), consideran que los planes de formación inicial se hacen en el vacío sin tomar en consideración el contexto político y económico en el que se desarrolla la educación en su conjunto y sin respetar las condiciones cotidianas en las que se realiza el trabajo de los profesores (p.11). Colén (2001), por su parte, identifica diferentes tipos de necesidades en la formación docente: necesidades del sistema, como en el caso de una reforma que pueda implicar cambios organizativos y curriculares; necesidades del profesorado, como deficiente formación inicial o de actualización. Necesidades de grupo, como en los casos de profesores que pertenecen a una misma área académica; en la implementación de un proyecto curricular de centro; ante una innovación, por requerimiento de los docentes de un nivel (p.35).

En las reformas educativas se presentan estas necesidades, puesto que hay novedades que demandan orientaciones psicopedagógicas y de conocimientos nuevos. Penosamente, dada la pérdida de recursos para el sistema y de oportunidades para los docentes, la mayoría de los programas de formación continua que se ofrecen a los profesores en servicio están desvinculados de los cursos de la formación inicial, no se corresponden con sus prácticas, ni con sus intereses y expectativas.

Por ejemplo, los países de la comunidad europea se encaminan hacia la producción de un currículo unificado, aunque manteniendo cada uno sus particularidades, para facilitar la inserción de estudiantes de un sistema educativo a otro y, asimismo, la movilidad de profesionales que se titulan en un país y ofertan sus servicios en otro.

Dentro de estas tendencias, se promueve el intercambio entre profesores con el fin de compartir experiencias y mejorar sus prácticas, Avalos (2000). Sin embargo, no hay pruebas de que el aprendizaje colegiado se haya institucionalizado. Se dan, más bien, acciones esporádicas ajenas a los programas de formación docente y promovidas por algunos estudiosos del aprendizaje compartido, mientras en el ejercicio de la docencia sigue prevaleciendo el individualismo, el maestro solitario por lo común trabaja con las puertas cerradas.

En su formación inicial, el futuro docente debe aprender a trabajar en equipo, a formarse con otros, a compartir saberes, para que pueda aprovechar la oportunidad de la institución formadora como comunidad de aprendizaje. Dentro de esta línea de pensamiento, Escudero (2011) expresa lo siguiente:

El profesorado no ha de formarse para sí solo a título individual. Tiene que formarse también en tanto que miembro de pleno derecho y deberes dentro de una comunidad educativa. ...Con acierto, Furman (2004) propone enfocarla desde la perspectiva de una “ética comunitaria democrática”. Cabe indicar, incluso, que así como la ética de la justicia fundamenta todas las demás, ésta ha de ser un referente esencial para constituirse y hacer posible el conjunto, realizando, en las ideas y las prácticas, valores como la participación auténtica, el diálogo institucional abierto a las familias y la comunidad, la práctica consecuente de una democracia tomada en serio, más allá de formalidades aparentes, (p.101).

Uno de los problemas de la formación inicial de los docentes es la falta de criterios unificadores entre las diferentes instituciones formadoras de un mismo país, así como al interior de una misma institución cuando implementa dos o más programas de formación. Si cada entidad hace lo que cree, o más bien lo que puede hacer, sin controles de calidad internos ni externos, no hay garantía de que sus resultados sean confiables.

Así las cosas, sin que las instituciones formadoras hayan introducido cambios significativos para que sus egresados puedan responder a las demandas de los nuevos tiempos, a los profesores se les hacen responsables de los resultados por los aprendizajes de sus alumnos, en una época en la que los procesos tienen que ir al ritmo de la sociedad llamada del conocimiento. Un conocimiento que no está igualmente distribuido y que requiere de la innovación efectiva, de la reflexión y de competencias que capaciten a las personas para aprender a lo largo de toda la vida.

Al respecto, es necesario hacer una precisión. Cuando se hace referencia a “criterios unificadores”, y más adelante a “modelo” indicando pautas que deben seguirse en la formación docente, queremos apuntar a la unificación respetando la diversidad. Es imposible pretender encasillar a las instituciones de un país o región dentro de un molde común. Sin embargo, se debe asegurar el beneficio de pautas compartidas en equipo, como el resultado de reflexiones e intercambios de experiencias innovadoras y exitosas de los diferentes actores del proceso, de las instituciones relacionadas con la formación docente, de los gremios, de los grupos organizados de la sociedad civil, y de los organismos internacionales que hacen acopio de valiosas investigaciones sobre los problemas de la educación, aprovechando experiencias y compartiendo saberes, con instituciones formadoras de docentes en la región y de otros continentes de reconocido ejercicio profesional.

Messina (1999), hace referencia a la escasa presencia de investigaciones en la región acerca de la formación inicial del profesorado. Al referirse a esta actividad, señala que:

Los educadores e investigadores la califican como discontinua, poco frecuente y disociada del conjunto de los procesos educativos. Considera, además, que el problema de la formación docente en América Latina y el Caribe es, en mayor grado, el tipo de formación en la que observa la persistencia de una cultura escolar donde se transmiten y no se construyen conocimientos (p.2).

A la vez, plantea la inquietud de que en la formación docente, como en la escuela común, hay dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica para mejorarla. Si la evaluación de la práctica se hace en forma profesional y reflexiva, da luz para sostener,

enriquecer o reformular la posición teórica y viceversa. Sin embargo, hasta donde se sabe, este no es el estilo que se sigue en las instituciones formadoras.

Por otra parte, esta autora añade que hay puntos escasamente explorados en el campo de la investigación educativa: el saber pedagógico de los profesores formadores, la ausencia de políticas de formación de formadores y la tendencia de estos a ver los problemas de la formación como algo externo a sí mismos y referidos a las deficiencias de los estudiantes, a las condiciones institucionales, al curriculum de la formación inicial y a la falta de recursos.

En cuanto al modelo para la formación inicial de los docentes, hay una realidad que limita los logros en el desarrollo de la formación de profesores: surge una tendencia, una modalidad o un método, y sin completar su implementación, dentro del rigor que requiere su prueba para mantenerlo, modificarlo o desestimarlos, aparece otra propuesta que al principio provoca entusiasmo porque parece la mejor, se asume, pero, al poco tiempo también se deja de lado.

Por tanto, puede decirse que los planes de formación de profesores son según la moda, coyunturales, efímeros y el resultado de quitar y añadir asignaturas y contenidos sin criterios claros.

Estas circunstancias, tal como señala Avalos (2004), se dan cuando a la escuela se le asigna cada vez más funciones, complejizando así la figura del maestro y cuando la estructura, contenidos y calidad de su preparación profesional se convierten en materia de discusión, cuestionando los sistemas tradicionales de formación docente.

En general, hay serias críticas a la formación inicial de los docentes. Se considera que las instituciones formadoras no responden a las expectativas, por lo menos en lo que se aprecia en diversos estudios nacionales e informes de organismos internacionales de las últimas dos décadas, y en América Latina y el Caribe, donde existen claras evidencias de las deficiencias que caracterizan a sus egresados. Es muy difícil remediar estas deficiencias y más que estas, los errores conceptuales que el docente y profesionales de otras carreras adquieren en sus primeros estudios los que generalmente llevan al ejercicio de su profesión.

Varios factores pueden estar influyendo: las condiciones de ingreso de los estudiantes, generalmente muy precarias; la formación de los formadores también cuestionada; el tiempo, tanto en la duración de la carrera como en el horario escolar; la dotación de las instituciones en cuanto a bibliotecas y centros de documentación, laboratorios de ciencias e informática, aulas virtuales, la estructura de los planes de estudio y los contenidos de los programas, la calidad de las prácticas y el número de créditos que se les asigna; y, de manera esencial, la forma de conducir los procesos del aula, que dependen del dominio que tengan los docentes de los contenidos programáticos y de la metodología.

Sobre las condiciones de ingreso de los aspirantes a cursar la carrera, hay diferentes estudios que dan claros indicios de que en los países donde hay una mayor valoración del estatus de docente, dichos criterios son más rigurosos, como en los casos de Finlandia, Irlanda, entre otros.

Es importante considerar la significación de la prueba de ingreso a la institución formadora sobre los resultados al final de la carrera. Si bien existen deficiencias en la efectividad de las instituciones, estas no generan grandes efectos en los resultados finales, en comparación con lo que cabe esperar de los puntajes de ingreso de los estudiantes, de acuerdo a un estudio realizado en Chile por el Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación (FONIDE, 2011) sobre ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Al respecto, se concluye lo siguiente:

El efecto de aprendizaje de la institución, si bien podría aportar, no puede competir, al menos en la realidad de nuestro sistema de educación superior actual, con el enorme efecto que tiene la condición académica de ingreso del estudiante. Las facultades y la política pública deberán atender a este fenómeno. Poner el foco solo en los avances o en la efectividad del proceso de formación puede implicar perder el norte respecto de la variable que en este momento aparece como la más relevante para determinar los resultados disciplinarios finales de los que se inician en la docencia: el puntaje en la prueba de selección universitaria (p.94).

Sin duda, las condiciones de ingreso tienen una gran incidencia en las de egreso en cualquier institución formadora. Esta incuestionable relación obliga a poner mayor rigor en la selección de los que aspiran a ingresar a las instituciones formadoras de docentes, impidiendo que las influencias políticas de amiguismos o de otra índole influyan en esta decisión. De todos modos, aunque excelentes profesores no logren transformar a estudiantes con profundas limitaciones en sus estudios previos pueden, sin embargo, dejar en ellos un efecto favorable que les puede permitir continuar estudios, y algunos esforzados llegar a la meta. Obviamente, los que van en primera fila son aquellos que inician su formación profesional con una base sólida en el dominio de conocimientos, habilidades y estrategias mentales efectivas para abordar el conocimiento.

Por otra parte, la discusión sobre qué debe ser prioritario, si la formación en las disciplinas o en lo pedagógico, ha permanecido a través de los años. Al respecto, Abell y Roth (1992), citados por Mellado (2001, pp. 49-58), al referirse a los docentes de ciencias, hacen énfasis en la necesidad de que durante la formación inicial el conocimiento de la materia se trate como una cuestión esencial. Estos autores consideran que cuando los docentes tienen bajos conocimientos de lo que enseñan, encuentran dificultad para realizar cambios didácticos, evitan enseñar los temas en cuyo dominio se sienten inseguros, rechazan las ideas alternativas de los estudiantes y tienen mayor dependencia del libro de texto, muchas veces obsoleto. Incluso pueden introducir errores conceptuales en el tratamiento de las asignaturas.

Esta reflexión es aplicable a todas las áreas del conocimiento y, tanto en la formación inicial del profesorado de nivel básico como en la del profesorado de la educación media donde los contenidos son más complejos. De todos modos, más que la proporción en que participa cada área (disciplinar y pedagógica), lo importante es la forma como se integran en la gestión de aula. No tiene valor disertar sobre los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza en forma abstracta. Si, en cambio, los aspectos metodológicos se tratan o más bien se modelan, cuando se abordan los contenidos, la experiencia para los futuros profesores será más formadora, pero por lo común se tratan ambos aspectos en forma desarticulada, olvidando que la práctica es intrínseca al desarrollo de todo plan de formación docente, aunque haya una carga horaria destinada a que el estudiante muestre el

resultado de sus aprendizajes sobre cómo enseñar, y pueda ser asesorado por quienes tienen esa responsabilidad.

En el oficio de profesor también se advierten tensiones, siguiendo el pensamiento de Pogré (2003b), entre lo teórico y lo práctico. Lo teórico, en cuanto a la carga académica que se asigna a las disciplinas y lo práctico, en lo referente a las prácticas pedagógicas que hacen los estudiantes de educación en las llamadas escuelas experimentales o simplemente escuelas de prácticas. Estas pueden ser específicas para esa actividad o centros educativos comunes que facilitan sus aulas e involucran parte de su personal en la supervisión de los estudiantes de educación, formando equipos con tutores de la institución formadora.

En otras palabras, la teoría y la práctica aunque cada una tenga su peso deben abordarse, como ya se ha señalado, en forma integrada. Incluso, cada teoría tiene sus aplicaciones prácticas y cada práctica tiene un argumento teórico que la sustenta. Separar teoría y práctica es proporcionar conocimientos parcelados que resultan poco funcionales y limitan la compresión del objeto de estudio y las posibilidades del futuro docente de “aprender a hacer”.

En otro orden de ideas, en la formación inicial debería tratarse el aspecto emocional (Hargreaves, 2000). Muchas veces se dan casos de maestros amargados, agresivos, depresivos, con baja autoestima o con notable inmadurez en sus reacciones, la que manifiestan en una exagerada sensibilidad, lastim ndose o irrit ndose fácilmente. Con estos síntomas hay quienes pueden llegar a niveles que requieren asistencia profesional.

Si en la formación inicial se incluyera por lo menos un módulo sobre higiene mental aplicada a la profesión docente, es probable que estas conductas indeseables no se manifiesten o el educador pueda estar preparado para manejarlas con suficiente autocontrol. Pero quizás pocos países se preocupan y dan atención a esta dimensión de la personalidad de los docentes, tan importante para su bienestar y el de sus alumnos, muchos de los cuales son víctimas de maestros difíciles que marcan sus vidas en forma negativa, con efectos que trascienden a través del tiempo.

Desde esta temática, Cases (2001) habla de formación anímica. Presenta los resultados de una experiencia de formación que se lleva a cabo con tres grupos de maestros en servicio, de edades entre 23 y 56 años, de ejercicio profesional entre 2 y 25 años, y de escuelas públicas y privadas (no indica la proporción de maestros según sector público o privado; y aunque dice tomar en cuenta el género tampoco señala cifras según esta variable). Todo el profesorado pertenece a la escuela infantil y primaria.

El objetivo es lograr que, con la ayuda de un curso de formación anímica, los profesores puedan afrontar las tensiones acumuladas en forma de malestar. A la vez, se promueve la interrelación compartida de emociones, opiniones y reflexiones y la posibilidad de generar un auténtico desarrollo profesional basado en la emoción, la intuición y la pasión por enseñar. Así surge una “comunidad de aprendizaje” donde el soporte y estímulo mutuo favorece el crecimiento profesional.

Según Cases (2001, pp. 88-92), el maestro recibe tensiones desde dentro, por aspectos personales y motivacionales y desde fuera por factores que tienen raíces sociales y de poder.

De acuerdo a los maestros consultados, los principales hilos emotivos que constituyen la telaraña emocional, expresión utilizada en el estudio, son: miedo / confianza; soledad / comunicación; tensión / distensión; subestima / estima (Cases 2001, pp. 88-92). El primer hilo de la telaraña emocional es miedo / confianza. Cases (2001) hace al miedo sinónimo de inseguridad, y ubica las causas en el exterior profesional dentro de las que incluye la inestabilidad laboral. El segundo hilo de la telaraña emocional del profesorado, soledad / comunicación, toma forma en el aislamiento en que trabaja el docente. El intercambio comunicativo entre iguales es muy pobre; hay dificultad en la expresión de los afectos. Falta una actitud reflexiva sobre los propios sentimientos, un análisis compartido y, por tanto, una conciencia colectiva. El tercer hilo, tensión / distensión, surge de diversas fuentes. A menos que el docente haya aprendido a controlar sus emociones, la tensión del ambiente escolar, frecuente e intenso, según los indicadores que aparecen en el estudio, afecta su vida. El último hilo es subestima / estima. En general, los maestros de la

experiencia mostraron autoestima. La estima personal depende, principalmente, de la valoración que los demás hacen de nosotros y nuestra propia valoración.

Desde temprana edad la persona va acumulando los efectos de la aprobación o el reproche; la acogida o el rechazo; la crítica o el reconocimiento que recibe de los otros, principalmente si son figuras de significación en su vida como padres y profesores. A esas influencias se conjuga la manera de pensar y reaccionar de cada individuo, determinada por múltiples variables. Cases (2001) considera que la profesión docente atenta contra la autoestima de los maestros porque este quehacer se ha cubierto de la idea de sacrificio y abnegación, e implica dar mucho de sí mismo sin atreverse a pedir. Supone que estas creencias deforman y afectan la manera de ver la realidad.

Otra práctica pedagógica que favorece el abordaje del estado anímico de los docentes del estudio es la construcción de su autobiografía. Esta es un rastreo de su experiencia a lo largo de su ejercicio profesional; un método que le permite al docente reconstruir el pasado, quizás percibiéndolo con más madurez, cuya mirada retrospectiva le ayuda a liberarse de las vivencias penosas.

El estudio concluye que las estrategias formativas utilizadas facilitaron en los docentes la comprensión de su autoconcepto, liberando su práctica de anclajes obsoletos que dificultan los cambios y la mirada hacia delante. Plantea que el trabajo con las emociones del profesorado mejora su capacidad para que, centrándose en sí mismo, en una actitud reflexiva, se haga menos vulnerable a las influencias externas.

Por lo que puede apreciarse, la formación docente no puede dejarse al libre albedrío. Tal como surgiere Fabara (2003), debe estar orientada por una política de Estado y, por tanto, asistida por el organismo oficial responsable de conducir el sector educativo. Pues, si bien cada institución formadora tiene sus características y, lo que es esencial, posee o debe poseer una filosofía con elementos distintivos que definen su misión, no es menos cierto que debe haber una línea que asegure el perfil del docente deseado por el país, en base a criterios unificadores como ya se ha planteado.

Hay, además, un aspecto en la formación inicial de los docentes al que, sin duda, se da poca o ninguna atención y sobre lo que es necesario reflexionar: Hay nuevos tiempos que generan nuevos alumnos y que, en consecuencia, se requieren nuevos docentes.

Los niños y adolescentes de la escuela de hoy, tienen una cultura que, en cierto grado, reta el bagaje del profesorado. Además, las relaciones de poder que se dan entre estas dos generaciones, difieren notablemente en cuanto a las formas tradicionales de relación.

El estudiantado de esta época, invadido por los medios de comunicación y por los hábitos de vida que se imponen en estos tiempos, requiere de un docente con habilidades especiales, dado que implican un desafío particular que pone a prueba todo el sistema de competencias involucrado en la definición clásica del maestro.

Los docentes deberán ser cada vez más “expertos en cultura de las nuevas generaciones”, en la medida que la transmisión de la cultura escolar (el curriculum) deberá tener en cuenta no sólo las etapas biopsicológicas del desarrollo infantil, sino también las diversas culturas y relaciones con la cultura que caracteriza a los destinatarios de la acción pedagógica. Esta exigencia es aún más pertinente en un mundo donde el multiculturalismo tiende a convertirse en una situación cada vez más frecuente e incluso cada vez más valorada. El nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y “hacer dialogar” las culturas incorporadas por los alumnos de las instituciones escolares, Tedesco y Tenti (2002, p.16).

Asumiendo que las grandes críticas a la educación en América Latina y el Caribe se cifran en la formación inicial de los docentes, se presentan, a continuación, algunos estudios sobre el tema. Ruiz y Peña (2006, p.4) señalan que para abordar el análisis de los planes de formación docente, es necesario partir del concepto de formación que subyace en ellos. Una vía de análisis, la constituye la revisión de los fundamentos epistemológicos que sustentan la organización curricular de esos planes y al examen, por esa vía, de las consecuencias de las lógicas que dominan en la organización del conocimiento y los saberes mediante las disciplinas académicas.

El análisis en el interior de la lógica curricular disciplinaria indica que en esa organización subyace la idea de formación desde la perspectiva tradicional, que según de Larrosa (2000), citado por Ruiz (2006), tiene dos facetas. Formar, significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro lado, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que se ha fijado de antemano. Frente a esa concepción, la formación docente se debe asumir como un proceso que se dirige a repensarla como una apertura hacia un devenir plural y creativo, sin una idea prescriptiva de su itinerario, sin una idea normativa y autoritaria.

Una manera de contribuir a ese pensamiento abierto sobre la formación, lo constituye quizás el abordar la misma a partir de una concepción curricular basada en la inter y transdisciplinariedad de los saberes como forma de interpretar la realidad desde la totalidad, lo cual implica asumir que esa realidad no puede concebirse como una única visión del hombre. Es el encuentro con lo múltiple, diverso y complejo. Así, la formación docente en y desde la universidad debe asumirse desde la complejidad, desde la diversidad.

En la evaluación internacional TEDS-M –que evalúa la formación inicial docente en matemáticas para educación primaria y secundaria– Chile se ubica en el lugar 15 entre 16 países participantes (Tatto, Schwille, Ingvarson, Rowley y Peck, 2012). Los resultados de las evaluaciones nacionales de profesores –como la evaluación docente y la prueba INICIA– también indican que la formación inicial docente en Chile no logra los estándares de calidad que precisa. La evaluación docente de 2012 a profesores que ejercen en el sector municipal indica que el 23% de los evaluados no alcanza el nivel mínimo de desempeño. En 2009, más del 30% de los evaluados obtiene una calificación insatisfactoria (Ruffinelli, 2013, p.9).

Por otra parte, en el marco de los esfuerzos permanentes que realiza el movimiento de EPT, la comunidad internacional pone de relieve ahora la importancia fundamental de los docentes para hacer realidad la educación sostenible. Uno de los objetivos propuestos en el Acuerdo de Mascate, aprobado en mayo de 2014 en la Reunión Mundial sobre la EPT, es que de aquí a 2030 “todos los educandos reciban una enseñanza impartida por docentes

cualificados, con capacitación profesional, motivados y debidamente respaldados” (UNESCO, 2015).

En otro sentido, en un estudio sobre “Dominio de los Contenidos Matemáticos por Parte del Docente, como Factor de Éxito o Fracaso Escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana” de González (2013, p.97), se determina si el dominio de los contenidos matemáticos de los docentes es un factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en la República Dominicana, desde la teoría constructivista.

Según los resultados de la prueba aplicada a 2.242 docentes, el promedio general de respuestas correctas es de 59.43, con una desviación estándar de 16.60 por lo que se concluye que el dominio de los contenidos matemáticos que el maestro debe enseñar es bajo. Dichos resultados revelan, además, que el 67% de los maestros que han participado en proceso de formación continua en matemática no han podido superar las deficiencias de su formación inicial. Se recomienda que si se desea mejorar los índices de éxito escolar, se debe intervenir el centro como un todo, en donde los procesos de formación que se organicen respondan a las necesidades específicamente identificadas. También se recomienda que se le dedique tiempo suficiente a dichos procesos. Esta última sugerencia se debe a que los cursos en formación continua por lo común son breves, entre otras debilidades.

González (2003, p.10), al referirse a la relación desempeño docente y aprendizaje de los alumnos, hace referencia a Juan Carlos Navarro, quien señala dos conjuntos de evidencias en los que la variable desempeño docente afecta significativamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes: por un lado, el balance realizado por Darling-Hammond (2000), en escuelas de Estados Unidos de América; por otro lado, el estudio de Mullens, Murnane y Villet (1995), realizado en países en vías de desarrollo. Pero, dado que el rendimiento académico es complejo y multicausal, no es fácil identificar la naturaleza de esta relación.

3.4 La Incidencia del Docente en la Calidad del Aprendizaje de los Alumnos

La función de la calidad de la educación en la República Dominicana y los parámetros determinantes de la misma están establecidos en La Ley General de Educación 66-97 (TITULO III, CAPÍTULO I), en sus artículos 58 y 59, en los términos siguientes:

Art. 58.- La calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo. Comprende la evaluación de los procesos, del producto, de los insumos y de los servicios que intervienen en la actividad educativa para satisfacer las necesidades de la sociedad.

Art. 59.- Constituyen parámetros determinantes de la calidad de la educación, los siguientes:

- a) El rendimiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.
- b) El grado de coherencia alcanzado entre los fines educativos, las estrategias para alcanzarlos y los resultados.
- c) El nivel de eficiencia de los procesos administrativos y de gestión global del sistema. El Consejo Nacional de Educación reglamentará los parámetros a que se refiere este acápite.
- d) La inversión de recursos, su racionalidad y adecuación que garanticen la puesta en práctica de la acción educativa.
- e) El peso de la innovación, la investigación y la experimentación educativas.
- f) Las características socioeconómica, afectiva, física y social del alumno.
- g) Las características personales y profesionales de los educadores, la calidad de vida y las facilidades de que dispongan.
- h) La programación académica, los contenidos curriculares y los materiales didácticos, deben estar en constante actualización.
- i) Los procesos de aprendizaje y las estrategias metodológicas puestas en marcha.
- j) Las condiciones físicas desde el punto de vista del ambiente en que se desarrolla la actividad educativa, incluyendo aulas, laboratorios, bibliotecas, canchas deportivas, áreas de recreación, servicios de agua potable e iluminación y equipamiento.
- k) El grado de compromiso y la intervención de la familia, el hogar y la comunidad en el proceso educativo.
- l) La orientación educativa y profesional.

Castillo (2005, p.14), hace referencia a la relación entre formación docente y rendimiento de los alumnos en los cuatros estudios que siguen:

- Las estimaciones sugieren que en un año un estudiante promedio con un buen profesor puede avanzar más de un grado completo en forma más rápida que un estudiante promedio con un mal profesor
- Un estudio del Laboratorio Latinoamericano de Medición de la Calidad de la Educación (2000) informa, que por cada año adicional de escolaridad en el profesor, los resultados de las pruebas de los estudiantes se incrementan en 2.44 puntos en lenguaje y 2.06 en matemáticas.
- Un estudio realizado en Canadá, encuentra que las cualidades del docente – formación, experiencia, puntos en el examen de licenciatura– son el mejor indicador individual de los resultados que los estudiantes obtendrán en los exámenes estandarizados aún mejor indicador que la educación de los padres y otros factores del contexto.
- Las investigaciones de Mullens, Murnane y Willet, realizadas en 1995; Hanushek y Harbison, en 1992, sobre las determinantes del aprendizaje en las escuelas de los países en vía de desarrollo, también permiten concluir de manera sistemática, que los docentes desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos.

El concepto de calidad tiene múltiples acepciones, de acuerdo a la concepción ideológica con que se asuma. Si se parte de una sociedad estructuralmente injusta, desde un punto de vista cuestionador, o si se valora desde una posición conservadora o, más aún, comprometida.

Desde el siglo XX, el término calidad proviene de la industria, por lo que está ligado a criterios de naturaleza cuantitativa como eficacia, productividad, rentabilidad, éxito, innovación, excelencia. En consecuencia, el concepto de calidad en la empresa se relaciona con la satisfacción del cliente. En esta unidad de trabajo como en la escuela, aunque en esta última más que consenso quizás hay algún grado de desconocimiento y contradicciones en el tratamiento del término, tal satisfacción se orienta en dirección a las necesidades y

expectativas de las personas, que en el caso de la escuela son los alumnos y los padres, los principales destinatarios.

En el documento UNESCO, Santiago de Chile (2014) América Latina y el Caribe, Revisión Regional 2015 de la Educación Para Todos, se considera lo siguiente:

Con la entrada en vigor del código internacional de los derechos humanos, acogido por la inmensa mayoría de Estados, los sistemas educativos han sido llamados a promover la construcción de ciudadanías respetuosas de la dignidad y los derechos de todas las personas, provocando con ello una crisis que obliga a redefinir el carácter de la educación, incluyendo la necesidad de construir nuevos significados de la calidad educativa, conforme a las luchas históricas a favor de la igualdad, la justicia y la democracia que han ganado terreno. Esta circunstancia sugiere la construcción de nuevos significados del concepto de calidad, de modo que responda a las necesidades de cooperación (más que de competencia), de solidaridad (más que de discriminación) y de disfrute de la diversidad (más que de subordinación). Es una tarea compleja, que convoca al consenso en la comunidad internacional acerca de los principios y valores que debieran animar este nuevo enfoque (p.88).

Carretero (2004), considera que:

vivimos momentos de falta de referencias, de modelos que nos permitan dirigir nuestra acción, y cree que esta carencia da lugar a que cualquier idea o conjunto de ideas que aparezca rodeada de un halo de modernidad y eficiencia, como el caso de la calidad, se transforme en un paradigma en el que se pretenda insertar multitud de actividades desde una visión homogeneizadora, aunque el paradigma surja de un entorno, como por ejemplo el empresarial, para tratar de adaptarlo a otros ámbitos con referentes muy distintos como es el caso del educativo. (p.548)

Así es como la educación ha nutrido su marco conceptual de los aportes de ciencias como psicología, pediatría, neurología, sociología, economía, administración. Mientras tanto, en su campo la investigación ha sido, a través del tiempo, una tarea marginal y sólo últimamente se ha promovido en algún grado. No es entonces extraño que el concepto de calidad en educación se maneje en forma imprecisa y, a veces, ambigua.

Si bien, pueden considerarse una serie de principios de base, como el carácter democrático de la escuela, la atención prestada al desarrollo humano del estudiante en paralelo a los saberes, capacidades y técnicas que permitan prepararlo para insertarse en un mundo complejo, la contribución del centro a desarrollar en el alumno una evaluación positiva de

sus capacidades como ser humano y sus capacidades para contribuir al buen funcionamiento de la sociedad o la calidad de las relaciones interpersonales y la búsqueda del enriquecimiento cultural de la comunidad en el que los alumnos jueguen un papel activo. La definición de todas estas variables continúa siendo polisémica y la forma de lograrlas implica también diversas y controvertidas perspectivas como refiere Gaziel (1996, citado por Carretero, 2004, p.549).

Bajo este punto de vista, se considera una enseñanza de calidad aquella que logra que los aprendizajes de los alumnos y las estrategias cognitivas de las cuales aprenden, les permitan “saber hacer” y continuar aprendiendo por su propia iniciativa a través de la vida. Este sería un saber significativo y trascendente. Pero, sobre todo, en una escuela donde se superen las desigualdades y prime el espíritu de justicia, el respecto a la diversidad, la crítica y el análisis. Por eso se dice que este concepto se maneja en forma contradictoria.

Desde este paradigma, la búsqueda de la calidad debe procurar la inclusión de todos, sin discriminar a personas o grupos por ningún motivo. Por eso, el sistema educativo debe dar especial atención a la población en desventaja, como la de zonas rurales y urbano marginales, los discapacitados, los inmigrantes; que se cumpla el criterio de equidad dando igualdad de oportunidades, tanto en el acceso como en el tipo de servicio que se brinda. Más aún, que se dispongan mejores docentes para los alumnos más desfavorecidos.

En esta línea de pensamiento, cabe destacar las ideas de Escudero (2003, pp. 26-30) cuando plantea, al referirse al concepto de calidad, que en el caso de la educación una buena muestra podría ser su reconocimiento y definición en la Declaración Universal de Derechos Humanos, su inclusión bajo los contenidos políticos, sociales y económicos, que han ido llenando los derechos y definición de la Ciudadanía, o las justificaciones de la calidad de la educación desde ciertas teorías de la justicia social.

La calidad como transformación de los sujetos y de las instituciones implicadas se puede entender en varios sentidos. En este caso, siguiendo a Escudero (2003), interesa asumirla desde el punto de vista de la equidad. Este autor plantea lo siguiente sobre lo que conviene reflexionar:

La educación, como servicio social y público, ha de asumir las responsabilidades ineludibles que les corresponden. Todo esto significa que la calidad de la educación ha de asumirse como un imperativo de justicia social. Para ello, lo primero que hay que hacer es desmontar los discursos que pretenden embarullar las ideas y debilitar las políticas. En su lugar, es preciso sostener sin sonrojarse que todo el mundo tiene derecho a una educación digna. Incluye el desarrollo de capacidades y competencias que forman parte del capital cultural, así como también actitudes y valores que son decisivos en el capital social (p.37).

Y agrega:

Si los sistemas escolares quieren sostener esta vela (ése es su deber), han de movilizar recursos materiales y, sobre todo, información, conocimiento, capacidades, formación intelectual sólida del profesorado, y también sus compromisos morales con los cometidos que hoy le tocan a la educación. Vertebrar el sistema educativo como un todo, fortalecer las instituciones y perseguir una mejora global de la educación, han de ser los nortes y los caminos a seguir para hacerlo posible. Contamos con muchos y buenos conocimientos para precisar mucho mejor que antaño qué debe enseñarse en las escuelas y qué aprendizajes desarrollar; lo que precisamos es voluntades concertadas, apoyos suficientes y presiones inexcusables para poner lo mejor de nuestras cabezas al servicio de una causa justa como la calidad de todos y para todos. Ese es el reto de la calidad de hoy. Lo demás sólo será perder un tiempo precioso (p.37).

Pese a que, aún hoy hay mucha pobreza conceptual sobre el concepto de calidad en educación, así como confusión, ambigüedades y sujeción a enfoques economicistas, existen algunas instancias y pensadores, como se observa en las citas anteriores, con posturas coherentes con lo que habría que asumir y lograr en una sociedad que se califique de justa, para erradicar la inequidad en la educación. No se puede olvidar, como ya se ha señalado, que la calidad educativa es un concepto ligado a consideraciones ideológicas. No es la misma posición política la de un gobierno que cree y mantiene una educación de elite, exclusiva, que la de aquel que defiende e instaura una educación inclusiva. ¡Qué significativo sería que en este último sistema los alumnos en condiciones de marginalidad tuvieran profesores más calificados y, como ha de esperarse, mejor pagados para retenerlos!

La forma en la que entendemos este término dista mucho, como plantea Fe y Alegría, (2008), si la abordamos desde una u otra perspectiva:

No es lo mismo, por ejemplo, educar desde la confianza en el modelo social, político y económico imperante, que hacerlo teniendo como meta y propósito su transformación radical por considerarlo injusto o inoperante. Esta circunstancia hace que la calidad educativa no sea un concepto neutro y que no resulte sencillo ponerse de acuerdo sobre lo que entendemos por la misma. Efectivamente, la definición de calidad tiene que ver con el sujeto que se quiere formar y la sociedad que se pretende construir. Obviamente, las respuestas ante estos dos desafíos fundamentales pueden ser diversas, complementarias e incluso divergentes. Hablar de calidad y construir un proyecto para trabajar la calidad de la educación resulta un compromiso que exige asumir una postura política, ética y social frente a lo que entiende por calidad y por educación. En consecuencia, la calidad es un concepto ideológico que nos sitúa en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad (pp.56 y 57).

En abril de 1998, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica, del PREAL, publica su primer informe titulado “El Futuro está en Juego”. En el 2000, la Comisión Centroamericana de la Reforma Educativa, también de PREAL, publica Mañana es Muy Tarde, fundamentado en el informe regional, pero dirigido, de manera específica, a los países centroamericanos; y en 2003, para Centroamérica y República Dominicana Es Hora de Actuar. En el 2006, PREAL publica con Acción para la Educación Básica, Inc. (EDUCA), el primer informe nacional, Pasando Balance, Sobre el Progreso Educativo de República Dominicana (estos dos últimos ya citados).

El informe, en Mucho por Hacer, (2007), sobre el progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana, ya citado, recuerda a la región, en particular a estas naciones, que en el informe Es Hora de Actuar, (2003), se llama la atención acerca de la necesidad de que se actúe aceleradamente para avanzar y superar con creatividad las disparidades entre los países, sus clases sociales y sus grupos étnicos. En tal ocasión, se formulan cuatro recomendaciones:

- Transferir una amplia cuota de responsabilidad del manejo del sistema educativo y de la administración de las escuelas a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad en general.

- Aumentar la inversión pública en educación a un 5% del PIB en cada país, destinando casi la totalidad de este incremento a la educación primaria y secundaria.
- Fortalecer la profesión docente estableciendo incrementos salariales vinculados al desempeño profesional, mejorando la calidad de la formación inicial y promoviendo capacitaciones pertinentes.
- Establecer estándares comunes y ampliamente consensuados, así como un sistema unificado de medición de su cumplimiento y una amplia divulgación de sus resultados.

Con la finalidad de dar seguimiento a estas recomendaciones y respaldar los esfuerzos de reforma en los sistemas educativos, PREAL monitorea, a través de informes: regional, centroamericano, nacional y departamental, los cambios que se van obteniendo, lo que permite considerar que aunque se han dado pasos prometedores en estas áreas en los últimos años, en general los esfuerzos resultan insuficientes y desiguales. Observa, que si bien hay más niños, niñas y jóvenes en la escuela, estos no permanecen el tiempo requerido y muchos repiten.

También señala que pese a experiencias de descentralización los padres y las comunidades tienen participación muy limitada en las decisiones de las escuelas. La inversión ha aumentado en unos países mientras ha descendido en otros y sigue siendo inferior a la de países de desarrollo similar. La misma observación la hace sobre la deficiente formación de los docentes y sobre salarios que no se corresponden con la asistencia a clases, el desempeño docente ni con los resultados de los estudiantes.

En general, cabe destacar con preocupación, que todos los informes plantean las mismas urgencias. Es como si el hecho de formular las necesidades educativas y expresar la intención de atenderlas resultara tranquilizador para todas las personas e instancias comprometidas con la educación. Pero “de lo dicho al hecho hay un gran trecho” y, mientras tanto, los problemas se hacen cada vez más complejos.

Volviendo al concepto de calidad, si no hay consenso al respecto en el área educativa no puede esperarse que se haya dirigido la atención hacia una evaluación de la calidad de la educación que se pueda considerar rigurosa, sistemática, instrumentada y que permita determinar con certeza si se va mejorando. De todos modos, hay algunos indicadores que permiten apreciar, aunque sea con referentes tradicionales, la significativa incidencia de la labor docente en los aprendizajes de los alumnos, principal determinante de lo que se acepta como calidad de la educación. Pero es necesario ampliar la visión sobre lo que pasa en las aulas, por lo menos con el apoyo de las pocas investigaciones que, en América Latina, documentan lo que hacen los docentes en sus clases y otras que puedan instrumentarse.

Los planteamientos de Hanushek y Wöbman (2007), reiteran la opinión de que la mayoría de los países en desarrollo carece actualmente de un sistema de medición del desempeño que le permita saber cuáles son las políticas que están funcionando y cuáles no, o cuáles aspectos del desempeño requieren un cambio con mayor urgencia.

Mientras tanto, los datos existentes ponen de manifiesto que la enseñanza sigue siendo un ejercicio de transmisión de información. Tal como señala Santos Guerra (2003), el alumno recibe la información y el conocimiento elaborado, seleccionado y transmitido por otros.

Existe un predominio relativo del dictado y de la clase expositiva, de la copia y muchas veces se advierte que el uso de guías y de materiales de aprendizaje no va acompañado de instrucciones claras ni de un propósito frente a la producción de conocimientos (Aguerrondo, 1995 p. 103).

El país, en el proceso de búsqueda de respuestas que aseguren la calidad de los aprendizajes de los alumnos, diferentes investigaciones concluyen señalando la conveniencia de entrenar a los docentes en su formación inicial en el dominio de competencias entre las cuales podrían estar las siguientes:

- Amplia formación general y cultural.
- Dominio del área de conocimientos que enseña.

- Manejo de estrategias de enseñanza.
- Conocimiento de los procesos mentales que se dan en el alumno en el proceso de aprendizaje.
- Conocimiento del alumno en cuanto a sus condiciones sociales y características psicológicas.
- Personalidad equilibrada.
- Gusto por su labor e interés por el aprendizaje de sus alumnos.
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Acceso a la tecnología de la comunicación e información.

Hay, sin embargo, quienes cuestionan el método de las competencias. Consideran que en muchos casos se hacen listados interminables sin que se tenga claro cuáles son las más pertinentes y el procedimiento para que los docentes puedan adquirirlas y ponerlas al servicio de los aprendizajes de los alumnos. Esto implica que todavía es necesario reflexionar y procurar el consenso, antes de tomar decisiones definitivas.

La investigación sobre “Efectividad Docente” (Reynolds y Muijs, 2000, citados por González, 2003) identifica una serie de factores relacionados con estilos y prácticas efectivas en los educadores como las oportunidades de aprendizaje y la orientación académica que ofrecen a los alumnos, el manejo eficiente de las clases, las expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes, la enseñanza activa y la variedad instruccional, el cuestionamiento frecuente y apropiado a los alumnos mientras se desarrolla la docencia, lecciones claras y orientaciones hacia la tarea y el logro del compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje.

Sánchez Iniesta (2004), al hablar para el periódico La Nación el 21 de agosto de 2004, reconoce que el docente no es sólo un técnico, sino que debe ser, ante todo, una persona culta; informada, de su tiempo, capaz de interpretar la realidad para sus alumnos, poseer

una formación interdisciplinaria amplia, no parcelada puesto que el conocimiento es integrado, y además, debe conocer los procesos a través de los cuales aprenden los alumnos para que pueda diseñar, de manera eficaz, las actividades de aprendizaje en función de las ayudas que éstos necesiten. Dado que cada oficio tiene su técnica que requiere ser aprendida, en el caso del educador, se trata de conocimientos relacionados con la didáctica y la psicología principalmente. Por otra parte, tiene que saber resolver conflictos, conocer técnicas de mediación y de reducción de su propio stress y ser emocionalmente equilibrado.

La incidencia del docente en los aprendizajes de los alumnos es decisiva. Porque para que estos aprendan a aprender y a la vez disfruten su ejercicio intelectual; para que sean capaces de abordar el conocimiento en forma eficaz y lograr aprendizajes realmente significativos; para que amplíen su nivel de comprensión y puedan aplicar lo que aprenden a situaciones nuevas, es necesario que el profesor sea profundo en sus niveles de análisis, posea un saber organizado y, las competencias profesionales que le permitan orientar a los alumnos en el uso de las destrezas mentales que corresponden a esta metodología de aprendizaje y que, en cada caso, estén en relación con el grado que éstos cursen.

Una exigencia para enseñar a los alumnos a razonar es que el docente razone, que se pregunte, observe, investigue, establezca relaciones de causa-efecto, argumente. El reflexionar y el actuar, en permanente retroalimentación, son dos fases de un ciclo que el maestro cumplirá en su contacto con el medio y con su propio accionar ante lo que presume y sabe de antemano, lo que observa e investiga en la intervención docente en sí misma, y, luego, en la reflexión autocrítica y de crítica colectiva, con la actitud de reconocer aciertos y acciones que deben ser mejoradas, en interés de superar su ejecución en la próxima actividad (Gadino, 2006).

Pero, para que el docente reflexione y mejore cada día su propia práctica, es condición indispensable que se haya formado, desde sus estudios previos a la carrera y en su formación inicial docente, dentro de esta metodología de trabajo. Es obvio que no se da lo que no se posee; por tanto, la calidad de los aprendizajes de los alumnos, un indicador esencial de la calidad de la educación, es, en gran medida, el reflejo de la forma en que sus profesores lo hayan conducido.

De Moura Castro e Ioschpe (2007, p.7), perciben al maestro como un actor crucial e insustituible en el proceso de enseñanza, y reconocen que sin un buen docente no puede haber una buena enseñanza. Valoran las tecnologías educativas como un medio que potencia la efectividad de los buenos maestros, pero a sabiendas de que no sustituyen un cuerpo docente calificado.

Cualquier reforma o proyecto de mejora de la enseñanza pasa necesariamente por los maestros, por su formación, por su reclutamiento; por la formación continua que actualiza, amplía y profundiza su formación inicial a lo largo de su ejercicio profesional, y por la asesoría que reciben de los directivos y técnicos responsables de asistirlos, en los casos en que este personal cumpla con su función. Resulte eficiente o no, este es el curso que sigue toda iniciativa que tenga como objetivo incidir desde el aula en la calidad de la educación.

3.5 Otros Factores que Influyen en la Calidad de la Educación

No sólo la escuela y, en ella, el maestro son los responsables del progreso de los alumnos, la familia, también influye. El ambiente familiar puede favorecer u obstaculizar el rendimiento de los escolares desde dos vertientes. Por una parte, la armonía en el hogar es condición indispensable para el bienestar emocional y espiritual de sus miembros; en consecuencia, los conflictos familiares pueden contribuir al fracaso escolar. Por otra parte, la familia propicia condiciones de vida y modelos a seguir. Además, estimula y supervisa la dedicación del estudiante a sus deberes académicos, orienta, acompaña, impulsa.

La falta de confianza en las escuelas y los estudios sobre la incidencia de las familias en las diferencias que se observan en los resultados académicos de grupos raciales y regionales diversos, fortalecen la posición de que las variables ambientales de la familia tienen más significación que las escuelas en dichas diferencias. Dentro de esta línea de pensamiento, Beare y otros (1992) recogen los siguientes estudios: El informe Británico Crowther que demostró en 1959 la relación entre la profesión del padre y los logros educativos de sus hijos y el informe Robbins, de 1962, que agrupó jóvenes de ambos sexos de 21 años, y los clasificó según las características de los padres. De los hijos de padres que habían dejado

sus estudios antes de cumplir los 16 años, sólo el 5% fue a la universidad; de los padres que continuaron sus estudios después de los 18 años, el 57% fue a la universidad.

Además de otras variables, quizás menos controlables, ambos factores, escuela y hogar, conjugan sus efectos en una intrincada interacción, contribuyendo en un grado significativo, a los resultados de los estudiantes. Cada instancia tiene su papel, pero a la escuela le corresponde la principal responsabilidad en el proceso de aprendizaje académico, puesto que el maestro es quien organiza y conduce los procesos encaminados a dicho aprendizaje. En cambio, el hogar está más comprometido con la adquisición de valores, creencias, actitudes, buenas maneras, además de apoyar los requerimientos de la escuela. Asimismo, el ambiente en general y, en buen grado, los medios masivos de comunicación también influyen.

Cada vez se considera más relevante para la calidad de la educación investigar en la práctica educativa, esencialmente recoger datos confiables sobre lo que pasa en el aula; integrar a padres y alumnos a los procesos educativos y abrir a la comunidad las puertas de la escuela, por mucho tiempo enclaustrada. Estos aspectos han estado presentes, con alguna frecuencia, en las reflexiones de las últimas décadas sobre cómo mejorar la educación, aunque todavía las acciones concretas para operacionalizar su integración en programas de desarrollo de la educación son apenas apreciables. Se escriben, se ponderan con mucho énfasis en eventos nacionales e internacionales, se plantean como declaraciones formales, pero la capacidad y voluntad política para llevar a cabo las acciones correspondientes son débiles.

En lo que hoy no hay duda es que los problemas de la educación no se pueden juzgar sólo a partir de la ejecución del docente, sino desde un enfoque sistémico, atendiendo a las diferentes dimensiones como un todo: el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación inicial de los docentes, las condiciones laborales del personal, el clima escolar, la gestión de centros, la dotación de materiales y equipos de laboratorio, el calendario escolar, el uso del tiempo de docencia, entre otras.

Por otra parte, la deserción, además de los problemas de repitencia y sobreedad, afecta a los alumnos y, en consecuencia, a la calidad de los resultados de la educación. Está, en gran medida, influida por las condiciones socioeconómicas de las familias y otros factores escolares. Tal como aparece en De Lima (2013 p.108), el argumento de que los bajos resultados educativos, se deben a un proceso en el que toma tiempo provocar cambios en un país, es válido siempre que no soslaye el dato de la realidad que cuestiona la estructura social, la cual incluye el sistema educativo en sí. Los alumnos están listos para aprender con calidad pero la estructura social todavía no lo está.

Las estadísticas dan constancia de que cada año escolar un número importante de estudiantes abandona la escuela, sin haber adquirido las competencias suficientes para participar con éxito en el mundo laboral. Espíndola y León (2002, pp. 39-62), en base a datos de la CEPAL, hacen un análisis en 18 países de la región, sobre la magnitud de la deserción según etapa del ciclo escolar, zona geográfica y distribución de ingresos, de cuyos resultados se recogen los siguientes.

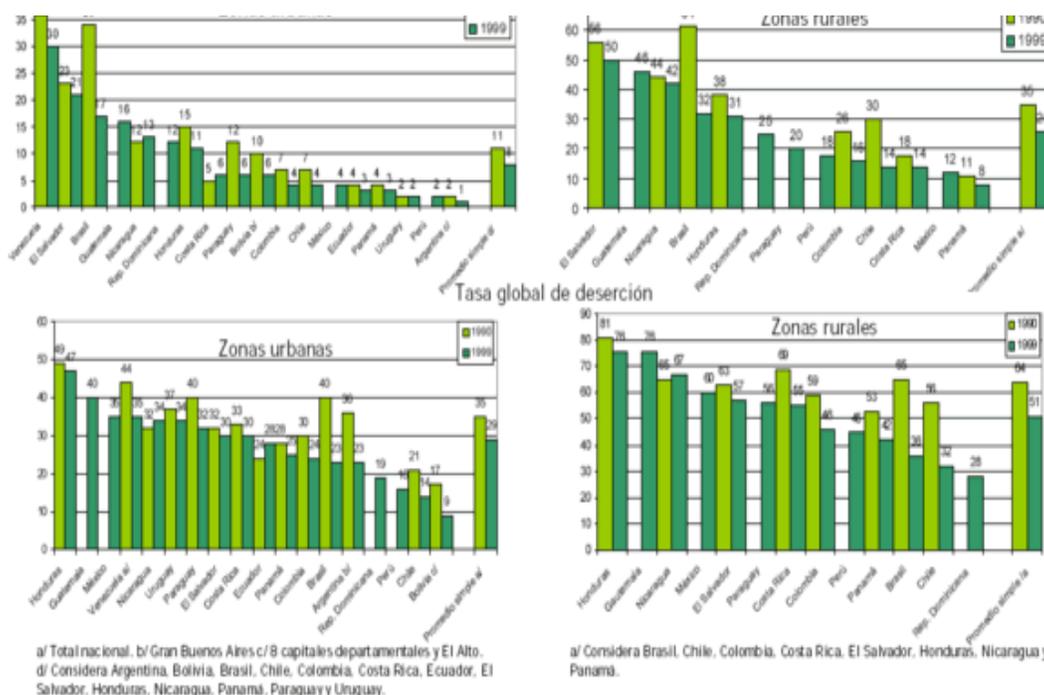
En las zonas urbanas, se registran las mayores diferencias entre las escuelas, con relación a la etapa en la que es más frecuente el abandono escolar. En siete países (Bolivia, Brasil, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela) entre el 40% y más del 70% de los alumnos dejan de asistir a la escuela antes de completar el ciclo primario. En otros seis (Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay) en cambio, entre el 50% y el 60% del abandono escolar se produce en el transcurso de la secundaria, y, con excepción de Chile, en todos la deserción se concentra más en el comienzo que en el final del ciclo. En cinco (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay) más de la mitad y hasta el 60% de los que abandonan la escuela lo hacen al finalizar el ciclo primario. Si bien sólo cinco países concentran la mayor parte de la deserción al finalizar la primaria, el abandono escolar en esta etapa es importante en las zonas urbanas, ya que en otros nueve países el porcentaje de retiro de la educación formal, completado dicho ciclo, fluctúa entre el 23% y el 35%.

En las zonas rurales, en cambio, la deserción ocurre casi totalmente o con mucha mayor frecuencia durante el ciclo primario y, en algunos de los Estados, un porcentaje muy bajo

de los niños logra completar dicho ciclo (Brasil, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela). Sólo en Chile, Colombia, México, Panamá y Perú – países en los que una fracción relativamente más alta de los niños de zonas rurales logra acceder a la educación secundaria– entre un 20% y un 40% de ellos abandona la escuela en el transcurso de ese ciclo (Figura 3.3).

Figura 3.3 América Latina (18 países):

Tasas de deserción entre los jóvenes de 15 a 19 años, 1990-1999



Fuente: Espindola y León (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional.

En relación con los estratos socioeconómicos, el 25% de los hogares urbanos de menores ingresos presentan tasas de abandono escolar que, en promedio, triplican a la de los jóvenes del 25% de los hogares de ingresos más altos. Estas desigualdades entre estratos socioeconómicos extremos son mayores en el medio urbano que el rural, y mucho más elevadas cuando se refieren al abandono temprano de la escuela.

En tal sentido, en lo que depende de la intervención de los docentes sería conveniente reflexionar sobre qué cambios deben introducirse en su formación para que su labor en el

aula sea tan atractiva y con tal nivel de efectividad, que favorezca la retención del estudiantado. Sin embargo, no se puede perder de vista que, como dicen Wolff, Schiefelbein y Schiefelbein (2002), tan importante como el porcentaje de alumnos que terminan la educación primaria es la necesidad de que la región mejore el desempeño de sus alumnos en términos de niveles de logros de aprendizaje. En otras palabras, no es suficiente retenerlos, es imperativo proporcionarles aprendizajes significativos.

En efecto, para ilustrar la relación entre la calidad de los aprendizajes y la deserción, podría ser interesante analizar el siguiente estudio, realizado por Macías (2005, p.703), con el fin de indagar y en lo posible esclarecer sobre dificultades que tienen los alumnos que abandonan el sistema escolar (sin considerar su situación sociofamiliar), y qué relación tiene la percepción de esta realidad con las convicciones de sus profesores sobre cómo los alumnos logran sus aprendizajes y con los modos de enseñar que ellos mismos tienen.

El marco de referencia del estudio, de acuerdo a lo que declara Macías (2005, p. 703), se basa, principalmente, en los trabajos de Perkins (1960), que trata la falta de rendimiento de los alumnos y el comportamiento del profesor; de Landsheere (1977), sobre la interacción entre profesores y alumnos en las aulas y de Postic (1996), referente a la evaluación del comportamiento docente, tras un período de formación. El estudio se llevó a cabo a través de entrevistas individuales realizadas durante años a alumnos y sus profesores (no se indican el número de años). Esto no lo entiendo y, en realidad, se trata de un tema tan específico que no viene al caso.

Este autor considera que aunque las preguntas y sus interpretaciones padecen de cierto sesgo y su valor explicativo no sea de carácter universal, sus resultados pueden servir de pauta para pensar en cómo hacer mejor la tarea educativa, aunque las conclusiones no puedan precisar en qué medida los resultados académicos adversos de los alumnos son atribuidos a sus profesores (Landsheere) y, además, se tenga dificultad en hacer un análisis objetivo de las interacciones que se dan en el aula (Ros et al., 1989, p.245).

Las entrevistas se hicieron a 240 alumnos, entre 16 y 18 años, que cursaban 2^{do}, 3^{ro}, y 4^{to} de educación secundaria obligatoria, en tres institutos de la comunidad de Madrid y a 90

profesores. Todos los alumnos tenían en los institutos una trayectoria académica muy negativa, que no siempre coincidía con la que dejaron en la escuela primaria. Más del 80% abandonó los estudios secundarios y el 20% restante logró el título con grandes dificultades. A continuación, las principales respuestas dadas por los alumnos y los profesores a las preguntas que se les formularon.

De los alumnos, el 50% opina que los mayores problemas que tiene al estudiar son debidos a que se distrae con facilidad, tanto cuando explica el profesor como cuando intenta estudiar o realizar un ejercicio solo. De éstos, el 33% cree que se distrae tanto porque no entiende ni las explicaciones de sus profesores ni los libros de texto.

El 46% expresa que el estudio, en general, le resulta aburrido; en cambio, un 26%, a pesar de sus grandes dificultades de aprendizaje y resultados nefastos, dice que el estudio le parece útil; un 20% responde que el estudio le resulta interesante; y, por otra parte, un 50%, a pesar de su continuo fracaso escolar, manifiesta que acude al centro con agrado.

En relación con sus profesores, el 40% dice que atienden a sus problemas con la debida comprensión; el 30% expresa la necesidad de que no pierdan sus nervios y el 20% cree que necesitan que les ayude a organizarse y se les facilite el poder preguntarles.

Por otra parte, el 82% de sus profesores consultados dice que los conceptos de la materia a su cargo son de fácil comprensión, pero que no confían en que sus alumnos los aprendan porque, según su parecer, algunos alumnos no tienen la capacidad; y a otros, que en ocasiones comprenden conceptos difíciles, muchas veces, paradójicamente, les resulta imposible adquirir los más fáciles.

El 56% responde que suele enseñar los contenidos de la materia que imparte mediante la realización de ejercicios y actividades en clase, porque estos procedimientos les resultaron útiles para comprender y consolidar sus propios aprendizajes, por lo que cree que este método también les servirá a sus alumnos para adquirir conceptos básicos de la asignatura. Y se sorprende de que esta forma activa de aprender no mejore la actitud y comprensión de los alumnos.

Según Postic (1996) es posible que los profesores se mantengan convencidos de lo bien fundamentado de su modo de actuar y de su comportamiento y estén prisioneros de su modelo de enseñanza, forjado en sus recuerdos de alumno. Macías (2005, p.706) infiere que en las clases predominan las actividades y ejercicios realizados por profesores o alumnos sin que las explicaciones de los profesores, las preguntas de los alumnos y los trabajos de estos últimos en pequeños grupos se hagan frecuentes. Los profesores piensan que los alumnos aprenden los conceptos básicos en los textos, donde están expresados y ordenados tal como se tratan en el aula. Y consideran que deben dedicarles tiempo a las explicaciones de los libros y procurar ayuda de los padres, de clases particulares o por otras vías, o aprenderlas de memoria para que por lo menos “aprendan algo”.

También plantean que estos alumnos traen muchas deficiencias e ideas erróneas que a ellos no les compete resolver sino a los profesores de los cursos anteriores, a los propios alumnos o a sus familiares. Tampoco creen que deban considerar sus intereses, vivencias o problemas personales, ni qué les ocurre en sus vidas. Asimismo, informan que no les interesa comprenderlos ni intervenir en su problemática, en caso de que pudieran. Les bajan el nivel de exigencia, según expresan, pero no se interesan por variar su metodología para que aprendan más en cantidad y calidad.

Al analizar las respuestas se observa un alto grado de homogeneidad y generalización. En conclusión, en los profesores se evidencia lo siguiente (Macías, 2005, p.707):

- Apatía ante la situación académica de sus alumnos y ante lo que puedan ser sus circunstancias personales, mostrando falta de compromiso por su suerte.
- Desinterés por procurar nuevas alternativas de enseñanza que puedan favorecer a estudiantes con dificultades de aprendizaje.
- Muestra de desconocimiento de que, aún cuando las deficiencias de un alumno no sean responsabilidad directa del profesor del curso actual, es deber de éste ayudarlo a superarlas o, por lo menos, estimularlo y proveerle métodos para afrontar el conocimiento. De esta manera, por lo menos podría mejorar su nivel de comprensión y asimilación y animarse a continuar sus estudios.

- La interacción en el aula entre profesores y alumnos se limita a una labor pasiva: el profesor explica lo que cree esencial, pero sin cuestionar el pensamiento del alumno para determinar sus dudas y certezas, y éste acepta lo que le dicen como mero receptáculo, con poca o ninguna reflexión.

De forma menos explícita, los resultados permiten inferir de las respuestas de los profesores otras conclusiones de las que plantean algunas (Macías, 2005, p.708):

- Tienen poca confianza en el conocimiento de la materia por una formación obsoleta o porque no es su especialidad;
- Poca dedicación a la tarea de preparar las clases y adaptarlas al grupo.
- Parten de que a los alumnos no les interesa el contenido de la materia y por eso muestran una actitud negativa hacia su aprendizaje.
- Convencimiento de que la materia se aprende como la aprendieron ellos: escuchando información de sus profesores, sin hacer preguntas y dedicando algún tiempo a lo que califican como estudio de los libros.
- Despreocupación por indagar sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y sobre las dificultades más frecuentes que muestran en su comprensión.

En cuanto a los alumnos, el estudio hace referencia a lo siguiente (Macías, 2005, p.709):

- Incapacidad para mantener la atención y la consecuente dificultad para entender lo explicado y mantener interés en la clase.
- Indisciplina, relacionada con la falta de atención.
- Bajo rendimiento que se deriva de las situaciones anteriores.

Macías (2005, p.709) comenta sobre las frecuentes quejas de los profesores por la conducta de sus alumnos y porque sus conocimientos muestran incoherencias, falta de sentido y memorización, como forma de salir del paso ante las exigencias académicas, señala que su

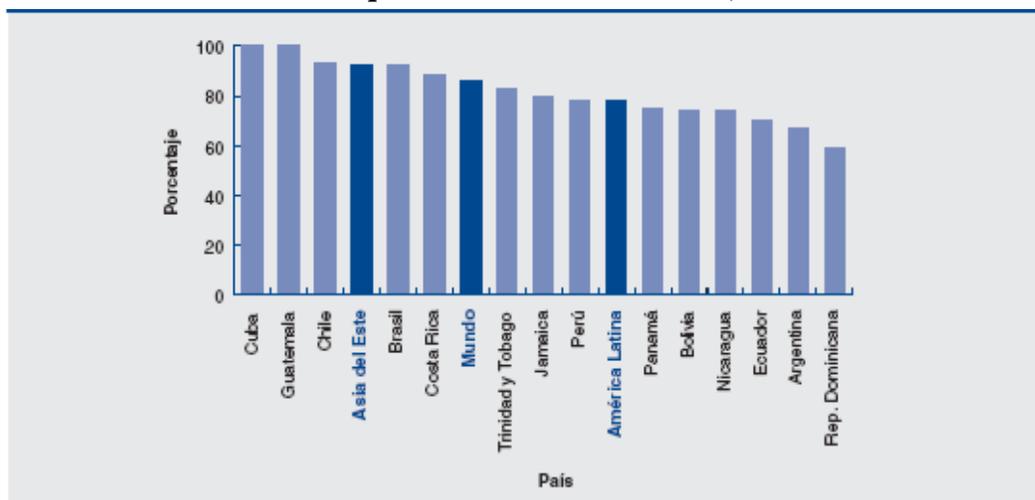
aprendizaje no es efectivo, a pesar de haber estado escolarizados doce años (se refiere a los que cursan el último grado de la educación secundaria).

Lo importante sería que los docentes involucrados en el estudio, y todos los que como ellos piensen y actúen, antes de juzgar a sus alumnos ponderaran la responsabilidad que tienen en su conducta y rendimiento, y evaluaran su formación profesional, la manera de trabajar y su personalidad. La responsabilidad del docente es altamente significativa: no se puede calificar al alumno como incapaz e inatento si sus necesidades de aprendizaje no son satisfechas y si las clases no despiertan su interés por la forma como son conducidas. Cuando los educadores son deficientes ha de esperarse que los alumnos acumulen un déficit progresivo y cada día se aburran y se distraigan más. Sin embargo, aun los alumnos que llegan al aula con retraso pedagógico se benefician del trabajo del maestro que es capaz y se interesa por su progreso.

Torres (1999,) dice: como lo revelan diversos estudios, las actitudes y expectativas de los docentes – no necesariamente atribuibles a procesos de formación– pueden resultar más determinantes sobre el desempeño tanto del docente como del alumno que el dominio de los contenidos y de las didácticas (p.17).

Pero muchos docentes ni siquiera están conscientes de las debilidades de su condición académica, pedagógica y mental y sólo alrededor de las tres cuartas partes de los que enseñan en primaria, en América Latina, cuenta con la formación mínima que su país requiere (véase el caso de República Dominicana). Esta cifra es muy inferior a los promedios mundiales y los de Asia del Este (PREAL, 2006, Cantidad sin Calidad) (ver Figura 3.4).

Figura 3 4 Porcentaje de maestros de educación primaria que cuentan con la formación mínima requerida en América Latina, 2002-2003



L. Pritchett, "Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education", 2004, www.copenhagencensus.com/Files/Filer/CC/Papers/Education_230404.pdf

Fuente de: PREAL (2006). Cantidad sin Calidad

Las evidencias de que la atención debe centrarse en mejorar la calidad de la educación son incuestionables. Pero para lograr la mejoría deseada es necesario consensuar posiciones, ponderar experiencias, definir políticas, en fin, consolidar criterios sólidos para sustentar los juicios sobre los cambios que puedan ser pertinentes. Tiana y Santángelo (1996, pp. 215-230), al referirse al énfasis que se pone en la evaluación de la calidad de la educación, señalan tres tipos de tendencias, quizás sean circunstancias:

- En primer lugar, las nuevas demandas que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas educativos, siguiendo el enfoque de la internacionalización y de la búsqueda de la competitividad en los mercados mundiales y, asimismo, en la mejora de la calidad.
- En segundo lugar, las crisis económicas que, de modo recurrente, han limitado la posibilidad de dar solución a cada una de las necesidades de orden social patentes en nuestras sociedades.

- Y, en tercer lugar, la nueva cultura referida a la “rendición de cuentas”, en gran medida generada por la falta de confianza en la capacidad del Estado para dar salida de modo eficaz, eficiente y económico a las necesidades que una población, cada vez más exigente, plantea lo siguiente:

Sin embargo, aunque en los últimos años, principalmente a partir de los 90, ha habido un creciente interés por los aspectos relativos a la calidad educativa y, en consecuencia, por la evaluación de los sistemas, programas, niveles, ciclos, docentes, casi nada se ha hecho, de acuerdo a las fuentes consultadas, y las acciones realizadas han sido de poco alcance y, en muchos casos no institucionalizadas. Además, como las crisis económicas reducen el gasto público, lo que obliga a priorizar la inversión y a procurar que se de el mejor servicio al más bajo costo, los presupuestos destinados a educación, que siempre han estado menguados porque no se da a esta área la debida prioridad, quedan aún más reducidos.

Tal como señala el informe *Las Reformas Educativas en Acción. Eficacia, equidad y Calidad en el Sistema Educativo de la República Dominicana y América Latina (2002)*, si hubiera una eficiente inversión en educación, y cabe añadir, y si se crearan y condujeran con sabiduría otros canales de inversión social, por ejemplo abriendo fuentes de empleo, recogiendo e integrando en las escuelas a los niños que trabajan, entre otras iniciativas, se podrían lograr tres efectos: reducción en la pobreza, mejora de la desigualdad y fortalecimiento de la ciudadanía. Pero los datos en cuanto a la inversión de los gobiernos en el sector educativo no son alentadores, porque no es sólo que se destinan pocos recursos sino la forma en que se orientan e incluso la forma en que se administran. De ahí que la UNESCO y la CEPAL hicieran en el 2005 un enfático llamado a “invertir mejor para invertir más”; (Figura 3.5).

Figura 3 5 América Latina y el Caribe (21 Países), Gasto Público Social en Educación como Porcentaje Interno Bruto

País	Período							
	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1998-1999	2000-2001	2002-2003	2004-2005
Argentina	3.6	4.0	4.2	4.2	4.7	5.1	4.2	4.5
Bolivia a/	...	...	5.3	5.9	6.0	6.7	7.8	7.3
Brasil	3.7	3.0	5.3	4.3	5.5	5.0	4.7	4.6
Chile	2.4	2.5	2.8	3.0	3.7	3.9	4.0	3.5
Colombia	2.6	3.3	3.3	4.8	4.6	4.1	4.8	3.7
Costa Rica	3.9	4.2	4.2	4.6	4.4	5.1	5.7	5.5
Cuba	10.8	11.9	9.0	7.9	8.4	8.5	10.3	12.4
Ecuador	2.8	3.0	2.8	2.5	2.5	2.1	2.6	2.6
El Salvador b/	...	1.9	2.0	2.3	2.5	3.0	3.2	2.9
Guatemala	1.6	1.8	1.7	1.7	2.3	2.6	2.8	2.5
Honduras	4.3	4.3	3.7	3.9	4.5	6.2	7.1	7.7
Jamaica c/	4.1	4.0	4.1	4.9	...	5.8	5.2	5.4
México	2.6	3.5	3.9	3.7	3.8	3.9	4.0	3.8
Nicaragua	2.6	2.2	2.8	2.9	3.4	3.7	4.4	4.7
Panamá	3.6	3.7	3.5	4.0	4.1	4.2	4.1	3.8
Paraguay	1.3	2.9	3.6	4.2	4.4	4.3	4.4	3.8
Perú d/	1.6	2.0	2.7	2.5	2.5	2.9	3.0	3.1
República Dominicana	1.2	1.7	2.1	2.3	2.7	2.9	3.0	2.0
Trinidad y Tabago e/	3.2	3.3	3.0	3.0	...	4.1	4.4	4.5
Uruguay	2.5	2.5	2.5	3.0	3.2	3.4	3.6	3.3
Venezuela	3.5	4.0	3.8	3.2	4.0	5.1	5.1	5.0
América Latina y el Caribe f/	3.2	3.5	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	4.6
América Latina y el Caribe g/	3.3	3.5	4.3	3.9	4.5	4.5	4.4	4.3

Fuente: Informe Las Reformas Educativas en Acción. Eficacia, Calidad y Equidad en el Sistema Educativo de la República Dominicana y América Latina (2002) IDES / BID / INTEC

No hay duda de que la educación es un servicio que resulta de alto costo para el Estado, ante todo porque la población que la demanda es muy numerosa y es un servicio permanente. A estas circunstancias, se les añaden otras que de, algún modo, ya se han planteado: la educación compite con necesidades que generan grandes presiones al presupuesto de la nación con carácter de urgencia social como la creación de fuentes de trabajo, los programas de asistencia social y los déficits que afectan las economías nacionales, por lo que ha perdido el lugar de prioridad que por su función le corresponde.

Hay otra situación desfavorable. No se sabe cuál es el nivel de desempeño docente que se considera aceptable porque los grados de exigencia no están claros y, además, la educación es quizás la actividad menos supervisada. Se parte del hecho de que el profesor sabe lo que debe hacer y cómo hacerlo, sin aplicar ningún criterio ni mecanismo para confirmarlo; simplemente las instancias correspondientes se limitan a fiscalizar y cuando lo hacen es

muy ocasional; si alguna supervisa, en el sentido estricto de la palabra, es un caso excepcional. Supervisar significa asesorar, acompañar, asistir al supervisado, reconocer lo que hace bien y ponderar con él nuevas formas de hacer las cosas que se deben cambiar. Esto implica que si el supervisor es competente su ayuda puede tener importante incidencia en la gestión de la escuela y, en especial, en el rol del docente, pero los diferentes informes consultados no dan constancia de que esta función se cumple.

3.6 La Búsqueda de Nuevas Opciones en la Formación Inicial de los Docentes

Según Avalos (2004, p.31), en la formación inicial de los docentes en Chile se produce una fuerte renovación de los programas en 17 universidades (cubriendo hoy aproximadamente al 70% de los estudiantes de carreras pedagógicas) lo que está contagiando también a los programas nuevos o que no participaron en el proceso. Tanto en número de estudiantes como en su calidad de entrada el mejoramiento es significativo. Se dispone hoy de un sistema de estándares nacionales y de un sistema de acreditación que permite mantener y vigilar la calidad de los programas de formación. Se ha instalado en todos los programas de formación (incluso en los que no participaron) un sistema de prácticas docentes progresivas que deben asegurar un mejor nivel de aprendizaje del oficio docente (UNESCO, 2003).

Dentro de esta misma línea de búsqueda de mejores opciones para lograr docentes más calificados Chile implementa el programa denominado Beca Vocación de Profesor (BVP), desde 2010, el cual ofrece eximir del pago de aranceles a los estudiantes que obtengan 600 puntos o más en la PSU y acepten estudiar pedagogía y trabajar como profesores de tiempo completo al menos durante tres años en escuelas públicas o subsidiadas cuando se hayan graduado. De una población de 130.000 estudiantes que cursan las carreras pedagógicas en Chile solo 3.500 al año han reunido las condiciones para recibir la beca, una proporción relativamente pequeña, lo que indica que la masa que ingresa a estudiar educación es, en general, de bajo rendimiento.

Cabe agregar, que los comentarios positivos que emiten las universidades más importantes sobre los nuevos estudiantes estimulan también un mejor desempeño académico entre sus compañeros de clase.

Ecuador, en un acto de gran valentía, en interés de elevar la calidad de la educación, a través de una formación inicial de más calidad, en 2012, cerró 14 institutos de formación docente de baja calidad y está creando la Universidad Nacional de Educación (UNAE), una institución de alto nivel de dependencia del Ministerio de Educación. Investigadores como Carnoy (2007), citado por Bruns y Luque (2014, p.25), dan cuenta del éxito que ha tenido la integración entre las instituciones formadoras de docentes y el Ministerio en países tan diversos como Singapur y Cuba. Este acoplamiento garantiza la coordinación de la formación inicial de los docentes con los objetivos de las políticas educativas nacionales obteniendo, entre otros logros, una mayor efectividad en la selección de los aspirantes a los estudios de magisterio. Otra estrategia de gran impacto en corto tiempo consiste en hacer uso de incentivos focalizados para atraer a la enseñanza los egresados de secundaria más destacados.

Bruns y Luque (2014, p.23), también se refieren a otros desafíos que hay que asumir para mejorar la calidad de los profesores: reclutar, desarrollar y motivar mejores candidatos. Consideran que de estos tres aspectos el reclutamiento es lo más complicado para los países de América Latina y el Caribe, porque requiere, según su parecer, que se intensifique la selectividad de la enseñanza como profesión. Consideran, y en este aspecto hay consenso, que para atraer a los individuos de gran talento hacia la enseñanza, es necesario alinear un conjunto complejo e interrelacionado de factores cuya modificación puede resultar una tarea difícil y lenta. Entre estos figuran los salarios y la estructura salarial, el prestigio de la profesión, la selectividad en el ingreso a los programas de formación docente y la calidad de dicha formación.

En los Estados Unidos se están implementando otras políticas con relación al profesorado: sobre reclutamiento, desarrollo profesional y retención. Como hoy no cabe duda de que las condiciones en las que ingresan los aspirantes a las instituciones formadoras inciden en su formación, en este país se están ejecutando políticas de las que se han derivado experiencias interesantes: En el Departamento de Educación de Connecticut se implementan políticas para atraer buenos candidatos (salario atractivo y otros incentivos) y

para retener en la profesión candidatos calificados: cancelación de deudas de estudio y reducción de situaciones laborales complejas y estresantes en los primeros años de la carrera, además de contar con la guía de profesores mentores en el inicio de su ejercicio profesional. Para beneficiarse de estas condiciones los profesores tienen que, previamente, aprobar una prueba de conocimientos y poseer un título de educación superior en el área de enseñanza (OCDE, 2002, p.22).

Conviene citar, dentro de las informaciones que suministra Castillo (2005), el Plan Toledo, en el estado de Ohio (Estados Unidos), concerniente a la iniciación o inducción, donde docentes, con exitosa experiencia en el aula, acompañan y evalúan a los maestros que empiezan su carrera. Es un programa promovido por los sindicatos, docentes y los consejos escolares y ha sido inspirador de otras propuestas similares. Este plan también constituye una experiencia interesante en la formación de formadores. Se seleccionan docentes sobresalientes y estos se convierten en formadores para nuevos docentes, eximiéndoles de sus tareas regulares durante un período de tres años. Esta iniciativa ha logrado promover la lucha por la excelencia. Es, además, un indicador de cómo representantes del sindicato, directores escolares y maestros se sientan juntos a resolver problemas comunes y buscar soluciones que sean sostenibles (OCDE, 2002, pp.21-22).

¿Por qué Finlandia es mundialmente reconocida por su éxito en educación? Radica en la formación de sus docentes. Como señala Enkvist (2010, p.292) la escuela oferta 16 años de educación obligatoria. Se toma en cuenta la voluntad y el interés del alumno, en tal sentido, se insiste en el docente de crear un interés en el alumno por el aprendizaje, más que exigir un esfuerzo por su parte. No hay relación directa entre la inversión en educación y los resultados de acuerdo al informe publicado por la consultoría McKinsey, el cual muestra que el factor clave en educación son los profesores.

Se señala algunos requisitos para lograr el éxito (Enkvist (2010, p.292)):

- 1) Eligen a los profesores entre los alumnos que salen de la enseñanza media.
- 2) Para lograr elegir a los mejores le pagan, tanto a los nuevos docentes como se paga otros profesionales de alto nivel.

- 3) Los educan con los mejores profesores universitarios.
- 4) Les garantizan un puesto de trabajar al terminar su formación.
- 5) Les dan un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión.

Además, Finlandia ha organizado un servicio eficaz de apoyo para ayudar a los alumnos retrasados en alguna materia.

En Irlanda se incorporan profesores guías para los docentes que se inician en la profesión. De manera similar, en Estados Unidos se aplica un programa, supervisión clínica, para asistir a los docentes que se inician en la carrera. Su objetivo básico es la mejora de la enseñanza mediante un proceso de observación colegiado y de retroalimentación focalizada. Los docentes principiantes trabajan conjuntamente con los profesores guías conforme a ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual. Se trata, mediante apoyo y respaldo, de darle al docente principiante la seguridad técnica y la auto-confianza (Vaillant, 2004, citada por Castillo, 2011, p.21).

En República Dominicana, en interés de mejorar la formación inicial de los docentes y como una nueva opción, se parte de los perfiles de su desempeño: planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, así como de los proyectos educativos relacionados con el currículum vigente. Se plantean algunos criterios teóricos dirigidos hacia el planteamiento de estándares para la formación inicial de docentes del Nivel Básico.

De acuerdo al documento Plan Reformulación de la Formación Docente, del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2010, p. 122), para el establecimiento de estándares desde la perspectiva integral y con un enfoque sistémico se parte de la normativa vigente, políticas educativas y planes estratégicos en marcha, con el propósito de mantener la debida coherencia entre políticas curriculares, intencionalidades educativas y modelos pedagógicos que las objetivizan.

Cassasus (2003, p.122), citado en el documento anteriormente señalado, define los estándares como “construcciones de referencia elaboradas y acordadas entre personas con la autoridad y reconocimiento para hacerlo”. Refiere que “... es una afirmación que expresa

un juicio de valor en tanto que es una descripción de lo que debe lograrse, es decir, un modelo a conseguir” (*idem*). En el mismo documento, Ravitch (1995, p.123), distingue tres tipos de estándares: curriculares o de contenido, de desempeño y de oportunidad para aprender.

Esta clasificación ha sido ampliamente aceptada por la comunidad de expertos, dándose un amplio acuerdo de que estos tres tipos de estándares están interrelacionados. Sin embargo, la MESCYT prefiere seguir la tipología de “Estándares para la Formación de Docentes y Estándares para el Ejercicio Profesional de la Docencia”, por considerar que resulta más adecuada a los propósitos que se persiguen en el país en la reformulación de la formación docente.

Los estándares para la formación de docentes pueden orientar el diseño curricular y su evaluación. También podrían ser útiles para los procesos de acreditación de las instituciones formadoras, e incluso para dar seguimiento al desempeño de los docentes.

En relación al concepto de competencia, Coll (2004, p.124), la refiere a “capacidades desarrolladas a partir de prácticas socioculturales, saberes y conocimientos, que se movilizan y aplican en un contexto determinado y se evidencian en la actuación competente”. En este sentido, se espera que los egresados de las instituciones formadoras de docentes muestren su competencia en el manejo de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes propios de su quehacer.

Entendiendo que las decisiones sobre currículum no pueden asumirse unilateralmente, se forma un equipo con miembros de la MESCYT, del MINERD y de las instituciones de educación superior formadoras de docentes, así como de especialistas contratados para trazar las pautas que han de orientar la elaboración de los estándares.

Como punto de partida se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las tareas típicas de la profesión docente que debe contener el perfil del educador?
- ¿Cómo se entenderá el concepto de estándar, en el marco del Plan de Reformulación de la Formación Docente?

- ¿Cuáles son los conocimientos fundamentales que deben manejarse para lograr las competencias requeridas para un ejercicio profesional eficiente?
- ¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje que han de estar presentes para que el estudiante de la carrera de educación adquiera las competencias y los conocimientos deseados?
- ¿Cuáles acciones podrían derivarse del establecimiento de los estándares?

3.6.1 Operativización de los Estándares de Formación Docente

De acuerdo a un estudio realizado por Darling-Hammond (2001), citado en el documento Plan Reformulación de la Formación Docente (2010), existen al menos tres tipos de estándares para garantizar la calidad del profesorado, en función de etapas de su trayectoria profesional:

- Estándares para evaluar y acreditar los programas de formación del profesorado, que procuran garantizar la calidad de la formación docente a través de mecanismos regulados por las agencias de acreditación de la formación universitaria.
- Estándares para aprobar licencias o registros y entrar a la profesión, que establecen los requisitos de ingreso a la docencia y se aplican en el momento en que los docentes concursan por cargos electivos para ejercer la docencia.
- Estándares para la certificación y el reconocimiento de profesores en su práctica, enfocados en el desarrollo profesional y en la acreditación de conocimientos y aptitudes en diferentes momentos de la trayectoria profesional de los docentes.

Se basan en evaluaciones periódicas, que pueden efectuarse tanto en forma voluntaria como obligatoria cada determinada cantidad de años, de las cuales suelen surgir decisiones como premios salariales, recontrataciones, destituciones o sanciones.

Estos estándares se estructuran en diez dimensiones, dentro de las cuales se consignan los principales criterios que las conforman, como aparece a continuación:

Figura 3 6 Dimensiones y Criterios de la Formación Docente

1.0 Estructura Curricular	
1.1	El Programa de Formación Docente muestra consistencia con la declaración de principios, misión, visión y objetivos que presenta la institución de la que forma parte.
1.2	Cada plan de estudio expresa de manera clara y coherente los objetivos, perfil de ingreso y egreso, requisitos de permanencia, conocimientos y valores, y competencias profesionales que se promueven, estrategias de aprendizaje y evaluación que harán posible la formación declarada como oferta curricular.
1.3	Los programas de las diferentes asignaturas vinculan teoría y práctica, mediante la integración de los conocimientos pedagógicos y disciplinares, en una perspectiva de aplicación que atiende las características y condiciones de la realidad nacional y mundial.
1.4	La carrera contempla las siguientes cuatro áreas de formación: formación general, formación disciplinar, formación pedagógica (teórico y práctica) y formación didáctica de la disciplina, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada IES.

2.0 Formación General	
2.1	En base a esta formación el/la docente adquiere un dominio adecuado de su lengua, uso, comprensión adecuada e interpretación de actividades de comunicación, tanto en forma oral, escrita, como la producción de textos.
2.2	Promueve el conocimiento básico matemático, la apreciación de las artes y el manejo de las nociones, de métodos de indagación y aplicaciones de las ciencias experimentales, sociales y humanas, así como el manejo de las TIC.
2.3	El docente tiene una formación integral, con una visión multicultural que permite valorar situaciones, problemáticas y propuestas que afectan el desarrollo cultural, social, político y económico a nivel global y local.
2.4	Para el desarrollo de los programas de las diferentes áreas curriculares se plantean estrategias de aprendizaje que promueven el desarrollo de operaciones cognitivas, tales como razonamiento, pensamiento reflexivo y crítico, toma de decisiones, solución de problemas, creatividad.
2.5	Motiva relaciones proactivas en diferentes contextos vinculados a la profesión docente.
2.6	El plan de estudio promueve formas de actuación que evidencian la asunción de principios éticos que responden a una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática.
2.7	Contempla programas y estrategias que garantizan la incorporación de competencias para acceder a fuentes de información y a comunicarse a un nivel básico en el idioma inglés.
2.8	Propicia que se asuma la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente, con sentido de identidad profesional, compromiso social y ecológico.

3.0 Formación Disciplinar	
3.1	Promueve la comprensión de la estructura conceptual, métodos de indagación, aplicaciones, actitudes y valores del área y/o asignatura objeto de enseñanza.
3.2.	Estimula el conocimiento de la singularidad epistemológica y la especificidad de la didáctica del área, disciplina o asignatura.
3.3	Integra los conceptos, principios, reglas y leyes que conforman el cuerpo teórico-metodológico de la disciplina en cuestión, así como las derivaciones prácticas aplicables al ámbito de la vida cotidiana, desarrollando la capacidad de formular explicaciones satisfactorias de fenómenos de la realidad.
4.0 Formación Pedagógica (Teórica y Práctica)	
4.1	El profesional docente conoce y asume las finalidades del sistema educativo nacional, su normativa y documentos básicos, asegurando la comprensión y el compromiso con el rol que le corresponde en la ejecución de políticas educativas.
4.2	Promueve el manejo y aplicación de conceptos y teorías fundamentales de la educación, la filosofía, la historia y sociología de la educación.
4.3	Favorece el conocimiento y aplicación de las teorías psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje, en el marco de los diversos contextos sociales, y más específicamente en el escolar.
4.4	Demuestra dominio del marco teórico-metodológico del currículo nacional para que el futuro docente pueda utilizarlo en la formulación de objetivos y metas, organización de los contenidos, selección de estrategias de enseñanza y recursos de apoyo, en función de los aprendizajes de los estudiantes.
4.5	Promueve el dominio de los componentes de la práctica docente: planificación, creación de ambientes de aprendizaje, gestión pedagógica y evaluación de los aprendizajes.
4.6	Plantea la observación, análisis y comunicación reflexiva de actividades educativas modeladas por educadores experimentados.
4.7	Contempla el diseño y desarrollo de programas, planes y proyectos educativos bajo la supervisión del personal competente.

4.8	Propicia la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje, utilizando recursos educativos, a través de una diversidad de medios.
4.9	Promueve la participación en actividades de reflexión y valoración, resultantes de autoevaluaciones y retroalimentaciones realizadas por “pares” y/o “facilitadores”, donde se planteen alternativas de actuación, enfocadas a la mejora de la práctica docente.
4.10	Estimula la participación en el diseño, realización y evaluación de investigaciones educativas, orientadas por formadores al servicio del programa.
4.11	Contempla el diseño y ejecución de informes de investigaciones realizadas a nivel grupal y/o individual, que involucren a los futuros docentes en experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo.
4.12	Promueve la identificación de características asociadas a necesidades educativas especiales y otorga herramientas para dar seguimiento a protocolos que incluyan el referimiento y la puesta en práctica de las recomendaciones.
5.0 Formación Didáctica de la Disciplina	
5.1	Incentiva la organización, representación y comunicación de los contenidos curriculares de acuerdo a la naturaleza del área, disciplina o asignatura en cuestión, a su epistemología, estructura conceptual, métodos privilegiados y a las características propias de la etapa del desarrollo de los estudiantes, atendiendo a la diversidad y necesidades educativas especiales que pudiesen presentar y a las condiciones de los contextos de enseñanza.
5.2	Propicia la integración de los saberes disciplinares y transversales correspondientes a los niveles y grados en que se estructura el sistema educativo.
5.3	Promueve el uso de tecnologías de la información y comunicación y otros recursos para el aprendizaje de los contenidos programáticos.
5.4	Se ofertan asignaturas electivas que complementan la formación de los estudiantes, de acuerdo a intereses particulares y a la filosofía institucional.
6.0 Perfil de Ingreso	
6.1	Están definidos criterios y mecanismos de admisión, públicos y apropiados a las exigencias del programa, y se ofrecen cursos de nivelación, previos al ingreso, para aquellos estudiantes que así lo requieran.

7.0 Estructura Organizacional y Capacidad de Gestión	
7.1	Se cuenta con una adecuada estructura organizativa, administrativa y financiera; con atribuciones, responsabilidades y funciones claramente definidas.
7.2	La facultad, escuela o departamento dispone de mecanismos y procedimientos idóneos para la formulación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos.
7.3	Se han establecido relaciones interinstitucionales, respaldadas por acuerdos locales, nacionales e internacionales, que garantizan la disponibilidad de espacios formales para las prácticas docentes e intercambios de experiencias.
7.4	Están documentados los programas y/o acciones de fomento a la investigación y la extensión.
8.0 Personal Docente y de Apoyo	
8.1	Se dispone de procedimientos formales y conocidos para la incorporación, jerarquización, evaluación y promoción de los académicos.
8.2	El cuerpo docente está constituido por la cantidad de académicos suficiente, con formación y experiencia demostrables para las funciones que desempeñan.
8.3	Se cuenta con una norma o programa de ingreso y desarrollo docente que contempla un nivel mínimo de maestría para ingresar como requisito para su contratación e inicio de la carrera.
8.4	Se promueve el perfeccionamiento de los docentes a través de su formación continua, participación en programas de investigación, congresos y seminarios del área de su especialidad.
8.5	Se dispone del personal de apoyo adecuado, en número y calidad, para el cumplimiento de las funciones que debe desempeñar.
9.0 Infraestructura, Servicios y Recursos para el Aprendizaje	
9.1	Se dispone de las instalaciones y recursos necesarios: infraestructura física para clases presenciales y prácticas, servicios bibliotecarios con la cantidad de títulos y ejemplares de textos, libros y revistas; acceso a redes y bancos de datos especializados y actualizados; con un personal calificado para atender a los usuarios y de espacios adecuados para su uso.

9.2	Los docentes desarrollan y mantienen actualizados los materiales didácticos, recursos informáticos, bibliográficos, así como otros recursos del medio que facilitan los aprendizajes.
9.3	Se ofrecen programas sistemáticos para el desarrollo integral y de apoyo a los estudiantes: servicios de tutoría, orientación y consejería, enfermería, y actividades culturales, científicas, artísticas, deportivas y de servicio social.
10.0 Sistema de Evaluación	
10.1	Se dispone de mecanismos de evaluación de los aprendizajes que permiten comprobar el logro de los objetivos del programa.
10.2	La Institución posee un sistema que evalúa la eficiencia y efectividad del programa (tasas de retención, aprobación, tiempo de egreso, etc.)
10.3	El Programa cuenta con disposiciones y procedimientos de evaluación periódica, en la que participan actores internos y externos.

Fuente: Plan Reformulación de la Formación Docente, MESCYT (2010).

Con la finalidad de operativizar y concretizar los estándares de formación, siguiendo lo propuesto por el MESCYT, se estructuran las diez (10) dimensiones y correspondientes criterios de formación docente acordados, traducidos en indicadores de calidad, cuyos niveles de logro se verifican mediante evidencias y fuentes válidas conducentes a una valoración y calificación para la toma de decisiones. Su estructura y secuencia es como se ilustra en la siguiente Figura 3.7

Figura 3 7 Estándares de Formación Docente



Fuente: Plan Reformulación de la Formación Docente, MESCyT (2010).

La propuesta de esta nueva metodología de planificación amerita un comentario: Cuando surge la planificación por objetivos conductuales se asume como la gran solución para obtener mejores resultados en la enseñanza. Años más tarde se considera que favorecen la manipulación de los estudiantes y son objeto de críticas, principalmente por algunos grupos políticos. Más adelante aparece la planificación por competencias como la mejor alternativa para guiar al profesorado hacia lo que se quiere lograr y cómo lograrlo. Se plantean largos argumentos a su favor, y hasta se hacen buenos planteamientos teóricos, aunque con

interminables listados de competencias, probablemente inalcanzables. Surge la siguiente inquietud ¿Se resolverán por esta nueva vía las deficiencias del sistema educativo referidas a los aprendizajes? Ante todo, habrá que ver si los docentes tienen o pueden lograr el dominio teórico y práctico para la implementación de este nuevo enfoque.

Han de elaborarse políticas, que desde un punto de vista sistémico, afronten diferentes aspectos sobre la formación docente: condiciones laborales, que atraigan y retengan a los mejores candidatos para la docencia, otras para evaluar y fortalecer la formación de formadores, asegurar que se cumple el horario asignado a la jornada escolar y, entre otros muchos aspectos, asistir a los docentes que se inician en la carrera a través de profesores altamente calificados, según iniciativas citadas en párrafos anteriores.

Todo esto está dicho en fuentes diferentes y por voces muy autorizadas. Solo falta voluntad y capacidad para ejecutarlo.

3.6.2 Políticas para el Fortalecimiento de la Formación Docente

El Plan de Reformulación de la Formación Docente iniciado en el 2010 por el MESCyT y las IES formadoras de docentes, contempla cinco políticas las cuales se sintetizan a continuación:

1. Elevar el Perfil de Ingreso de los Estudiantes de Educación. A través del establecimiento de criterios y de diversas estrategias para captación de potenciales docentes.
2. Establecimiento de un Plan Nacional de Formación de Formadores. Esta se enmarca en la necesidad de contar con profesores formadores con el nivel de postgrado y especializados en las áreas que imparten docencia en las escuelas de Formación Docente del país, pretende dar respuestas a las preocupación continua sentida por amplios sectores de la sociedad, sobre la baja calidad de la formación de los docentes de los diferentes niveles y áreas del currículo de la educación dominicana.
3. Internacionalización de la Formación Docente. Por medio de programas de postgrado, intercambios de experiencias de formación docente y capacitación se pretende actualizar los paradigmas educativos actuales que validen la inserción de la

educación superior dominicana, en términos de estándares y acreditaciones internacionales.

4. Acreditación de los Programas de Formación Docente. Por medio de la creación de una Agencia Nacional de Acreditación, reconocida y validada en el concierto internacional, el país podría, de esta manera, sumarse a las iniciativas internacionales y redes de apoyo que permiten una estandarización amplia y necesaria para los programas de formación docente.
5. Investigación. Esta política promueve la investigación como una de las funciones sustantivas que deben tener las IES y, en particular, las formadoras de docentes. La misma pretende desarrollar programas de investigación-acción y de reflexión en el marco de las asignaturas de los planes de estudio, en las prácticas pedagógicas, pasantías y trabajos de grado que desarrollen los docentes en formación.

3.7 La Estructura de la Formación Inicial en Diferentes Países Representativos

En los últimos años, en gran medida movidos por los efectos de la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y, diez años después, por los de la Declaración del Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), casi todos los países de América Latina y el Caribe impulsaron transformaciones de cierta incidencia en sus sistemas educativos.

Al respecto, Vaillant (2004), en un estudio para el Programa de Promoción para la Reforma Educativa de América Latina (PREAL), hace referencia a la introducción de cambios institucionales; adopción de sistemas de medición de la calidad y evaluación de resultados de aprendizaje; revisión de contenidos curriculares; intentos por mejorar las capacidades de gestión; ofrecimiento de incentivos a los docentes; y a ciertos éxitos en la aplicación de estrategias para mejorar la equidad, la calidad de la enseñanza y el rendimiento interno del sistema.

En los intentos por hacer más eficiente la gestión de centros, se advierten algunas iniciativas para integrar a los estudiantes, las familias, y, más aún, a la comunidad en dicha gestión. Pero, en general, el estudio revela que estos y otros esfuerzos realizados, han

resultado insuficientes para asegurar un desarrollo educativo sostenido en los países de la región. Tal como señala Vaillant (2004), en la práctica las realidades educativas son difíciles de transformar. Persisten las desigualdades en la distribución de oportunidades y el rendimiento sigue siendo bajo.

Una amplia y minuciosa búsqueda en fuentes autorizadas sobre la estructura de la formación inicial de los docentes para la educación básica, permite señalar que existe muy poca información al respecto y la que aparece, en gran medida, requiere ser actualizada. Los autores consultados hacen referencia al tema con una actitud cuestionadora, pero la mayoría sin presentar datos. En consecuencia, más adelante se deben hacer nuevas indagaciones, procurando informaciones más recientes.

Partiendo de los planteamientos de Saravia y Flores (2005, p.8), el sistema de formación docente, en general, responde a un modelo educativo que plantea una concepción del hombre y de la sociedad; una filosofía y un modo de ser, actuar y valorar. Consideran que todo esto se ve reflejado en un sistema curricular que constituye una herramienta operativa con la cual cuentan tanto la sociedad como sus instituciones, para desarrollar el proceso educativo de sus miembros. Al respecto, plantean que si bien este es el modelo secuencial ideal, en nuestros países ha sido desarrollado de muchas maneras. Los énfasis puestos han sido diversos y dependen de intereses políticos, económicos y sociales y quizás, el resultado en algunos casos de modas y copias indiscriminadas.

En la Recomendación No. 4 de la Conferencia Internacional de Educación Pública (1935), se hace referencias a lo difícil y compleja que se ha hecho la tarea de los maestros de primera enseñanza (nivel básico). Estas circunstancias hacen que el proceso de la formación inicial de los futuros maestros sea de mayor importancia y requiera especial atención. La recomendación plantea la conveniencia de que la preparación profesional (Pedagógica, filosófica, social y práctica) se inspire en la escuela activa, reservando el tiempo de los trabajos individuales de investigación. Asume, además, que la formación debe considerar que los futuros docentes han de tener un contacto cercano con las poblaciones a las cuales tendrán que servir. Por tanto, como se plantea en este trabajo de

tesis, deben ser entrenados en los criterios y estrategias que deben utilizar para establecer la integración escuela-familia.

En el año 1953, la Recomendación No. 36 está dedicada a la formación del personal docente de primera enseñanza. En ella se expresa que aunque se persiguen fines similares cada país, de acuerdo a sus características y a su evolución histórica y cultural, tiene que dar soluciones distintas a los problemas que plantea la formación de personal docente de primera enseñanza, aun cuando se sigan pautas comunes que orienten la estructuración de los programas de formación.

Álvarez (1999), citado por Saravia y Flores (2006, p.10), reflexionando sobre las tendencias relativas a la formación inicial de docentes, expresa que esta surge como uno de los desafíos más grandes y urgentes en los países que se han planteado nuevas política educativas, dirigidas a la renovación de la escuela con la finalidad de asumir con más eficiencia las exigencias del mundo moderno. En los diversos informes sobre experiencias y modelos para la formación de docentes, se observa la preocupación por ofertar propuestas que presenten un equilibrio entre teoría y formación práctica. Así mismo hay países que demandan una educación bilingüe para atender a su diversidad cultural, y en todos se requieren docentes formados para atender a los niños con déficit pedagógico o de desarrollo.

Si bien el problema de la calidad de formación de los docentes se ha estado planteando en forma reiterada, principalmente por la UNESCO y otros organismos internacionales, los resultados no se aprecian, puesto que las preocupaciones están hoy aún vigentes, aun reconociendo los esfuerzos que se han realizado principalmente desde el final del siglo pasado. Es posible que la demora de los cambios substanciales en los modelos de formación docente se deba, esencialmente, a que los países han buscado soluciones coyunturales en lugar de políticas elaboradas por consenso a nivel nacional, regional e internacional.

Una rápida mirada a lo que pasa en otras regiones en relación con la formación docente permite apreciar procesos, tendencias y experiencias de cambio. En una referencia que

aparece en un texto del Proyecto de Formación Inicial de la Universidad de Playa Ancha, refiriéndose a la literatura sobre el tema, Wideen y Grimmet (1995, p.1), citados por Saravia y Flores (2005, p.15), expresan que muchos autores americanos y canadienses enfocan su análisis en «la inferior calidad intelectual de los cursos de educación, de sus profesores y estudiantes, aduciendo que los cursos que se enseñan son vagos, insípidos y son una pérdida de tiempo, pues presentan lo obvio y probablemente son irrelevantes para la enseñanza.» Estas críticas también se hacen a las instituciones que preparan a los profesores, argumentando que el «mayor problema que afrontan las facultades de educación es la necesidad de una reforma radical en la formación inicial de los profesores» Saravia y Flores, 2005, p. 15).

Dentro de esta misma posición, el documento citado hace referencia a que, diversos estudios sobre la formación de profesores y la vinculación con el sistema han demostrado que existe una gran distancia entre la formación y las herramientas que efectivamente los alumnos de la carrera necesitan para trabajar en la realidad educativa Saravia y Flores (2006, p.15) y Haggarty (1997, p.1) señala que, en Inglaterra, «hace tiempo se reconoce que los programas tradicionales de formación inicial de docentes que presumen que el futuro maestro pondrá en práctica en la escuela la teoría que probablemente aprende en la universidad es una cuestión problemática». Y afirma esto porque el estudiante de pedagogía descubre lo siguiente:

- a) La educación teorizante que forma la base de sus cursos universitarios es irrelevante para las tareas prácticas que enfrenta la escuela.
- b) Encuentra poco apoyo en la escuela para implementar allí las estrategias prácticas que le han enseñado en sus cursos.
- c) Suele observar un amplio espectro de prácticas en la escuela pero, en general, no se le ayuda a realizar un análisis crítico de estas ni a comprender los factores y consideraciones que contribuyen a estas prácticas.

d) Aprende a entender su papel como el de satisfacer los diversos criterios que le impone el personal docente de la escuela y de la universidad. Aprende así a satisfacer estos criterios y los aplica en distintas ocasiones y en distintos contextos.

Finalmente, en EE.UU., Ingram (1998a, pp.1-3) exponiendo la experiencia de la Universidad Johns Hopkins, citado por Saravia y Flores (2006, p.16), establece que los programas de formación de profesores efectivos deben incluir ocho principios esenciales:

- a) Una conexión significativa entre la teoría y la práctica.
- b) Una extensa práctica supervisada en un ambiente clínico diseñado cuidadosamente (escuela de desarrollo profesional)
- c) Una base de conocimientos de riguroso contenido académico.
- d) Un énfasis en aquellas prácticas profesionales que han sido bien documentadas por la investigación.
- e) Una integración de los conceptos resultantes de la investigación académica, la opinión de expertos y la práctica misma.
- f) Una preparación a los estudiantes de pedagogía para enfrentar procesos contemporáneos, tales como la tecnología, la urbanización y el multiculturalismo.
- g) Una evaluación continua a sus candidatos, utilizando múltiples criterios relacionados directamente con los requerimientos de conocimientos, destrezas y actitudes y
- h) Una utilización de procedimientos de evaluación auténtica como son los portafolios de educación de adultos y un cultivo en los estudiantes de pedagogía de una disposición a la reflexión, a la resolución de problemas y al aprendizaje permanente y bien puede agregarse un entrenamiento en las estrategias de aprendizaje, previo de su marco teórico.

Este listado resume la preocupación por la formación inicial docente a nivel global. La búsqueda de nuevos criterios, nuevas experiencias y nuevas propuestas se da a partir de las demandas de un público educativo cada vez más exigente con los contenidos (en algunas regiones más que en otras) y de las corrientes pedagógicas que concurren al abordaje de situaciones que se van tornando complejas en el campo educativo y para las cuales el futuro docente debe estar preparado.

Como se ve más adelante, no existe una estructura única para la formación inicial de docentes de América Latina y el Caribe. Cada país ha ido construyendo la suya, de acuerdo a su política educativa. Saravia y Flores (2005, p.26), presentan un panorama de lo que ocurre en la región, según diez países estudiados (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y, de las informaciones de Robalino y Korner (2006, pp.127-361) sobre Brasil y España. Por su parte, Vaillant (2002), elabora y traduce, a partir de informaciones obtenidas en la página web de UNESCO, algo similar, aunque más sintético, de 16 países (Antillas Holandesas, Bahamas, Barbados, Belice, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, y Surinam), aunque no se recogen en este caso.

Siguiendo a Saravia y Flores (2005, pp.26-33), el concepto de formación inicial en la última década (1990) es fruto de las diferentes reformas que se han dado en la formación de la profesión docente y en el debate sobre las instituciones y la estructura que debía tener su oferta. La construcción de la formación inicial en los países del estudio guarda relación con las decisiones administrativas y políticas de cada Estado, tomadas de acuerdo con la educación en general y las demandas de la sociedad.

No aparece un marco conceptual de referencia que permita indicar las tendencias y las corrientes de pensamiento en las que se fundamenta la línea curricular en la formación inicial de los docentes de las instituciones formadoras. Los estudios sobre este tema indican que se fue evolucionando y cambiando, en muchos casos quizás con poco criterio, apoyándose en la voluntad política de formar docentes para responder a la demanda social. En la región, la formación inicial es heterogénea. En algunos de los países permanecen las escuelas normales, consideradas emblemáticas, además de los institutos de educación

superior y las universidades. A partir de la Conferencia de Jomtien (marzo 1990) se genera un movimiento mundial hacia la atención de la necesidad de más y mejor educación, centrada en los aprendizajes más que en la enseñanza. Este enfoque reorienta el ejercicio de la docencia de la preferencia a los contenidos teóricos hacia la formación pedagógica.

A continuación, un vistazo a la formación inicial de los docentes en los países de América Latina y el Caribe, de acuerdo a los datos obtenidos.

Argentina

Al principio, los únicos requisitos de ingreso para la Escuela Normal son haber aprobado la escuela primaria, presentar un certificado de buena moral y la aptitud física certificada por un examen médico.

Más adelante los requisitos de ingreso a la carrera docente exigen un título de nivel medio. Por excepción, quienes tengan 25 años y no reúnan esa condición pueden ingresar siempre que demuestren tener preparación y/o experiencia laboral docente, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursar las materias con éxito. Además, en algunas provincias, se exige un examen psicofísico que determine las condiciones de salud para el ejercicio de la docencia. Posteriormente, al terminar, los egresados de las escuelas buscan ingresar a la universidad, aunque, en muchos casos, solo optan por la docencia cuando no tienen otra alternativa. Esto hace pensar que eligen entrar a la Carrera Docente como puente para seleccionar la carrera de su preferencia.

Como complemento, en el sistema existen los denominados Planes de Apoyo, desarrollados en los últimos años y que son, entre otros, el Programa de Mejores Egresados de la Escuela Media a la Docencia (PROMESBA), que convoca a las universidades nacionales y a los Institutos Superiores de Formación Docente-ISFD, durante el período 2000-2002, para trabajar en conjunto en un nuevo diseño curricular para la formación de la carrera del profesorado. El Proyecto Polos de Desarrollo (1999-2000), que se constituye como el centro de una red que supone la interconexión electrónica entre las instituciones asociadas, orientadas a la búsqueda de buenas propuestas pedagógicas para la formación docente, a

partir de los más recientes hallazgos de la investigación pedagógica, la didáctica o las disciplinas enseñadas.

También está el Proyecto de Especialización y Actualización Destinado al Personal Docente y Directivo de los Institutos de Formación Docente Continua, que busca actualizar a los docentes en su carrera, a nivel superior y que se elimine el sistema de cursos aislados; y, finalmente, el Proyecto de Evaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular, dirigido a mejorar la calidad de la organización y del currículo a partir de la incorporación de enfoques y modelos de autoevaluación institucional que detecten dificultades y generen acciones de mejora. No cabe duda que si los Planes de Apoyo de implementan con eficiencia, pueden ser muy efectivos en la formación docente.

Se pueden diferenciar, en términos generales, tres tipos de docentes: los profesores de nivel inicial y primario, denominados maestros, los profesores de nivel secundario y los profesionales con o sin título docente, que realizan tareas de docencia, fundamentalmente en los niveles superior universitario y no universitario y en menor medida en la educación media (a partir de la Ley Federal de Educación en Argentina este nivel está conformado por el tercer ciclo de la Educación General Básica, EGB 3 y el Polimodal).

La formación de docentes para los diferentes niveles que componen la estructura del sistema educativo se imparte en el nivel superior no universitario (SNU) y universitario. El nivel superior no universitario concentra la mayor parte de la oferta de establecimientos (1,194 entre públicos y privados) y los profesores titulados que se desempeñan en los cuatro niveles de enseñanza (inicial, EGB, polimodal y superior no universitaria) son, en su inmensa mayoría, egresados de ese nivel.

Según datos del año 94,2 sólo el 2,5% de los docentes del nivel inicial, el 1,3% de los maestros primarios, el 6% de los profesores de media y el 7,4% de los del nivel superior no universitario poseen títulos docentes de nivel universitario. Para dar respuesta a la necesidad de formar personal especializado, las demandas de una enseñanza primaria en expansión, se crea, en el año 1870, la primera Escuela Normal de Paraná, con el mandato fundacional de formar docentes. Con la rápida expansión de las Escuelas Normales hacia

todas las capitales de provincia, el Estado adquiere un rol central en la formación de maestros. De este modo, la docencia se constituye históricamente como responsabilidad del Estado.

La organización institucional de la Escuela Normal incluía dos departamentos: el del Curso Normal, para los Estudios de magisterio, y una Escuela de Aplicación, destinada a servir de modelo a los estudiantes y para que practiquen los sistemas y métodos pedagógicos. La formación del magisterio se organizó en un Curso Elemental de tres años de duración, posterior a la aprobación de la escolaridad primaria.

Los primeros docentes fueron en su mayoría mujeres, quienes, recién incluidas al campo profesional, se ajustaron a las demandas del Estado. A diferencia de otros países, la profesión nace prácticamente femenina. De este modo, la docencia se perfila como una salida laboral “digna”, “socialmente apropiada” para jóvenes mujeres de clase media, quienes “traen” a la profesión sus valores y el bagaje cultural de sus familias. El Estado como empleador siempre ofrece salarios bajos, en cambio, los primeros maestros normales gozaban de cierto prestigio social, ya que poseían un saber que no poseía el grueso de la población considerada inculta.

Si bien, durante un largo período las Escuelas Normales fueron prácticamente las únicas instituciones formadoras de docentes, paulatinamente los estados provinciales crearon Institutos de Profesorado en las capitales de cada provincia. Este proceso de “tercerización” de los estudios de magisterio impulsó que, al mismo tiempo y de manera incipiente, a partir de mediados de la década de los 80 y durante los 90 algunas universidades crearan carreras de formación de docentes para el nivel primario e inicial.

Brasil

Brasil es una República Federativa formada por la Unión indisoluble de los Estados, los Municipios y el Distrito Federal, todos entes federativos y autónomos en sus áreas de competencias.

Para mejor comprensión, conviene partir de dos puntos de vista:

El primero es la situación socioeconómica de Brasil: considerar al país como susceptible de superar, por medio de políticas sociales de redistribución y de reconocimiento, sus desigualdades sociales, discriminaciones étnicas y disparidades regionales. Confirmar la relación entre el contexto socioeconómico y la educación es no abstenerse de un realismo indispensable para una política educacional independentista. En este sentido, no es novedad que la educación escolar no ha sido prioridad de los gobiernos nacionales y regionales durante siglos y que tampoco se han eliminado las consecuencias de dicha situación.

El segundo es el concepto de Educación General Básica. Se trata de un concepto avanzado, mediante el cual la visión, respecto de la educación, recibe una nueva significación y estructura. La Constitución Federal de 1988 y la LDBEN han asumido este concepto. El Art. 21 de la LDBEN lo define como un nivel de la educación nacional con tres etapas sucesivas: la educación parvulario, la enseñanza básica y la enseñanza media.

La Educación General Básica es un derecho del ciudadano y un deber del Estado, pero la obligatoriedad ineludible del Estado, de la familia y del individuo ciudadano es inherente. Sin embargo, con relación a la enseñanza básica es un derecho público subjetivo.

La enseñanza básica es gratuita, está destinada a todos los ciudadanos brasileños y es obligatoria entre los 7 y 14 años. Los docentes que trabajan en el conjunto de la educación obligatoria poseen educación normalista media, aunque algunos han cursado la educación superior y otros carecen de la formación normalista media, por lo cual no cumplen lo mínimo legal.

Con la fundación de la Universidad de Brasil en 1937, se mantiene, la doble red de formación docente. Para la educación primaria la escuela normalista, estatal, y para la entonces llamada educación secundaria una profesionalización a nivel superior en cursos de Licenciatura con Formación Pedagógica, siguiendo la fórmula de tres más uno: tres años de formación profesional específica en áreas de conocimiento (licenciatura), más un año de formación pedagógica (Licenciatura con Formación Pedagógica) de esta manera el egresado sale con dos títulos. Para enseñar en Secundaria necesitaba el título con formación pedagógica.

En la década de los 80 se amplía el acceso a la educación obligatoria, extendiéndola a 8 años obligatorios. Se crean los Centros de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio (CEFAM) de nivel medio, que nacen como respuesta a las críticas efectuadas a los cursos de capacitación existentes.

La década de los 90 trae nuevas realidades con la presencia de Brasil en la Conferencia de Jomtien, la focalización de políticas para la educación básica, la búsqueda para hacer de la escuela un foco de liderazgo y, en cierto sentido, un volverse hacia la escuela responsabilizándola de muchos de sus fracasos y éxitos.

Se genera un gran debate en cuanto a las instituciones formadoras de docentes de donde surge el planteamiento de base común nacional para la formación de cualquier profesional de la educación escolar, con el fin de articular durante experiencias innovadoras, el compromiso democrático con la competencia profesional y una sólida formación teórico-práctica. De este modo, muchos organismos de educación superior, sobre todo universidades públicas, han redefinido su malla curricular exigiendo un curso obligatorio para los años iniciales de la enseñanza, sin el cual los alumnos no podrían cursar otros.

La LDB aprobada en 1996 establece una interpretación que apunta hacia la incapacidad y la insuficiencia del esquema 3+1 en el sentido de aprender a ser profesor hoy. Dicho sistema se extingue aunque se respetan los derechos adquiridos. Se pretende que el estudiante vaya aprendiendo a ser profesor desde su formación inicial. En 1969 se crea el curso de Pedagogía que reemplaza el curso de administración. A partir de entonces, el Instituto de Educación Minas Gerais pasa a impartir educación preescolar (hoy educación parvularia), enseñanza general básica, enseñanza media y superior. Este instituto es un referente importante por su prestigio en la formación de docentes.

Bolivia

En Bolivia, para el ingreso a la carrera docente en un instituto normal superior, se exige ser Bachiller en Humanidades y aprobar un examen de ingreso para ser admitido en un curso de nivelación de cuatro meses de duración.

El Currículo Reformado (1994) trata de abordar las carencias y deficiencias que habían deteriorado la formación docente. Además, se diseña un tronco curricular (1997) que presenta, por un lado, la articulación entre los núcleos orientadores que emergen del eje de desarrollo profesional y, por otro lado, los campos de conocimientos conformados por las grandes áreas y subáreas curriculares. Sin embargo, el currículo de 1999 tiene algunas variaciones con respecto a los anteriores: i) es diferenciado para la formación de profesores de los niveles inicial y primario; ii) en él, se distinguen las áreas de formación y se introduce un tiempo de libre disponibilidad; y iii) se asume el enfoque intercultural en el desarrollo curricular y se especifica que las prácticas profesionales se inician en el primer semestre.

Los ámbitos de la formación, que son una manera de organizar las áreas, son las siguientes: Formación General, Práctica Docente e Investigación, Formación Especializada y Formación Personal. El eje organizador de este último ámbito se manifiesta a través de cuatro temas transversales: Investigación, Tratamiento de la Diversidad, Interacción Social y Práctica Profesional Docente.

Los planes de apoyo previstos por la reforma educativa sugieren convenios entre el Ministerio de Educación y las universidades para la mejora de la formación docente inicial. En aplicación de este postulado y tomando en cuenta el proceso de conversión, son invitadas las universidades a asumir la administración institucional y pedagógica de las once normales superiores seleccionadas; sin embargo, solo se llegan a aprobar ocho propuestas del total de las que fueron presentadas.

Los objetivos de este contrato/ convenio eran: i) mejorar la calidad de la formación inicial; ii) mejorar el estatus de la formación docente, dándole carácter universitario; iii) alcanzar una mejor administración; iv) racionalizar la matrícula de acuerdo a las necesidades regionales y a la capacidad operativa de los institutos; y v) mejorar la formación de los educadores.

Chile

En Chile, la mayor parte de los programas de formación docente son conducidos por universidades. En este país, cada institución formadora establece las condiciones para el ingreso de los postulantes, entre las que se señalan un certificado de educación secundaria y una prueba de aptitud académica. La selección se hace de acuerdo al puntaje obtenido en la educación media y a las vacantes disponibles. Asimismo, cada institución tiene disponibilidad para determinar otro tipo de pruebas, además de las entrevistas personales que forman parte del proceso de selección. En lo referente al currículo, las instituciones formadoras tienen una estructura común en cuanto a la agrupación por asignaturas, pero gozan de una suficiente autonomía que les permite realizar ofertas de programas diferentes.

Las áreas en las que reorganizan la estructura curricular son el *Área de Especialidad*, para la educación del parvulario y básica, en las que se consideran como especialidades diferentes actividades curriculares destinadas a las diversas áreas de contenido del currículo nacional; el *Área de Formación Profesional*, en la que se incluyen las actividades curriculares focalizadas en el conocimiento de quienes se va a educar, en el proceso de enseñanza y en los aspectos generales o instrumentales de la docencia; el *Área de Formación General*, que incluye un conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente, así como de los contenidos propios de algunas instituciones (religión, interculturalidad, etc.); y, finalmente, el *Área de Formación Práctica*, que comprende las actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con las escuelas y aulas hasta la inmersión continua en la enseñanza.

Además de todo ello, existen planes de apoyo como el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, que tiene por finalidad fomentar la participación de los docentes para mejorar la educación. Para alcanzar esta mejora, el gobierno otorga apoyo financiero a las propuestas de mejoramiento de la formación, presentadas por 17 universidades, tanto públicas como privadas. Cabe señalar, además, que en una evaluación que se realiza antes de concluir el proyecto y luego de cuatro años de desarrollo, los resultados muestran que la población estudiantil inscrita en carreras de pedagogía ha

alcanzado el 78%; y que, entre los logros cualitativos más importantes, se encuentra el ingreso de más y mejores postulantes a las carreras de pedagogía.

Colombia

Al inicio de 1920 las escuelas normales son 28. La preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario da como resultado la creación de las facultades de educación en 1934, ligada a los cambios ideológicos que conlleva el ascenso de los gobiernos liberales y que tiene como correlato la continuación de los procesos modernizadores y las crecientes expectativas en la prestación de servicios públicos, además de la inicial aparición de nuevos movimientos sociales.

Desde 1935, poco tiempo después, se comienza a postular la necesidad de crear una sola Facultad de Educación, en interés de concentrar los estudiantes de todas las facultades existentes. Esta facultad se fusiona con la Universidad Nacional, creada unos años antes. Toma el nombre de Escuela Normal Superior y pasa a depender del Gobierno Nacional.

La Escuela Normal Superior es un hito en la formación de docentes en Colombia, debido a concentra en una sola institución un proyecto formativo de corte liberal y modernizante y, sobre todo, porque propicia en desarrollo de muchas disciplina sociales, como la Antropología, Sociología, y la Filología entre otras. Herrera y Low (1994), en su estudio, sintetizan los importantes aportes de la Escuela Normal, entre los cuales se destacan: la calificación de la docencia al concebirla como un estudio serio con requisitos de alto nivel y profesionalización del magisterio, la formación de núcleos de intelectuales que fortalecen el desarrollo de departamentos y facultades de distintas disciplinas y una nueva mirada sobre la nacionalidad y sobre la ciencia.

Paralelamente, las Escuelas Normales empiezan a consolidarse y en la década de los cuarenta, se comienza a evidenciar la profesionalización de la función docente mediante el establecimiento de grados y títulos de acuerdo con la preparación. De esta manera, la enseñanza normalista gana autonomía administrativa. El inicio en la metodología y en las prácticas pedagógicas marca la diferencia con el bachillerato clásico.

La formación docente en Colombia se realiza por tres vías: a) a través de las normales tradicionales, cuyo número va decreciendo; b) a través de las normales superiores, que imparten la formación en asociación con las universidades cercanas; y c) mediante universidades (en particular la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Actualmente, funcionan 91 facultades de educación con diferentes programas universitarios y gran cantidad de especialidades para todos los niveles y modalidades de la educación.

Desde 1996, se reglamentan las políticas y estrategias para la formación de educadores por el Decreto 0709/1996, mediante el cual la formación inicial de pregrado está dirigida a la preparación de profesionales de la educación para el ejercicio de la docencia en el servicio público educativo. Con referencia al currículo, tienen en cuenta el desarrollo de los siguientes campos:

- 1) Formación pedagógica.
- 2) Formación disciplinaria específica en un área del conocimiento.
- 3) Formación científica e investigativa.
- 4) Formación deontológica y en valores humanos. El área de Vocacionales y Técnicas, específica de la formación profesional, comprende las áreas de Metodología y Técnicas de Trabajo.

Fundamentos y Técnicas de la Educación, Sociología y Proyectos de Comunidad, Psicología Educativa, Administración Educativa y, finalmente, Antropología y Práctica Docente. Asimismo, se incluyen en esta área los talleres de Ayudas Educativas y de Material Didáctico.

Cuba

Cuba tiene en su Ministerio de Educación, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, encargada de la formación inicial así como de la postgraduada.

Las universidades pedagógicas, encargadas de la tarea de formación docente, se denominan oficialmente Institutos Superiores Pedagógicos. Estas instituciones universitarias están adscritas al Ministerio de Educación, el cual dicta las disposiciones específicas sobre la política de formación docente y el régimen administrativo para su funcionamiento. Además, se rige por reglamentos y disposiciones válidas para toda la educación superior. Desde los inicios de la década de 1990, se vienen desarrollando dos tipos de cursos en los Institutos Superiores Pedagógicos: los regulares diurnos (a los que ingresan graduados de institutos preuniversitarios o técnicos medios de la educación técnica y profesional) y los cursos para trabajadores, maestros y profesores en ejercicio.

Asimismo, el ingreso a la formación docente exige ser bachiller. El currículo de las carreras pedagógicas está vinculado a la formación en valores y a las áreas que inicialmente se concibieron: Lengua Materna, Lengua Extranjera, Computación, Formación Ideo-política, Orientación Profesional Pedagógica y Educación Estética.

Por otro lado, el componente académico abarca varios ciclos: el Ciclo Pedagógico Psicológico, que agrupa a las disciplinas de formación pedagógica, el Ciclo de Formación Política Filosófica y el Ciclo de Formación Básica y Básica Específica, base para el estudio por asignaturas y disciplinas específicas.

Asimismo, en el mencionado componente, se incluyen cursos y seminarios especiales. Con relación al esquema general de la formación práctica docente, es de notar que el tiempo de práctica va aumentando y que, en el último año, los estudiantes trabajan permanentemente en la escuela.

Finalmente, es responsabilidad de cada instituto el diseño metodológico de la carrera, la elaboración de los programas de las asignaturas, el diseño específico de la práctica laboral y del trabajo investigativo de los estudiantes, y la concreción de la evaluación. Desde el curso 2002-2003, se aplica un nuevo modelo de formación docente, que consiste en un primer año con carácter intensivo, en el que se garantiza una preparación inicial que permite a los estudiantes incorporarse a actividades docentes en la escuela en forma responsable, con una adecuada formación psicológica, pedagógica y sociológica, y a cargo de alumnos bajo su

atención desde el 2º año; momento en el cual, y para el resto de la carrera, se ubica a los estudiantes en una escuela de su municipio de residencia, con la concepción de considerar a esta como una micro universidad en la que los docentes de experiencia se convierten en tutores de cada uno de los estudiantes, responsabilizándose no solo de su preparación profesional, sino también de su formación integral.

Durante todo este proceso, los docentes reciben una preparación académica constante en diversas sedes universitarias, creadas en todos los municipios y atendidas por profesores de los institutos superiores o adjuntos.

Ecuador

Ecuador exige, a los aspirantes a futuros docentes poseer el título de bachiller en Ciencias. La formación docente está ofertada por 33 institutos pedagógicos, de los cuales 8 son bilingües. En las universidades, existen 46 facultades o escuelas de pedagogía, que tienen a su vez programas de pregrado y de postgrado, y, desde 1997, 27 universidades otorgan el Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. También hay carreras que ofrecen el Título de Técnico Superior Universitario.

El currículo está diseñado en dos campos: la formación profesional básica y la formación profesional específica. En la primera, se cuenta con las siguientes asignaturas: Investigación Pedagógica, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Planificación y Evaluación Curricular; en tanto que la segunda engloba las siguientes materias: Didácticas Especiales, Castellano, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Cultura Física, Educación Artística, Educación Musical, Expresión Plástica, Actividades Prácticas y Práctica Docente.

México

La carrera que culmina con un título de educación inicial, dura de cuatro a seis años en uno de los Centros de Formación Docente (Escuela Normal). Los estudiantes deben tener el

bachillerato, y obtienen el título de Licenciado en Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Además, México ofrece un programa innovador que brinda formación inicial a estudiantes de áreas rurales que regresan luego como maestros a sus localidades. De la población estudiantil, aproximadamente un 20% es indígena. La propuesta curricular combina lo académico con un énfasis en el desarrollo comunal, incluyendo la producción rural.

Panamá

Los maestros de educación primaria se forman en Escuelas Normales. Los estudiantes ingresan después de haber terminado el primer ciclo de educación secundaria. La carrera dura tres años y lleva a la obtención del Certificado de Maestro Normal. También pueden recibir capacitación adicional en la Universidad de Panamá.

Paraguay

La formación de docentes en Paraguay se adecua a los cambios desarrollados en la educación básica y se ubica en el nivel superior no universitario, en el que se contemplan como requisitos para el ingreso haber concluido el bachillerato y aprobar un examen de ingreso. Los núcleos del currículo son cuatro:

- 1) Núcleo de formación general básica.
- 2) Núcleo de profundización.
- 3) Núcleo de especialización.
- 4) Núcleo fundamental.

Estos se organizan en áreas que van desde Educación y Formación Humana hasta Educación y Sociedad; pasando por Educación, Conocimientos Específicos, Formación Estética, Prácticas Educativas y Proyectos Pedagógicos. Además, se incluyen seminarios de Integración Curricular, Educación Familiar y Educación Ambiental.

Perú

La formación inicial de los maestros del Perú se imparte en dos tipos de instituciones: las que dependen del Ministerio de Educación-como son: los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y las Escuelas Superiores (de Música, Bellas Artes o Arte Dramático) las facultades de educación, que tienen autonomía universitaria. Los programas de estudio son diseñados y elaborados por el Ministerio y son válidos para todo el país, aunque las facultades de educación desarrollan sus propios sílabos de manera independiente.

La duración de la carrera es de diez semestres académicos y el requisito para el ingreso a estos centros de formación es rendir previamente un examen. En cuanto al currículo, en los institutos se da prioridad a la metodología y la práctica, pero se descuidan los contenidos de las materias; mientras que, en las facultades de Educación, predomina la formación en la materias de la especialidad con la finalidad de afianzar el conocimiento de los contenidos de enseñanza y aprendizaje en los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Existe, además, un descuido en la metodología y la práctica profesional, no obstante que, en ambos tipos de instituciones, hay deficiencias en lo que se refiere a la formación para la investigación, la innovación, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.

En el proceso de modernización de la formación docente, iniciado por el Ministerio de Educación en el año 1995, se diseña un plan piloto de formación inicial que, en la primera etapa, puso énfasis en la elaboración de un nuevo currículo para la formación de docentes de educación primaria. Al principio, el plan incluía solo a 52 ISP, pero con el tiempo, se ha generalizado a todos los Institutos Superiores Pedagógicos públicos y privados que forman docentes en la especialidad de educación primaria.

En 1999, se elabora un currículo experimental para la especialidad de Educación Inicial, que sigue desarrollándose en forma experimental en un número reducido de los ISP del medio, mientras que la mayoría trabaja con un currículo elaborado en el año 1995. Este currículo experimental está estructurado por competencias, de tal manera que promueva una formación más integral, sumándose a la orientación social intensa que se privilegia a lo largo de toda la carrera, en la que se especifica momentos de contacto e interrelación con la

comunidad local; se privilegia una intensa formación en valores y se introduce el análisis de la sociedad global. Las materias están divididas en seis áreas básicas: Educación, Ecosistema, Sociedad, Comunicación Integral, Matemática y Formación Religiosa. Además, hay subáreas diferenciadas para cada una.

Finalmente, cabe mencionar los planes de apoyo y las experiencias de formación magisterial en educación bilingüe intercultural, que cuentan con el antecedente de diversos proyectos orientados a formar maestros que respondan a la diversidad lingüística y cultural del país.

Uruguay

Para la educación inicial y básica, los maestros se forman en los institutos normales y en los institutos de formación docente, ubicados en el interior del país. Estos se encargan de la formación magisterial, así como de la formación de profesores de enseñanza media. Poseen la particularidad de que los estudiantes cursan en forma reglamentada las materias del área pedagógica, mientras que las áreas específicas reciben la categoría de libres. Posteriormente, los estudiantes deben rendir exámenes en el Instituto de Profesores Artigas de Montevideo.

Los requisitos para ingresar a los estudios de formación docente son haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria en cualquier orientación (o el tercero de educación técnico-profesional) y no haber cumplido 30 años de edad; por ello, no es necesario rendir prueba de admisión alguna.

Al haberse detectado serias insuficiencias en cuanto a la formación de docentes de educación secundaria, la reforma educativa uruguaya crea el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente e implementó los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP). La función de los CERP es formar educadores en un plazo breve para, de esa manera, cubrir la necesidad de docentes que requiere el interior del país; además de tratar de restablecer el equilibrio entre la oferta y demanda de profesores. Con la creación

de estos centros, se descentralizó la formación inicial de los docentes con la finalidad de democratizar su acceso.

El plan de estudio contempla una duración corta, de tres años, con una formación profesional o un tronco común para los dos primeros años y una especialización hacia el final en la que los estudiantes deben optar por un nivel de enseñanza: inicial o primaria. El currículo sigue una lógica deductiva, según la cual la formación teórica antecede y es preparatoria de la práctica; es decir que la formación pedagógica general es previa a las materias técnico-profesionales y a su aplicación en las experiencias de práctica docente, que se realizan al finalizar la carrera. Plantea, además, una modalidad única de espacio curricular a ser cursada por los estudiantes, que consiste en la organización más clásica del currículo en torno a materias o asignaturas. Recientemente, como un intento de romper con esta modalidad dominante, aparecen los talleres optativos en cada año y las didácticas especiales de 3er. año, que se plantean como didácticas-taller.

Venezuela

En Venezuela, la formación inicial docente se ha desarrollado a partir de las universidades públicas y privadas. El plan de estudio se organiza por componentes curriculares organizados armónicamente en un todo para garantizar la formación integral del docente; estos componentes son:

- a) Formación Básica, compuesta por Formación General y Formación Pedagógica;
- b) Formación Especializada, Práctica Profesional y Formación Especializada que varía en función de la especialidad y de la mención. Existen, además, tres tipos de programas de formación: el Programa de Educación Preescolar, el Programa de Educación Integral y el Programa de Educación Especial.

3.8 Dimensiones de la presente Investigación

Para abordar el problema, objeto de estudio de esta investigación, se han elegido cuatro dimensiones: Plan de estudio, Formación Inicial, Práctica Docente y Valoraciones como Egresado, en las cuales se agrupan las preguntas o ítems del cuestionario, según su contenido. Según Chessman (s.f. p.4) se refiere a las dimensiones como “aspectos o facetas, cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno”. A continuación algunos argumentos teóricos al respecto.

3.8.1 Plan de Estudio

El plan de estudio es el documento que contiene la filosofía de la institución, la fundamentación teórica de los estudios que sustenta, los objetivos, la metodología, el sistema de evaluación de los aprendizajes, la carga horaria (en relación con los créditos), los recursos, el perfil del egresado, entre otros aspectos. Es, por tanto, la guía de proceso de formación en una carrera. Este no es un simple listado de temas, es más bien una visión educativa del conocimiento (Stenhouse, 2003, p.16). Por eso la importancia de su contenido, de los enfoques que sigue y de su congruencia con la realidad concreta que plantea el ejercicio profesional de la carrera.

El mismo supone la adopción de una serie de dimensiones básicas sobre la naturaleza y contenidos del proyecto formativo que se pretende poner en marcha (Zabalza, 2007, p. 36). Tales dimensiones deben ser ponderadas en función de las competencias que se requieren para la formación de profesionales idóneos, según el perfil deseado.

Generalmente los planes de estudio, incluyendo los de formación docente, contienen una enorme carga académica. Se tocan diversos temas, en algunos casos repitiendo contenidos, quizás descuidando el tratamiento de cuestiones fundamentales que se requieren para la formación de un tronco común sólido y de asignaturas profesionalizantes.

Al respecto, Davini (1997, p.190) considera que, los planes de estudio para la formación docente han sido generados, históricamente, como estructuras homogéneas, elaboradas desde los organismos de gestión del sistema escolar, más útiles para la distribución de los

horarios y los tiempos que para construir un marco de proyecto pedagógico con la participación de los actores. En otros términos, los planes no han sido concebidos a partir de la construcción de propuestas académicas institucionales, comprometidas con el estudio de las tendencias y con el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas, como correspondería a instituciones de nivel superior. Más bien, colaboran con la instalación de una lógica burocrática, que estanca las innovaciones, disminuye el empoderamiento de las instituciones y obstaculiza la construcción de una comunidad académica.

Por otra parte, en los últimos años se aprecia un descuido en el tratamiento de las didácticas especiales en la implementación de los planes de estudio. La falta de integración entre los principios teóricos estudiados en los cursos de educación con la práctica docente en la que el profesor ha de impartir unos determinados contenidos científicos, constituye, desde hace ya tiempo, uno de los principales obstáculos para desarrollar una enseñanza de mejor calidad.

3.8.2 Formación Inicial de los Egresados

La formación inicial, tema esencial en este trabajo de tesis, se presenta como un elemento garante y motivante de un buen ejercicio profesional. Cada día se considera que el qué y el cómo de la formación inicial son determinantes en la creación de las actitudes básicas que han de adornar el ejercicio profesional del tutor, maestro o educador, (Bautista, 1999, p. 301).

Tal como se plantea en el documento UNESCO (2014, p.11) referente a Temas Críticos para Formular Nuevas Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, el debate actual, la imagen o concepto que la sociedad y, en especial los policymakers, y los formadores de profesores tienen del docente, influye en la manera cómo los maestros son preparados. Por lo tanto, es importante iniciar este análisis acerca de la formación inicial de los profesores rescatando estos conceptos en el debate contemporáneo.

En América Latina y el Caribe, aparece una visión dual sobre los profesores: como trabajadores y como profesionales, tal como aparece en los discursos y acciones de los sindicatos, asociaciones y otros tipos de organizaciones docentes. Así, los sindicatos de

profesores actúan entre las lógicas laboral y profesional, con objetivos dirigidos a mejorar las condiciones de trabajo y de empleo, con acciones semejantes a las de otras categorías laborales de bajo estatus social, y al mismo tiempo, quizás con menor intensidad, defendiendo las mejorías en la capacitación de los maestros con el fin de elevar su prestigio, de acuerdo al documento citado precedentemente UNESCO (2014, p.15).

Si bien hay un consenso en la región acerca de la necesidad de que la formación docente sea de nivel terciario, el locus de formación es aún una cuestión controvertida. Algunos defienden que para formar un profesional investigador y reflexivo, la formación debe ocurrir en las universidades, argumentando que solo ellas son capaces de promover una sólida formación académica y el espíritu crítico necesario. Por otro lado, el referido documento señala que las universidades son acusadas de enfatizar solamente los contenidos académicos y abstractos, muy distanciados de la realidad de la educación escolar UNESCO (p.16).

En algunos países, como Argentina y Brasil, hay directrices o lineamiento curriculares nacionales para la formación inicial de docentes. Tales directrices o lineamiento tienen el papel de representar un “norte” para el desarrollo de los currículos. En otros países como Chile, Perú, Ecuador y los países de la comunidad del caribe, como en República Dominicana, se han elaborado, o se está en discusión, estándares para egresados de la formación inicial para orientar los procesos de formación inicial.

En un estudio que comparó la formación de profesores en un conjunto de países desarrollados, Darling–Hammond y Lieberman (2012, p.13) utilizaron el ranking de PISA para clasificar el nivel de compromiso de los países con la profesionalización docente y las inversiones en su desarrollo profesional. Mientras países con mayores puntajes en PISA, como Finlandia y Singapur, demuestran una clara visión y dirección de sus políticas de formación inicial de los docentes, los demás países son representativos, en menor grado (Australia) y mayor grado (EEUU), de la convivencia de visiones y posiciones divergentes respecto de la profesión docente y de la formación de maestros en el debate nacional.

Finlandia está considerada como el país que representa de forma más idónea la manera de percibir la profesionalización docente. En este país, los maestros adquieren su saber en el proceso de formación inicial. Y perciben la carrera docente como una profesión atractiva basada en conocimientos científicos y habilidades específicas que son desarrolladas en un programa de enseñanza superior de postgrado. Este reconocimiento, en cierta medida, se debe al cambio radical en la formación inicial de los docentes, la cual pasó de cursos de corta duración (dos o tres años) en instituciones académicas hasta finales de los setenta a un diploma de maestría con duración entre cinco y siete años y medio en una universidad, como requisito mínimo. Este cambio se sustenta en la investigación científica que suele ocurrir en el ámbito académico y en programas de postgrado (Sahlbergh, 2012).

Por otra parte el estado tiene el rol principal en el ordenamiento del sistema que va desde la oferta controlada de cupos en la formación inicial hasta el hecho de que solo ocho universidades pueden formar a los maestros del país, todas ellas públicas.

De manera similar, en Singapur una visión nacional acerca del papel del maestro para el desarrollo del país fue determinante para un cambio sustantivo en la formación inicial de los docentes. El Plan Thinking Schools, Learning Nations de 1997, redefinió el rol del profesorado. De acuerdo a este plan, la docencia como profesión de la enseñanza, y como cualquier profesión del futuro, debe ser basada en el conocimiento (Goodwin, 2012).

Cabe hacer una reflexión sobre las decisiones que se asume para mejorar la educación, y en este caso particular, la formación inicial de los docentes. Toda política eficaz de mejoramiento de la condición docente necesita desplegarse en horizonte de tiempo largo. Este es un recurso que hay que producir colectivamente, a través del acuerdo y la participación de todos los actores involucrados. La experiencia indica que el acuerdo es siempre el resultado de la combinación de tres cualidades necesarias: a) la voluntad política de acordar; b) un conjunto de competencias técnicas que habilitan para la argumentación, la discusión y la negociación realista y racional y c) las cualidades éticas básicas (sinceridad, responsabilidad, respeto a los compromisos asumidos, etc.) que se necesitan para el diálogo creativo. Ojalá que los principales actores del campo de las políticas educativas latinoamericanas (políticos, expertos, sindicalistas, líderes de las organizaciones educativas,

etc.) tengan lo que hay que tener y hagan lo que hay que hacer para mejorar la profesionalidad de los docentes y de este modo garantizar las mejores oportunidades de aprendizaje para todos los latinoamericanos.

3.8.3 Práctica Docente

Siguiendo a Davini, (2011, pp. 9-13), los distintos enfoques de las prácticas son valiosos en la medida en que se integren en forma pertinente en una estrategia global, alrededor de un eje sustantivo. En otras palabras, hay momentos en los que es oportuno utilizar dispositivo de investigación en las prácticas, otros en los que pueden desarrollarse actividades de narración; o conviene estimular la experimentación siempre favoreciendo la reflexión; pero todo debería alimentar un eje sustantivo que es la formación para la enseñanza o el aprender a enseñar, utilizando los aportes de los métodos didácticos y sus distintas configuraciones apropiadas al contexto.

Como en toda profesión, el aprender a enseñar se nutre a lo largo del ejercicio profesional, a través de la experiencia. Pero su ejercicio no puede basarse solo en el oficio práctico. Cabe preguntarse ¿los aspectos teóricos relativos a los contenidos académicos fueron aplicables a las prácticas docentes? ¿Los docentes formadores transmitieron con su propia práctica modelos adecuados de enseñanza? En los procesos de evaluación ¿los docentes tuvieron la oportunidad de autoevaluarse, identificando sus dificultades y sus logros? Como señala Davini (2011) ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico? ¿La institución formadora y el personal de la escuela de práctica trabajaron en equipo? Todos estos aspectos han de atenderse para lograr prácticas efectivas.

Si bien, en la vida laboral se adquiere experiencia, como ya se ha indicado, la formación inicial da la base para la acción profesional. Toda profesión da atención al entrenamiento práctico en el curso de la carrera. Además, la misma práctica aporta contenidos teóricos.

En una investigación realizada en la Universidad Pedagógica de Bogotá (Gallego, Pérez, Torres, y Gallego, 2006, pp. 481-499). sobre el papel que cumple los espacios pedagógicos

denominados “prácticas docentes”, en la formación inicial en los profesores de ciencia, centrada en la identificación del marco histórico–epistemológico, didáctico y pedagógico de los proyectos curriculares y las concepciones que al respecto tienen los profesores titulares de las instituciones escolares y las de los profesores en formación inicial. Se concluye que lo establecido, en cuanto a que la formación ha de plantearse en términos de una transformación y cambio de las concepciones histórico–epistemológicas, didácticas y pedagógicas, con las cuales ingresan al proceso quienes decidieron inicialmente formarse como profesores de ciencias, no emergió en las entrevista a las coordinaciones, ni en la prueba tipo Likert, ni en las entrevistas a los profesores en formación inicial, como tampoco en las efectuadas a los profesores titulares.

Por lo tanto, la pregunta que queda sobre el tapete, continúa siendo la que orientó el proyecto de investigación ¿Desde qué presupuesto histórico–epistemológicos, didácticos y pedagógicos, se justifican los espacios académicos denominados “Prácticas Docentes”. Estos comentarios son preocupantes porque cuando los docentes no poseen una claridad conceptual que guie su ejercicio profesional, ha de esperarse que los resultados de su labor sean deficientes.

3.8.4 Valoraciones como Egresados.

Aunque las opiniones de los directivos, profesores y estudiantes de término pueden ser muy significativas al ponderar la formación inicial de los egresados, objeto de esta tesis, se elige a los egresados porque poseen las experiencias como estudiantes en su proceso de formación y las adquiridas en su ejercicio profesional. Ellos pueden opinar con propiedad sobre el valor de los conocimientos adquiridos y su aplicación en la realidad concreta.

Las consultas a egresados son pertinentes por la necesidad de apreciar la relación entre formación y trabajo, en interés de observar el nivel de coherencia entre ambas áreas. Generalmente aparecen abundantes evidencias de deficiencias en la cantidad y calidad de las prácticas, con relación a la realidad concreta que los docentes deben afrontar en su experiencia profesional.

Se supone que a partir de la conjunción de estos dos campos de conocimiento (teoría y práctica) el profesor podrá derivar modos de intervención para su quehacer académico.

En consecuencia, es su labor la que pone al descubierto tal situación, en tanto evidencia el desencuentro entre los saberes transmitidos por la institución universitaria y el conjunto de saberes que demanda la profesión docente (Domínguez 2010, p.4).

Al respecto, Betancourt y otros (2010) plantean que el seguimiento de egresados sirve básicamente para planear el sistema educativo superior en torno a las exigencias sociales, económicas y políticas que priman en la actualidad. Y añaden que con los estudios de seguimiento de egresados se busca, básicamente, conocer la diferencia que existe entre los propósitos de un currículum específico en cuanto a la formación de un profesional, cuyo perfil ha de estar definido, y los resultados obtenidos en su actuación en el quehacer laboral. A pesar de que los seguimientos de egresados son uno de los estudios más necesarios dentro de los procesos de evaluación institucional de la Educación Superior, éstos no se llevan a cabo como investigaciones de carácter permanente, sino únicamente como un recuento de egresados, aunque debería dárseles un adecuado seguimiento que va más allá de un informe de cifras.

En un estudio realizado en la Universidad de Sevilla, España, Gil, García y Santos (2009, p. 387), en el curso 2003-2004 con 228 egresados, se recoge la opinión de los graduados sobre la formación universitaria recibida en las titulaciones de Ingeniería en Telecomunicación, Odontología y Pedagogía, en el momento en que han iniciado su experiencia laboral o se encuentran buscando empleo. En el análisis de los resultados aparecen diferencias significativas entre las valoraciones según titulación, las que, en cierta medida, podrían estar influidas por su éxito o dificultad en lograr su inserción laboral, tal como consideran los autores, sin que se reste importancia a factores relacionados con su formación profesional y con el campo ocupacional.

El estudio concluye haciendo alusión a las fortalezas y debilidades que expresan los egresados. Pero, de acuerdo al interés del presente documento, solo se extrae la información de los titulados en Pedagogía, los cuales permiten apreciar que la formación recibida en el

curso de la carrera les dejó muy pocas fortalezas y grandes debilidades (p.387). Según se muestra a continuación, entre las fortalezas se citan las siguientes: asignaturas electivas, formación personal y humana. Entre las debilidades, la información sobre elección de asignaturas, la cantidad de prácticas de campo realizadas, la conexión de la teoría con las prácticas, la utilidad para el ejercicio profesional, la confianza para comenzar a trabajar, la especialización profesional, la formación sobre creación de empresas y mercado laboral, la formación para la búsqueda de empleo, la valoración por empleadores y el prestigio profesional.

Cuando se observan los resultados de los tres grupos, se advierte que el de Pedagogía muestra una amplia desventaja con relación a los restantes titulados, por las carencias que, según refieren, les deja su formación universitaria. De las incoherencias entre formación y trabajo se deriva la necesidad de analizar el currículum en todos sus aspectos, incluyendo sus componentes, la forma como se implementa y el contexto, así como las exigencias de un mercado laboral dinámico y cambiante, lo que sin duda recibe poca atención en el área de la investigación.

En la búsqueda de informaciones, para los fines de documentar este trabajo, aparecen pocas referencias al seguimiento de egresados que den pautas para la toma de decisiones. Las instituciones se limitan, por lo común, a referirse al número de egresados, presentándolo como uno de sus grandes logros. Pero ¿cuáles son sus características académicas según su titulación? Sería importante que se partiera del perfil requerido en cada caso.

En un estudio sobre la situación actual del seguimiento de egresados e inserción laboral, en un grupo de universidades chilenas, 14 en total, Poblete y otros, (2012) se plantea la realidad de los cambios significativos en las condiciones económicas y en los esquemas de organización laboral, lo que demanda enlaces más sólidos entre las habilidades formativas y las profesionales. Esto significa que las universidades deben impulsar las innovaciones requeridas y el desarrollo tecnológico. Tal como dicen los autores, ahora, las universidades necesitan asegurar capacidades y servicios profesionales que no terminen con la obtención de un título, sino que tomen también en cuenta la necesidad del aprendizaje continuo.

Se requiere que estos estudios vayan más allá de una simple referencia al proceso de inserción de los nuevos profesionales en el mercado laboral y que no sean solo indicadores del nivel de satisfacción de los egresados por la formación que recibieron. Son, ante todo, tal como señala Fresán (1998), citado por Jaramillo (2006, p. 125): “mecanismos poderosos de diagnóstico de la realidad con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y sus valores”.

Cuando se recogen las percepciones de 24 profesores, 53 alumnos y 35 egresados de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, España, sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado en Educación Física, aparecen resultados similares entre estudiantes y egresados y notables discrepancias de estos con los profesores. Mientras los primeros perciben las evaluaciones muy cercanas a los métodos tradicionales, y posibles causas de evaluaciones defectuosas, los profesores parecen aproximarse a la evaluación formativa (pp.130-143). Se sugiere el establecimiento de mejores vías de comunicación entre profesores y alumnos para reducir las distancias que parecen separar en el presente a ambos colectivos. También se considera conveniente dar a los alumnos más participación en lo referente a los procesos evaluativos.

En general, recurrir a los egresados para obtener informaciones sobre dimensiones relativas a diferentes aspectos de su formación inicial y a su ejercicio profesional, puede dar pautas para elaborar políticas que permitan introducir mejoras en las instituciones formadoras.

A continuación se presenta la Matriz de las dimensiones que se abordan en este estudio y los ítems o preguntas que las componen, cada una con su argumentación teórica.

3.9 Matriz de Dimensiones

NO	ÍTEMS	ARGUMENTO TEÓRICO
1	<p>El plan de estudio cursado en cuanto a su estructura según número de asignatura y su contenido; cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, sociopedagógicas, práctica docente, optativas) es adecuado.</p>	<p>Una cuestión es el énfasis en lo pedagógico o disciplinario, en las propuestas curriculares de la formación de docentes. El plan de estudios difiere dependiendo del nivel en que impartirá docencia el futuro docente: básica o media. En la primera, se parte de una lógica pedagógica, ya que en la educación primaria el eje organizador es el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños. En tanto en la segunda, la mayor importancia se le asigna a lo disciplinario y el peso de lo pedagógico es secundario, ya que el eje organizador es la lógica de las disciplinas (Aguerrendo, 2002, citado por Castillo, 2005, p.26).</p> <p>La formación inicial se presenta como un elemento garante y motivante de un buen ejercicio profesional. Cada día somos más los que pensamos que el qué y el cómo de la formación inicial son determinantes en la creación de las actitudes básicas que han de adornar el ejercicio profesional del tutor, maestro o educador (Llerena, 1995: 74, citado por Bautista , 1999, p.301)</p>

2	<p>Las asignaturas del plan de estudio le han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabaja en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad.</p>	<p>En una investigación realizada en el marco del Grupo GSIC-EMIC de la Universidad de Valladolid, para definir los perfiles y dar recomendaciones del diseño y desarrollo de entornos CSCI, para la formación inicial apoyada en aprendizajes por competencias en TIC, del profesorado en Educación. Se analizan tres casos dentro de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación se concluye que respecto a las orientaciones para el uso de las TIC, desde un enfoque didáctico, conviene ante todo: Definir unos objetivos ambiciosos pero realistas, que permitan al alumnado entender desde el comienzo lo que van a aprender. Seleccionar unos contenidos, que guarden relación con las áreas y con los que van trabajar en los Centros de Educación Primaria e infantil; y una metodología que ayude a sensibilizar al alumnado hacia el uso de la tecnología y que puedan extraer de las clases, estrategias para su futura actuación en el aula. (Ruiz, et al, 2010, p. 173).</p> <p>La tarea docente presenta numerosas dificultades, ya que dar respuestas a la diversidad de capacidades, intereses, contextos, etc. Exige un gran esfuerzo y una adecuada preparación de los diferentes profesionales de la enseñanza. Además, los planteamientos de la diversidad en la escuela, han supuesto una reconceptualización del perfil profesional de los docentes y especialistas que intervienen en el proceso educativo (Palomares, 1998, p.283).</p>
3	<p>Al inicio de la carrera los profesores le presentaron el plan de estudio, en todas sus partes, dándole la oportunidad de opinar sobre su contenido.</p>	<p>Un enfoque más reciente comienza a hacer más hincapié en el concepto de plan de estudios "negociado". Se considera que la mejor manera de alentar a los estudiantes a aprender consiste en consultarlos para que expresen sus necesidades en materia educativa, es decir, negociar con ellos el plan de estudio a fin de que estos se sientan comprometidos con el programa de aprendizaje Rogers y Taylor (1999, p.20)</p> <p>El aprendizaje de la democracia no puede realizarse de modo teórico, se interioriza y comprende ejercitándola, participando en la vida colectiva. (Junta De Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 2002, p. 19)</p>

4	<p>Las modificaciones de los planes de estudio en el Instituto se hicieron en equipo (directivos, profesores, estudiantes).</p>	<p>Dada la complejidad de las funciones directivas, por las múltiples demandas que recibe la escuela de hoy, la cual debe responder a los tiempos actuales con una visión de futuro, en una sociedad que cambia con una velocidad vertiginosa, es indispensable que el director trabaje en equipo, con todos los miembros de la comunidad educativa, en la búsqueda de objetivos comunes claramente planteados, pertinentes y alcanzables Gago (2006, p. 55).</p>
5	<p>En la implementación del plan de estudio, los profesores integraban el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente, por ejemplo al trabajar las matemáticas se abordaban los contenidos científicos con la metodología pertinente.</p>	<p>Un programa de formación profesional que se precie de tal, debe no solo considerar la articulación de los distintos saberes académicos (disciplinarios, didácticos, pedagógicos, empíricos, etc.) sino también la organización de los espacios necesarios para la movilización de esos saberes o recursos, para la manifestación de competencias profesionales. La persona competente sabe elegir, armonizar y movilizar los recursos que le permitan manejar eficazmente las situaciones de su profesión (Molina, 2011, p.83)</p>

6	<p>Los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión, a través del Consejo Estudiantil.</p>	<p>En cuanto a la participación de los alumnos, a través del consejo estudiantil, hay diversos estudios que muestran la resistencia de directivos y profesores a que los estudiantes incidan en las decisiones del centro. Según la evaluación realizada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) en el estudio “Civic Knowledge, Attitudes and engagement among lower – secondary students in 24 European countries”, los estudiantes españoles están por encima de la media en cuanto a su participación cívica en la escuela y a la importancia que para ellos tiene su participación en el centro escolar. Sin embargo, están por debajo a la hora de percibir si en su centro se fomentan los debates y conversaciones abiertas y de que ellos puedan influir en las decisiones que afectan a la gestión del centro (Barrio, 2012, p.17)</p> <p>Jurado (2009, p.2) al referirse a la participación del alumnado en la gestión del centro escolar, dice: El alumnado tiene el derecho y el deber de participar en la gestión educativa de los centros. Considera que tiene reconocido su derecho a intervenir en la elaboración del documento institucional donde se regulan “las normas de convivencias por parte del Consejo Escolar”. Pero, en la mayor parte de los centros educativos predomina una nula participación en la elaboración de estos documentos.</p>
7	<p>El entrenamiento recibido en el diseño de los planes didácticos: anual, cuatrimestral, de unidad, de clase, en su proceso de formación inicial fue suficiente.</p>	<p>En una investigación para responder a la pregunta ¿Qué influencia tiene la formación pedagógica del docente en el desempeño académico de los alumnos? que fue la base de una tesis de maestría en la Universidad Autónoma de Baja California, se comprobó que hay una relación proporcional entre el desempeño académico de los alumnos y la formación docente de sus maestros "a mayor grado de formación docente del maestro, mayor será el desempeño del alumno" (Arenas, y Fernández, 2009, p. 15).</p>

8	<p>La forma como los profesores conducían el tratamiento de los programas de estudio, favorecía en los estudiantes la adquisición y desarrollo de destrezas mentales orientadas a la reflexión, al análisis, a la comprensión de textos, de manera que los egresados puedan hoy aplicar esta forma de enseñar en su labor en el aula.</p>	<p>Navarro (2008), refiriéndose a la función de los profesores en relación con el aprendizaje de los alumnos expresa lo siguiente: Un principio unánimemente aceptado es que la causa eficiente de todo aprendizaje fecundo, especialmente humano, es la actividad mental elaborativa del alumno y que tales elaboraciones las realiza esencialmente a partir de las experiencias y conocimiento previo en sucesivos procesos constructivos o reconstructivos, siendo el significado el factor capital. ¿En qué consiste la función del docente? Pues, se trata de una función muy importante: la sustancial función de ayudar al discente en las actividades cognitivas que realiza para que aprendan más y mejor, sin cuya ayuda las actividades del aprendiz discurrirán del modo menos fecundo y más disperso en el proceso de aprendizaje de los contenidos y el logro de los objetivos (p.13)</p>
9	<p>El manejo que hacían los profesores del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes permitió mejorar la práctica de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Las políticas educativas mundiales han enfatizado la necesidad de modificar las prácticas de evaluación de tal manera que se centren en los aprendizajes de los estudiantes y sus resultados, a la vez, que se utilice como una herramienta clave en la construcción de conocimientos y como medio de desarrollo autónomo. Este aspecto se focaliza como uno de los ejes esenciales para la transformación de la educación superior (Lorenzana, 2012, p.188)</p>

10	<p>Los estudiantes participaban en el análisis del sistema de evaluación de los aprendizajes y podían opinar e incidir en su contenido.</p>	<p>Salas (2013) al referirse al proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos considera que muchas veces lo que necesitan los estudiantes es motivación para que se involucren en su propio aprendizaje. Señala que se ha comprobado que el estudiante se desempeña mejor cuando conoce sus metas, observa modelos y sobre todo cuando conoce su ejecución y compara con sus estándares y criterios debidamente establecidos.</p> <p>Plantea que es importante orientarlo acerca del proceso de evaluación. Explicarles que la evaluación se fundamenta en el monitoreo diario del proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar sus fortalezas y rezagos. El estudiante, según este autor, puede identificar las áreas en las que tiene rezagos y puede reflexionar en cuanto a su progreso y sobre nuevas estrategias de aprendizaje. Es importante que los estudiantes conozcan que los procesos de evaluación en la sala de clases permite recopilar información sobre ¿Qué dominan?, Qué les falta por conocer?, Qué necesita mejorar? ¿Cuáles son sus áreas de oportunidad? ¿Cuáles son sus competencias?</p>
11	<p>Los profesores utilizaban en su labor docente laboratorios y otros equipos y materiales didácticos según su área de trabajo, facilitando y haciendo más efectivos los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Ruth Kane plantea una inquietud al examinar el programa de formación de docentes en la Universidad de Otago (Nueva Zelanda) y formula observaciones críticas sobre dos situaciones. Primero, que las instituciones de formación docente siguen, en general, funcionando con arreglo a un modelo de enseñanza basado en la "transmisión" y, por consiguiente no preparan profesores que reflexionen sobre su función pedagógica y sean capaces de lograr una participación significativa de los alumnos en el aprendizaje. Segundo, las políticas nacionales parecen indicar que las competencias docentes se adquiere sobre el terreno, más que en los contextos académicos en los que son frecuentes los desfases entre la teoría y la realidad (Braslavsky, 2002, p.19)</p>

12	<p>En su experiencia en el aula, en su formación inicial, sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>En la investigación internacional se ha podido comprobar el importante papel de las estrategias en el proceso de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje que, dentro de la corriente cognitiva, persigue el objetivo de aprender a aprender, proporcionando al alumno las herramientas para que sea capaz de abordar la información y adquirir un conocimiento útil en múltiples situaciones. (Bara, 2001, p.268)</p>
13	<p>El nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que mostraban en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente.</p>	<p>La temática referida a los formadores de docentes de las universidades y de los institutos de formación docente es un territorio poco explicado, y menos aún explorado, cuyo espacios de reflexión son casi inexistente en la bibliografía pedagógica latinoamericana. Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina lo define como quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tarea diversas... (Vaillant, 2005; García y Vaillant, 2009, citados por Vaillant, 2013, p.201).</p>

14	<p>Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera.</p>	<p>...en el ámbito universitario se manifiesta una tendencia a abrir el acceso con 40 baja consideración de requisitos académicos o vocacionales como respuesta a la desvalorización social de la profesión docente. Los estudiantes que ingresan no poseen suficientemente desarrolladas las habilidades lingüísticas, matemáticas y de cultura en general que son necesarias para enfrentar las demandas de la educación superior. Por ejemplo, diagnósticos realizados sobre temas que conciernen a la formación inicial docente en Argentina, indican que los estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente presentan problemas en el manejo de ciertas competencias básicas como la lecto-comprensión de textos académicos (Mezzadra y Composto, 2008) citados por UNESCO (2012, pp. 39 y 40, OREALC/UNESCO Santiago). La ocupación no atrae a los candidatos con el mejor rendimiento académico; los puntajes obtenidos en los exámenes por los nuevos estudiantes admitidos a los programas de formación docentes de las universidades, generalmente son inferiores a los de los estudiantes admitidos a otras carreras (Universidad de Hong Kong, 2007) citado por (Ingersoll, 2011, p.12). Vaillant, (2013), considera que mientras es posible suponer que en algunos países la mejora de la formación inicial del profesorado es factible cuando existe decisión política, la situación en otros casos es más compleja y requiere elevar el prestigio social de los docentes, propiciando mejores oportunidades de carrera docente. Para elegir los candidatos a la docencia es necesario elevar las exigencias en los procesos de selección considerando criterios como las habilidades básica de lecto-escritura, pensamiento matemático, resolución de problemas, destrezas interpersonales de comunicación y motivación para aprender y enseñar, además se debe considerar los rendimientos escolares de la enseñanza media o secundaria, los resultados obtenidos en los estándares nacionales de ingreso a la educación superior, en los países que corresponda, y el rendimiento en la prueba de admisión (UNESCO 2013, p.115)</p>
----	---	---

15	<p>Entendiendo que la escuela y la familia han de trabajar en equipo en la formación de niños y adolescentes, se trataron en su formación inicial las técnicas, estrategias y procedimientos para lograr la efectiva integración entre ambas instituciones.</p>	<p>... la participación de los padres y apoderados en la vida escolar, a través de una fluida información con la escuela, sus directivos y profesores, y una preocupación constante por el quehacer educativo de los niños y niñas, tanto dentro del establecimiento como en la casa, es un aspecto que se debe considerar a la hora de medir la calidad de la educación, Pérez, Córtese y Gallardo (2007, p.8)</p> <p>Con frecuencia se trata en muchas ocasiones de conciliar dos formas muy distintas de contemplar la educación. Pero sabemos que el fracaso escolar del alumnado está muy relacionado con la distancia que separa la cultura escolar y la cultura familiar que, además, es más influyente sobre ellos. De tal modo, que uno de los factores de calidad es el funcionamiento de las instituciones educativas es precisamente la buena relación de colaboración y entendimiento entre las familias y los docentes. ¿Existen tiempos y espacios en nuestras instituciones pensados para favorecer esta relación? ¿Hemos diseñado programas para conseguirlo? Sánchez Inieta (2006, p.71).</p>
----	---	---

16	<p>Los profesores le proporcionaron conocimientos y le estimularon el desarrollo de actitudes, criterios, principios, relacionados con la igualdad, la justicia social, la inclusión y la equidad que hoy puede aplicar en su trabajo docente.</p>	<p>Un sistema efectivamente inclusivo requiere de cambios profundos en las mentalidades, políticas y prácticas. El reto parece radicar en moverse desde sistemas tradicionales donde algunos (muy pocos) aprenden hacia sistemas modernos facilitadores, donde todos los estudiantes necesitan aprender a altos niveles. La mirada en el aprender, característica central de los sistemas educativos inclusivos, exige vincular tres elementos : (i) la alta calidad de los conocimientos compartidos por los docentes con los estudiantes en la diversidad de áreas de aprendizaje y disciplinas asociadas (la búsqueda de la excelencia no solo acotada a las tradicionalmente denominadas áreas "duras" del conocimiento); (ii) la multiplicidad de oportunidades de aprender donde se puedan aplicar competentemente los conocimientos (apertura a la sociedad y a los problemas de la vida real); y (iii) el énfasis en valores y actitudes que evidencien el aprecio por la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia, entre otros valores fundamentales (Tedesco, y otros, 2013, pp.8 y 9). La educación, como servicio social y público, ha de asumir las responsabilidades ineludibles que le corresponden. Todo esto significa que la calidad de la educación ha de asumirse como un imperativo de justicia social. Contamos con muchos y buenos conocimientos para precisar mucho mejor que antaño qué debe enseñarse en las escuelas y qué aprendizajes desarrollar; lo que precisamos es voluntades concertadas, apoyos suficientes y presiones inexcusables para poner lo mejor de nuestra cabezas al servicio de una causa justa como la calidad de todos y para todos. Ese es el reto de la calidad de hoy. Lo demás sólo será perder un tiempo precioso (Escudero, 2003, pp. 36 y 37). Bourdieu y Passeron, 1977), emergen nuevos planteamientos que entienden que no sólo la escuela, sino la educación en su conjunto, constituye una herramienta esencial para la formación de todos los ciudadanos y, en consecuencia, para la construcción de sociedades más justas y equitativas. La educación para la justicia social se enmarca pues al interior de estas nuevas perspectivas, en cuanto que aboga por una mejora sustantiva de la institución escolar. En orden a ello, la formación inicial del profesorado debe facilitar el pleno desarrollo de la capacidad crítica de los futuros docentes, alentando a la reflexión y la indagación como estrategias de trabajo permanente dentro de los centros. Hablar de una Formación Docente para la Justicia Social implica generar un espacio de aprendizaje colaborativo, reflexivo y holístico que sugiera una nueva manera de comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a favor de todos y cada uno de los estudiantes (Krichesky, et al., 2011, p.64)</p>
----	--	---

17	Se trabajó sobre un modelo de docente técnico, centrado en cómo hacer la enseñanza utilizando nuevas metodologías y materiales didácticos.	El modelo Tecnista - Eficientista apunta a la tecnificación de la enseñanza. Con base en esa racionalidad el profesor no sólo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino que requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. ...Para Gimeno (1983) este modelo encaja con el Paradigma Técnico y se manifiesta en la adquisición de competencias entre las que se cuentan: la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos (Bordieu, s/f, p.75), citados por Llella (1999).
18	Se trabajó sobre un modelo de docente reflexivo, poniendo énfasis en el análisis y la investigación sobre las propias prácticas para hacerlas más idóneas al alumnado y los contextos donde se ejerce la enseñanza.	Pensar la educación como una experiencia reflexiva, supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que la educación no se agota en su mera realización técnica, sino que se trata de una experiencia que compromete a los docentes en las habilidades de la conversación y del juicio, de la coherencia lógica del pensamiento, del análisis y la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones educativas en contextos de incertidumbre. Esto conlleva entender la educación como un acontecimiento reflexivo y ético, como educación filosófica. El pensamiento crítico y creativo debe ser incorporado a la acción formativa en la que se generan prácticas reflexivas, críticas y creativas en la experiencia compartida del aula, como comunidad de investigación y, con ello, la escuela se vislumbra como espacio de humanización. El desempeño en comunidades de indagación y el dominio de estrategias reflexivo-creativas aplicadas a un nuevo estilo de relaciones sociales, crea la posibilidad no sólo de un desarrollo personal y ético, sino de una nueva calidad de relación social y el fomento de una cultura realmente democrática en el grupo y, por lo tanto, de formas diferentes y humanizadas de construcción colectiva de la vida social y de solución concertada de los problemas sociales (Carmona, 2008, p.144)

19	<p>Dado que parte del papel de un docente es colaborar con el personal directivo en las diferentes tareas de gestión de centro, ya a través del claustro de profesores o de forma particular, recibió en el Instituto la formación correspondiente para integrarse y ser eficiente en el equipo de dirección.</p>	<p>La Universidad ha de posibilitar a los docentes la reflexión sobre su propia práctica, que implique la mejora y la búsqueda constante de modificaciones, en el que la investigación y la innovación estén estrechamente ligados en su rol de guías y de promotores de aprendizaje y donde el trabajo colaborativo conduzca al perfeccionamiento del modelo de actuación profesional del educador (García, et al, (2015, p.3)</p>
20	<p>El Instituto entrenó a los estudiantes en el trabajo en equipo de manera que en su práctica profesional puedan trabajar con otros colegas del mismo grado, de la misma asignatura o de la misma área académica.</p>	<p>Para trabajar en equipo y propiciar un aprendizaje grupal es necesario, por una parte, que el equipo analice algunas de sus actitudes respecto a la necesidad de la colaboración en contraposición a la de competencia (lo que no impide la confrontación, que considero indispensable para avanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje) y, por otra, que se sensibilice y detecte la asunción de los diferentes roles que se viven en un grupo y cómo éstos deben turnarse y no estereotiparse a lo largo de la vida de un grupo (Chehaybar, 2012, p.38)</p>

21	<p>En general, diría que la formación inicial que recibió y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva en la labor que desempeña hoy como docente.</p>	<p>En una investigación realizada en Estados Unidos sobre el desarrollo profesional de los profesores (Chung, Darling-Hammond y Adamson, 2010) se concluyó que existe un amplio consenso entre los investigadores y los profesionales sobre el diseño de la calidad en el desarrollo profesional de los maestros. Para que el desarrollo profesional pueda tener un impacto significativo en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, tiene que ser intensivo, sostenido en el tiempo, debe estar incrustado en el trabajo diario de los docentes en la escuela, relacionado directamente con los maestros que trabajan con los estudiantes, capaz de involucrar a los docentes en el aprendizaje activo de los contenidos a enseñar, y cómo enseñar ese contenido, ...coherente con las políticas del distrito, relacionado con el currículo, instrucción y evaluación, y estructurado, que haga que todos los maestros locales en comunidades profesionales de aprendizaje resuelvan los problemas de la práctica a través de la colaboración.</p>
22	<p>El recinto proporcionó a los estudiantes las facilidades necesarias para la preparación de su prácticas</p>	<p>En un estudio "Escuelas efectivas en sectores de pobreza", realizado en Chile por UNICEF y Asesores para el Desarrollo se observó como los profesores toman la previsión de planificar el uso intensivo de recursos pedagógicos al servicio del trabajo en el aula - computadoras, radio escolar, videos, televisores, entre otros equipos y materiales didácticos, adjudicados por el Proyecto de Mejoramiento Educativo, considerado por los profesores como un importante apoyo. Estos recursos no se encontraban presentes en las escuelas cuando comenzaron a mejorar, Bellei, y otros (2004, pp. 23 y 24).</p>

23	Los conocimientos que adquiría en el aula eran, a la vez, aplicables a la práctica docente que llevaba a cabo, en el proceso de formación.	La búsqueda de la coherencia interna entre las teorías declaradas y uso, no es un proceso simple, lineal y siempre exitoso para aquellos que lo intenta. La realidad siempre supera cualquier esfuerzo a su control. Tratar de establecer relaciones entre el pensamiento y la acción es algo muy complejo. Para promover las relaciones teoría-práctica el profesorado debe transformar el status quo tratando de establecer puentes permanentemente entre conocimiento y acción (Álvarez, 2012, p.399). Correa, (2011, p. 90) afirman que la práctica docente es una instancia de desarrollo profesional, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones. Recuerda que es en la práctica, en el contexto real de ejercicio profesional, donde se pueden observar las manifestaciones de las competencias profesionales de los futuros docentes.
24	El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibió le dió seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo	Los estudios realizados por el Banco Internacional de Desarrollo y el Banco Mundial confirman la existencia de una fuerte correlación entre la calidad y la formación profesional del docente y el resultado de sus trabajo, y la influencia decisiva de las prácticas docentes en el desempeño académico y, consecuentemente, en el aprendizaje de los alumnos (Nagle, citado por Castillo, 2005, p.14).
25	Los Vicerrectores fueron accesibles a los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes.	...mientras los directores suelen afirmar que, en la práctica real, dedicar tiempo a que el alumnado te pueda ver y abordar abiertamente, mostrando disponibilidad, es la función más agradable de la dirección: se habla habitualmente con ellos, en períodos de recreo y descanso; buena parte del profesorado lo pone en duda, realmente ¿es así? o directamente afirma que, por lo general, el director no suele ser accesible al alumnado (Gago, 2006, p. 161).

26	Se definía y promovía en el aula la idea de que la formación inicial de los docentes es una actividad trascendente para el desarrollo educativo, social y económico de la Región y del país.	Según Sobet (2013, p.69) los estudios realizados en América Latina y el Caribe, específicamente en la República Dominicana, sobre la efectividad de los programas formativos para docentes de universidades e institutos superiores, han informado de la incapacidad de los mismos en lograr su cometido por las precarias condiciones de vida y de trabajo de la mayoría de los docentes de las escuelas públicas, con problemas económicos y de salud, con pluriempleos, sin tiempo para estudiar o investigar, y sin acceso a bienes materiales.
27	Las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de educación.	En cuanto a las reformas para la mejoría de la calidad y equidad de la educación existe un desafío común dice: si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejoría de la calidad de los aprendizajes. Según Global Monitoring Report Team "la calidad es la que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, (sino también) en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo". Tan importante es su mejoría para el desarrollo económico, la productividad de las personas y competitividad de los países que, en el Marco de Acción de Dakar, aparece como uno de los principales objetivos, estableciéndose metas al 2015 y recomendado estrategias y políticas para mejorarla. Gajardo (2012, p.11).
28	La decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional.	Según un estudio sobre la elección de la carrera docente, se plantea que cuando las personas se sentían indecisas con respecto a ingresar a la docencia, las razones extrínsecas se volvían realmente importantes. En otras palabras, las personas necesitaban convencerse de que las condiciones de trabajo como docentes serían adecuadas. Más aun, en el caso de las personas que escogían no ingresar a la docencia, las razones extrínsecas, particularmente la percepción de bajos sueldos y condiciones de trabajo no deseables, eran las principales razones que explicaban sus decisiones: (Barmby y Coe, 2004, citados por Gajardo, 2012, p.22) .

29	Está satisfecho de haber elegido la docencia como carrera.	<p>En relación a los grandes desafíos económicos y sociales que plantea la reforma docente en South África, se considera que las malas condiciones en que se da la enseñanza y el aprendizaje también influyen en la actitud de los docentes con respecto a su trabajo, tal y como se ilustra en el informe del Auditor General: se comprobó que entre enero y marzo de 1999, se perdieron en total 612,809 horas de enseñanzas debido al ausentismo en siete provincias. Aunque no se puede achacar este problema únicamente a factores económicos, las malas condiciones de trabajo menoscaban, probablemente, el ánimo y la motivación, tanto de los docentes como de los educandos. (Braslavsky, 2002, p.48).</p> <p>Los maestros en general, colocan su trabajo por debajo de las profesiones que social y objetivamente se estiman altas. Los maestros son muy conscientes de las carencias de su preparación... todo esto hace que los estudiantes de la Facultad de Educación, en su mayoría alumnos de magisterio, tengan unas expectativas docentes y profesionales que están mediatizadas por los estereotipos que la carrera arrastra. (Carbonero, Crespo, Martín, Ortega, y Sánchez, 1996, p.154).</p>
30	Se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas.	<p>En un estudio hecho en seis países de América latina "Condiciones de Trabajo y Salud Docente" en coordinación de Robalino y Korner (2005, pp. 40 y 41), se concluye que en cuanto a condiciones laborales se observan algunas tendencias que, dadas las similitudes, es probable que se reproduzcan en toda la región:</p> <p>En el horario laboral queda poco tiempo para el descanso, la infraestructura física lo común es que no se consideren espacios propios para los maestros, el entorno social hace más complejo el trabajo docente por la relación entre desempeño y problemas sociales que afectan a los alumnos, falta de materiales y falta de especialistas, falta de valoración social del trabajo docente y el contenido de las relaciones con los superiores.</p> <p>Perfil patológico: disfonía, alteraciones músculoesqueléticas, problema de salud mental, principalmente depresión y problema de salud general.</p>

Nota: Estas dimensiones y sus correspondientes preguntas o ítems sustentan teóricamente los instrumentos que se utilizan para la recolección de la información: Cuestionario y Guía para los Grupos Focales y Entrevistas en Profundidad, los cuales forman parte del capítulo siguiente "Diseño de la Investigación".

CAPITULO IV

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de dar respuesta al problema planteado en la investigación y cumplir con los objetivos propuestos, después de decidir el enfoque que se asume y visualizar, en principio, el alcance que tendrá este estudio, se elabora el diseño de investigación correspondiente.

Hernández (2003, p.184) señala que, el término diseño se refiere al “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y para contestar las interrogantes de conocimiento que se ha planteado”.

4.1 Planteamiento y Formulación del Problema

La calidad de la formación inicial de los docentes está determinada por múltiples factores, entre los cuales, los docentes juegan el papel más determinante por ser éstos los que guían el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por eso, la formación inicial de los profesores debe ser un tema prioritario para las instancias gubernamentales, responsables de trazar los lineamientos de las políticas educativas. Una institución educativa, aún cuando posea una buena edificación, equipos y materiales educativos modernos, laboratorios, biblioteca bien dotada, será poco efectiva si los educadores carecen de las competencias indispensables para orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de destrezas mentales que les permitan aprender a pensar y a construir su propio aprendizaje, reflexionando, organizando e integrando saberes, aprendiendo a disfrutar de su ejercicio intelectual y continuar aprendiendo. En América Latina y el Caribe, se han realizado numerosos estudios que contienen claros indicadores de que los sistemas educativos tienen que mejorar, porque sus egresados muestran un nivel de competencia que no se corresponde con su escolaridad.

En el caso de República Dominicana, algunos sectores creen que el sistema ha acumulado deficiencias por décadas. Camilo y Vargas (1989) en una tesis de Maestría Universidad Autónoma de Santo Domingo, (UASD), dejan constancia de que en pruebas aplicadas a docentes de sexto grado, elaboradas según el programa que les servía de guía en su labor, y

dirigidas a cada docente de acuerdo a la asignatura a su cargo el promedio de ejecución fue de 41.3 de 100, un resultado alarmante. El periódico Listín Diario en sus editoriales del 26 y 29 de Junio de 2006, se refiere a un profesorado con grandes limitaciones en el desempeño de su papel. Y en su página editorial, del 26 de enero de 2012, destaca el hecho de que en la evaluación de 5,515 planteles de nivel básico, públicos y privados, que hay en el país, 4,564 quedaron, según datos oficiales, en la categoría deficiente (D) para un 82.7 por ciento. Las categorías fueron dadas por el posicionamiento de los centros educativos en las Pruebas Nacionales de término de nivel y una escuela, la Cabirma (de Jarabacoa, La Vega), sin muchos recursos pero con un personal que hace lo máximo para que sus alumnos aprendan y un alumnado en actitud de aprender, quedó en la cima.

En la Evaluación Externa del “Proyecto Triangular Japón, Chile, República Dominicana: Fortalecimiento de la Formación y Capacitación del Magisterio en República Dominicana” (Camilo, 2006) por encargo el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), se concluye que al término de tres (3) años del proyecto, en el que se trabajó con los docentes de 12 escuelas de Nivel Básico, en el primer ciclo, sobre las técnicas de lecto-escritura, los resultados mostraron grandes deficiencias en la efectividad de los docentes: de una muestra de 20 alumnos de sexto grado, elegidos al azar, el 85% no sabía leer, aunque en el Proyecto se trabajó entrenando a los profesores en el manejo de dichas técnicas.

Macías (2005, p. 702) se pregunta “¿Qué influencia tienen en el aprendizaje del alumno quienes le enseñan? Y, en consecuencia, ¿qué cambios se requieren en la formación de los docentes para que preparen de manera satisfactoria a los alumnos?” Para resolver estas interrogantes hay que elaborar y aplicar políticas de gran alcance respecto a la organización, procurando que sean acreditadas. Proporcionar las condiciones para atraer y retener buenos candidatos a la docencia, tanto en el área de los profesores formadores, como entre los jóvenes que aspiran a ingresar como estudiantes de magisterio. Dar seguimiento en su ejercicio profesional a los egresados, principalmente a los que se inician en la tarea de enseñar. De igual manera, implementar políticas para evitar al máximo la repetición, deserción y sobreedad del estudiantado, entre otras.

Cuando en 1992 se inicia en el país el movimiento para corresponder con los compromisos derivados de la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), se organiza el Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación, en el que participan diferentes sectores de la vida nacional. En la Memoria de este evento aparece, en forma reiterada, la demanda de mejor formación y más capacitación (formación continua) a los docentes. Y cuando en el 2000, ocho años después, se evalúan los resultados del Plan Decenal, aparecen demandas similares a las anteriores. De igual manera, en la síntesis del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana, evento que también cuenta con la participación de cientos de organismos, asociaciones, clubes, juntas de la sociedad civil, también aparecen las mismas preocupaciones por la calidad de la formación del personal docente.

Considerando todos los aspectos señalados, en este trabajo tratamos de dar respuesta al siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la valoración, que tienen de la formación inicial recibida, los egresados de la Licenciatura en Educación Básica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, según sus opiniones sobre la estructura e implementación de los planes de estudio?

4.2 Importancia de la Investigación

La investigación que se realiza es importante, relevante, pertinente y oportuna, por las siguientes razones:

- Es importante por su alcance: El efecto que tienen los planes de formación docente es a nivel nacional y a través de generaciones.
- Es relevante por su trascendencia social: Sus resultados podrán dar luz sobre cómo mejorar la formación inicial de profesores del nivel básico, a través de la reformulación de los planes de estudio y de mejorar su implementación, asumiendo que el desarrollo y bienestar de un pueblo dependen, en gran medida, del nivel educativo de sus ciudadanos.

República Dominicana y los demás países de la región son, en gran medida, dependientes de las grandes potencias, principalmente en la búsqueda de

soluciones económicas. En la medida en que se eleve la calidad de la educación, y esto se puede lograr, principalmente, formando mejores maestros, crece la economía porque el país tendrá profesionales y técnicos más capaces en todas las ramas del saber. Además, un pueblo con altos niveles de educación tiene mejores y más felices ciudadanos.

- Es pertinente: porque las investigaciones realizadas que tratan el tema de la formación inicial de docentes de forma directa son escasas y las consultadas revelan las deficiencias en distintos aspectos relativos a la estructura e implementación de los planes de estudio, la práctica docente recibida durante el proceso de formación y al ejercicio profesional de los egresados.
- Es oportuna: En este momento el sistema educativo dominicano, según la Ordenanza 02-2013, está inmerso en un proceso de revisión curricular en los diferentes niveles (inicial, básico y medio), lo que demandará modificaciones en los programas de formación docente, de manera que respondan a los cambios introducidos en el currículo oficial.

4.3 Objetivos de la investigación

Planteamos por tanto la resolución del problema de investigación a través del objetivo general:

Analizar, valorar y formular propuestas de mejora sobre la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, según las opiniones de los egresados sobre la estructura e implementación de los planes de estudio.

Así, como de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar y valorar las opiniones de los egresados, relativas a la orientación y enfoques de su formación inicial, los contenidos tratados y las metodologías empleadas, así como el grado en que, desde sus opiniones, lograron las competencias requeridas en su ejercicio profesional.
2. Documentar posibles diferencias o similitudes entre las opiniones de los egresados según recintos, promociones y otros factores relativos a sus motivaciones antes de entrar al ejercicio de la profesión docente.
3. Analizar las opiniones recabadas respecto a la formación inicial y sus contribuciones al desempeño de la docencia, una vez que han ingresado al ejercicio profesional.
4. Hacer recomendaciones al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y al Ministerio de Educación, de acuerdo a las conclusiones que arroje el análisis de los resultados y que puedan ser relevantes y pertinentes para mejorar la correspondencia entre formación inicial y desempeño docente.

4.4 Tipo de Investigación

Tal como señala Hernández (2003), el tipo de investigación depende de cómo se plantee el problema de investigación o del trabajo de campo que se establezca. No se decide a priori. Planteado el problema y revisada la literatura se reflexiona si se va a seguir uno u otro enfoque (cuantitativo o cualitativo). Hay casos en los que predomina uno de los dos. Ninguno es mejor que el otro, son diferentes caminos para llegar al fin: lograr los objetivos de la investigación y responder las preguntas que en el estudio se planteen.

Esta es una investigación evaluativa mixta. Hace uso del método cualitativo porque recoge las opiniones de los egresados y hace uso del método cuantitativo cuando a través de la encuesta se realiza un estudio de campo que implica el uso de medidas de tendencia central y significación estadística en el tratamiento de los datos. Se hace uso del diseño mixto porque, si bien se vuelve más complejo, se aprovechan las ventajas de cada enfoque.

Es de corte transversal porque los datos se recogen en un mismo período de tiempo. El alcance es descriptivo porque busca desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno estudiado a partir de sus características. El énfasis está en el estudio independiente de cada dimensión sin pretender establecer la forma de relación entre éstas. En algunos casos los resultados pueden ser usados para predecir.

Es explicativa, porque pretende conducir a un sentido de comprensión o entendimiento de un fenómeno. Apuntan a las causas de los eventos físicos o sociales. Pretende responder a preguntas como: ¿por qué ocurre?, ¿en qué condiciones ocurre?

Además, es exploratoria, porque busca posibles diferencias entre los datos según recinto y entre los Planes de Estudio de 2003 y 2011 y sigue, un enfoque prospectivo porque se pretende que las informaciones recogidas en el presente sean utilizadas en el futuro.

4.5 Fases de la Investigación

El proceso de investigación pasa por varias fases, las cuales no siempre se dan de forma secuencial, ni ordenada paso a paso. “La investigación es más un proceso interactivo entre el investigador y la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones” (McMillan y Schumacher, 2006, pp.16-17).

Aunque no existen reglas fijas para organizar y planificar el proceso de investigación, es conveniente contar con un esquema claro de organización que se adapte a los requerimientos del estudio que se va a realizar (Del Rio, 2011).

En este caso, la investigación pasa por cinco fases que se describen a continuación:

Fase I. Concepción de la idea e identificación del problema

1. Identificación del problema o pregunta de investigación
2. Labor Explorativa
 - Lectura y revisión bibliográfica

- Entrevistas exploratorias y consultas a expertos y personas relacionadas con el tema y el contexto
 - Observación y análisis de documentos
3. Planeación de la investigación

Fase II. Planteamiento del problema y fundamentación teórica

1. Reformulación de la pregunta inicial, después de un primer acercamiento al problema y realización de los ajustes correspondientes según sugerencia del director de la tesis
2. Establecimiento de los objetivos
3. Justificación de la investigación
4. Definición del marco teórico y conceptual
 - Revisión documental
 - Determinación del contexto (regional, nacional, e institucional)
 - Elaboración de los antecedentes
 - Selección de las informaciones y teorías de las que se parte y que han de sustentar la investigación
 - Conceptualización y operacionalización de las dimensiones con las que se ha de abordar la investigación
5. Diseño de la investigación
 - Definición del modelo de análisis y caracterización de la investigación
6. Metodología
 - Identificación de los recintos, en cuyas áreas de incidencia se realiza el trabajo de campo
 - Determinación del universo, población y muestra
 - Definición de las técnicas de investigación
7. Elección de los instrumentos de recogida de la información
 - Elaboración y validación de los instrumentos

- Definición de las técnicas o herramientas para el procesamiento de los datos

Fase III. Ejecución

1. Recogida de los datos
 - Obtención de la autorización institucional correspondiente.
 - Informar sobre la investigación a los sujetos implicados.
 - Aplicación de los instrumentos de recogida de la información, verificando que se siguen los criterios establecidos.
2. Procesamiento de los datos
 - Definición de los pasos del procesamiento y análisis de los datos (SPSS, transcripciones, etc.).
 - Sistematización de los datos cuantitativos (tablas y gráficos); cualitativos y documentales (matrices y sistemas de análisis).
3. Análisis de la información
 - Lectura e interpretación de los datos más significativos en función de la pregunta y los objetivos de investigación.
 - Descripción y planteamiento de las relaciones (similitudes y diferencias) en los resultados obtenidos, respecto a los egresados de uno u otro recinto, los cuales inducen a conclusiones y en consecuencia permiten dar respuesta al problema planteado y a los objetivos que persigue la investigación.

Fase IV. Elaboración de las Conclusiones, Recomendaciones y Futuras líneas de Investigación

1. Después de hacer el cruce de las informaciones recogidas mediante los instrumentos aplicados, se procede a elaborar las conclusiones y recomendaciones pertinentes, en función del problema planteado y de los objetivos de la investigación, así como a identificar las futuras líneas de investigaciones que pudieran derivarse del presente estudio.

Fase V. Finalización

Redacción del informe de la investigación

- Revisión de los contenidos y anexos
- Edición de borradores
- Corrección del borrador preliminar
- Corrección de estilo
- Diseño y diagramación
- Culminación de la versión definitiva
- Impresión de los ejemplares requeridos

Defensa de la Tesis

4.6 Población

La población se define como “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (Tamayo y Tamayo, 1997, p.114), citado por Franco (2014). En el mismo sentido, siguiendo a Selltiz (1980), referido por Hernández (2003, p.303): “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

Según Robledo (2004) la población es:

Un agregado total de casos que cumple una serie predeterminada de criterios, por lo que cuando hablamos de población no nos referimos de forma exclusiva a seres humanos. A la población de estudio se le conoce como población diana o población blanco y viene determinada por características demográficas, sociales... Al identificar una población el investigador debe especificar los criterios que definen quienes deben incluirse, estos criterios deben estar bien especificados ya que mediante ellos se decidirá si un individuo se incluirá o no en la población de interés. Estos criterios de selección nos van a delimitar a la población elegible (párr. 3-5).

La población objeto de esta investigación son los egresados de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Básica de los recintos Félix Evaristo Mejía (FEM) y Urania

Montás (UM) del ISFODOSU, pertenecientes a las promociones 2003-2011, con un mínimo de tres (3) años de ejercicio profesional en el nivel básico, a partir de la fecha en la que obtienen su título. En dichos recintos se graduó el 45.42% (3,302) de los egresados (7,270) de la carrera durante el referido período. (Ver Figura 2.5, Cap.II, p.56).

Se toma el recinto FEM por estar situado en la capital y el UM ubicado en San Juan, se escoge al azar entre los cinco recintos del interior del país, con el propósito de presentar dos escenarios distintos que permitan determinar posibles similitudes y diferencias en las valoraciones que tienen los egresados de la formación inicial recibida, en función de la ubicación geográfica del recinto donde realizaron sus estudios.

¿Por qué la elección de los egresados como grupo de consulta? No cabe duda de que los estudiantes de término pueden opinar con propiedad sobre la formación inicial que están concluyendo, esencialmente sobre la estructura e implementación de los planes de estudios. Asimismo, los profesores y los directivos también pueden hacer aportes valiosos en este y otros órdenes. Sin embargo, se elige a los egresados por su doble experiencia: ya han vivido su proceso de formación inicial y, además, han podido comprobar en su práctica profesional, de por lo menos, tres (3) años lectivos, el nivel de relevancia, pertinencia y alcance de sus aprendizajes en relación con dicha práctica. Este tiempo en servicio les ha permitido reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades producto de su formación. Por tanto, sus opiniones pueden ser especialmente valiosas, en relación con los objetivos que se persiguen. En este sentido, aparecen diferentes estudios sobre la valía de sus opiniones.

Betancourt et al. (2010, p.3) plantean que el seguimiento de egresados sirve básicamente para planear el sistema educativo superior en torno a las exigencias sociales, económicas y políticas que priman en la actualidad. Y añaden que con los estudios de seguimiento de egresados se busca, básicamente, conocer la diferencia que existe entre los propósitos de un currículum específico en cuanto a la formación de un profesional, cuyo perfil ha de estar definido y los resultados obtenidos en su actuación en el quehacer laboral.

En un estudio, realizado en la Universidad de Sevilla (España) por Gil, García y Santo, (2009), en el curso 2003-2004 con 228 egresados, se recoge la opinión de los graduados

sobre la formación universitaria recibida en las titulaciones de Ingeniería en Telecomunicación, Odontología y Pedagogía, en el momento en que han iniciado su experiencia laboral o se encuentran buscando empleo. El estudio concluye haciendo alusión a las fortalezas y debilidades que expresan los egresados, en cuyo caso los titulados en pedagogía muestran que la formación recibida les dejó muy pocas fortalezas y grandes debilidades.

Tal como dice Fresán (1998, citado por Jaramillo, 2006, p.115), se requiere que estos estudios vayan más allá de una simple referencia al proceso de inserción de los nuevos profesionales en el mercado laboral y que no sean solo indicadores del nivel de satisfacción de los egresados por la formación que recibieron. Son, ante todo “mecanismos poderosos de diagnóstico de la realidad, con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y sus valores” (ídem).

4.7 Descripción de la Muestra

Se trabaja con 561 egresados, equivalentes al 16.99% de la población total objeto de estudio. Se abordan 197 egresados del recinto Félix Evaristo Mejía ubicado en Santo Domingo, D.N., y 364 del Urania Montás, localizado en la provincia de San Juan (ver Anexo 4).

El muestreo se realiza mediante la técnica de selección intencionada o de conveniencia, por entender que esta se corresponde con los objetivos y el esquema de la investigación, facilita la recolección de los datos y garantiza que las características de las muestras sean similares a las de la población objetivo.

“El muestreo de o por conveniencia es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”. Explorable.com (Sep. 16, 2009).

“En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación”. (Hernández, 2003, pp.305-304).

Como requerimiento previo, se envía una solicitud al Ministerio de Educación (MINERD) y a los directores de cada Regional, de las zonas donde se aplica la encuesta para que autoricen el acceso a las escuelas bajo su coordinación y permitan el listado de las mismas, según distrito escolar. Se recogen opiniones de egresados en centros educativos tanto de la zona urbana como de la rural.

Los egresados del FEM, se abordan en los centros educativos correspondientes a las Regionales de Educación siguientes: 15; Santo Domingo, D.N. 10; Provincia Santo Domingo y 04; Provincia San Cristóbal. Los del UM, fueron encuestados en los centros educativos de la Regional 02 Provincia San Juan, (Ver Anexo 4), en el mes de junio de 2015.

4.8 Técnicas de Recolección de la Información

Para la recolección de los datos de este estudio se utilizan las técnicas siguientes: el Análisis Documental, Cuestionario, Grupos Focales y Entrevistas en Profundidad. Estas se escogen en función del marco teórico que sustenta el problema planteado y los objetivos de la investigación. Dichas técnicas y sus respectivos procesos de validación se describen a continuación:

4.8.1 Análisis Documental

El análisis de documentos es esencial para obtener la información necesaria, utilizada para estructurar el marco teórico, contextualizar el problema y elaborar el diseño de la investigación. Según López (2002), la primera tarea de un investigador es conocer la documentación sobre el problema objeto de estudio. Por eso, esta técnica es fundamental en toda investigación.

En ese mismo orden, Ibáñez (1985), citada por López (2012, p.171), expresa que “es importante tener en cuenta que los documentos son muy variados, teniendo que recurrir a todos aquellos que demande nuestro problema, sin más limitaciones que su pertenencia y su posibilidad de acceso”.

En esta misma línea, de acuerdo con Latorre (2007, referenciado por Sobet, 2013):

“el análisis de documentos es una actividad sistemática que consiste en examinar documentos escritos. Persigue obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación. Los documentos escritos se deben considerar como instrumentos cuasi observaciones. Vienen a complementar otras estrategias y, en cierto modo, reemplazan al observador y/o entrevistador en situaciones de difícil acceso”, (p. 632)

Para la obtención o acceso a documentos relativos al tema de estudio, se visitan tanto de manera presencial como virtual, librerías, bibliotecas, centros de documentación especializados en el área educativa, sitios web, entre otras fuentes de información. A lo largo de este estudio, se revisa una apreciable cantidad de documentos, tanto en formato impreso como digital, relativos principalmente a la formación inicial de docentes: libros de autores nacionales y extranjeros, artículos de revistas científicas del área de educación, artículos de diarios nacionales, tesis doctorales y de maestría; catálogo general, plan estratégico y perfil institucional del ISFODOSU; leyes, decretos, reglamentos, ordenanzas, resoluciones, informes técnicos de entidades y organismos nacionales e internacionales, bases de datos, diccionarios, trabajos de investigación realizados por encargo de universidades, ministerios y entidades vinculadas al sector educativo, entre otros.

Los documentos seleccionados se estudian, a fin de obtener informaciones relevantes para fundamentar la investigación. Las informaciones obtenidas, provenientes de fuentes acreditadas por la comunidad científica internacional, han sido valiosas y de gran utilidad para la realización de esta investigación.

4.8.2 Cuestionario

4.8.2.1 *Conceptualización y Elaboración del Instrumento*

Antes de elaborar el cuestionario se revisa la bibliografía pertinente a su construcción, con el objetivo de obtener un marco teórico coherente. A la vez, se analizan instrumentos similares, ya aprobados por expertos investigadores.

El cuestionario es un instrumento de investigación para obtener y registrar datos. Es una técnica que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica principal radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, la relación entre estos y el investigador, tiene lugar de una forma menos profunda y más impersonal que el “cara cara” de la entrevista, lo que significa una limitación del instrumento. En cambio, es de fácil corrección y muy útil, principalmente cuando los sujetos están en una situación de difícil acceso por la distancia, dispersión o dificultad para reunirlos. Otra ventaja es que permite consultar una amplia población de manera rápida y económica (García, 2003, p.2).

Las preguntas del cuestionario pueden ser cerradas (por ejemplo si/no, de acuerdo/en desacuerdo) o abiertas, según las necesidades y el problema de la investigación. Algunas veces pueden usarse ambos tipos. No debe ser tan corto que se pierda información, ni tan largo que resulte odioso. Los datos del cuestionario deben representar aquello que se pretende obtener espontáneamente sin influir en el entrevistado. En este sentido, la diferencia básica entre la recogida de datos con cuestionario y sin él, consiste en que sin cuestionario “se pregunta”, mientras que con el cuestionario se lee la pregunta. Por tanto, se ofrece un mayor control sobre lo que se pregunta, empleando el cuestionario que haciéndolo directamente. Por eso, se dice que la recogida de datos con cuestionario es normalizada (Alaminos y Castejón, 2006, p.84).

El cuestionario diseñado para la recolección de datos de este estudio (ver Anexo 1) consta de dos partes. La primera, contiene un conjunto de 15 preguntas o ítems relativos a las características socioeducativas, cuyas respuestas permiten tener un perfil de los egresados. La segunda, consta de 30 preguntas o ítems (cerradas, con cinco opciones de respuesta, en una escala de 1 a 5) concernientes a las dimensiones con las cuales se aborda la investigación, ordenadas como se indica en la Figura 4.1 que aparece a continuación.

Figura 4. 1 Dimensiones de la investigación con la especificación de los ítems del cuestionario que le corresponden. Fuente elaboración propia.

DIMENSIONES	ITEMS
1. Plan de Estudio	P1, P2, P3, P4, P5
2. Formación Inicial	P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21
3. Práctica Docente	P22, P23, P24,
4. Valoraciones como Egresado	P25, P26, P27, P28, P29, P30

Las preguntas o ítems que integran el cuestionario, elaborado para abordar el problema planteado en la investigación y garantizar el logro de los objetivos establecidos, están organizadas y sustentadas en el marco teórico y en la matriz de dimensiones (ver Figura 4.2).

Figura 4. 2 Ítems aplicados para conocer la percepción de los egresados con autores referenciados en la matriz de dimensiones

Número	Nombre de ítem	Autores Referenciados
1. DIMENSIÓN PLAN DE ESTUDIO		
P1	El plan de estudio cursado en cuanto a su estructura según número de asignaturas y su contenido; cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, sociopedagógicas, práctica docente, optativas) es adecuado.	(Aguerrondo, 2002, citado por Castillo, 2005, p.26) (Llerena, 1995:74, citado por Bautista, 1999, p.301)
P2	Las asignaturas del plan de estudio le han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabaja en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad.	(Ruiz, et al, 2010, p.173) (Palomares, 1998, p.238)
P3	Al inicio de la carrera los profesores le presentaron el plan de estudio, en todas sus partes, dándole la oportunidad de opinar sobre su contenido.	(Rogers y Taylor, 199, p.20) (Junta de Andalucía. Consejería de Educacion y Ciencia, 2002, p.19)

Número	Nombre de ítem	Autores Referenciados
P4	Las modificaciones de los planes de estudio en el Instituto se hicieron en equipo (directivos, profesores, estudiantes).	Gago (2006, p.155)
P5	En la implementación del plan de estudio, los profesores integraban el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente, por ejemplo al trabajar las matemáticas se abordaban los contenidos científicos con la metodología pertinente.	Molina (2011, p.83)
2. DIMENSIÓN FORMACIÓN INICAL		
P6	Los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión, a través del Consejo Estudiantil.	Barrio, (2012, p.17) Jurado (2009, p.2)
P7	El entrenamiento recibido en el diseño de los planes didácticos: anual, cuatrimestral, de unidad, de clase, en su proceso de formación inicial fue suficiente.	Arenas y Fernández (2009, p,15)
P8	La forma como los profesores conducían el tratamiento de los programas de estudio, favorecía en los estudiantes la adquisición y desarrollo de destrezas mentales orientadas a la reflexión, al análisis, a la comprensión de textos, de manera que los egresados puedan hoy aplicar esta forma de enseñar en su labor en el aula.	Arenas y Fernández (2009, p,15)
P9	El manejo que hacían los profesores del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes permitió mejorar la práctica de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.	Lorenzana (2012, p.188)
P10	Los estudiantes participaban en el análisis del sistema de evaluación de los aprendizajes y podían opinar e incidir en su contenido.	(Garcia y otros, 2013)
P11	Los profesores utilizaban en su labor docente laboratorios y otros equipos y materiales didácticos según su área de trabajo, facilitando y haciendo más efectivos los aprendizajes de los estudiantes.	Braslavsky (2002, p.19)

Número	Nombre de ítem	Autores Referenciados
P12	En su experiencia en el aula, en su formación inicial, sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje.	Bara (2001, p.268)
P13	El nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que mostraban en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente.	(Vaillant, 2005; Marcelo y Vaillant, 2009, citados por Vaillant, 2013, p.2013)
P14	Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera.	(Mezzadrana y Composto 2008, citados por Unesco, 2012, pp.39 y 40) (Universidad de Hong Kong, 2007, citada por Ingersoll, 2011, p.12) Vaillant (2013, p.115)
P15	Entendiendo que la escuela y la familia han de trabajar en equipo en la formación de niños y adolescentes, se trataron en su formación inicial las técnicas, estrategias y procedimientos para lograr la efectiva integración entre ambas instituciones.	Pérez, Córtese y Gallardo (2007, p.8)
P16	Los profesores le proporcionaron conocimientos y le estimularon el desarrollo de actitudes, criterios, principios, relacionados con la igualdad, la justicia social, la inclusión y la equidad que hoy puede aplicar en su trabajo docente.	Tedesco (2013, pp.8 y 9) Escudero (2003, pp.36 y 37) Bourdieu y Passeron (1977) Krichesky, et al. (2011, p.64).
P17	Se trabajó sobre un modelo de docente técnico, centrado en cómo hacer la enseñanza utilizando nuevas metodologías y materiales didácticos.	Gimeneo (1983) Bordieu (s/f, p.75) citados por Llela (1999)
P18	Se trabajó sobre un modelo de docente reflexivo, poniendo énfasis en el análisis y la investigación sobre las propias prácticas para hacerlas más idóneas al alumnado y los contextos donde se ejerce la enseñanza.	Carmona (2008, p.144)

Número	Nombre de ítem	Autores Referenciados
P19	Dado que parte del papel de un docente es colaborar con el personal directivo en las diferentes tareas de gestión de centro, ya a través del claustro de profesores o de forma particular, recibió en el Instituto la formación correspondiente para integrarse y ser eficiente en el equipo de dirección.	Garcia (2015, p.3)
P20	El Instituto entrenó a los estudiantes en el trabajo en equipo de manera que en su práctica profesional puedan trabajar con otros colegas del mismo grado, de la misma asignatura o de la misma área académica.	Chehaybar (2012, p.38)
P21	En general, diría que la formación inicial que recibió y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva en la labor que desempeña hoy como docente.	Chung, Darling- Hammond y Adamson (2010)
3. DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE		
P22	El recinto proporcionó a los estudiantes las facilidades necesarias para la preparación de sus prácticas.	Bellei y otros (2004, pp.23 y 24).
P23	Los conocimientos que adquiría en el aula eran, a la vez, aplicables a la práctica docente que llevaba a cabo, en el proceso de formación.	Álvarez (2012, p.399) Correa (2011, p.90)
P24	El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibió le dió seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo.	(Nangle, citado por Castillo,2005, p.14)
P25	Los Vicerrectores fueron accesibles a los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes.	Gago (2003, p.161)
4. DIMENSIÓN VALORACIONES COMO EGRESADO		
P26	Se definía y promovía en el aula la idea de que la formación inicial de los docentes es una actividad trascendente para el desarrollo educativo, social y económico de la Región y del país.	Sobet (2013, p.69)
P27	Las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de educación.	Gajardo (2012, p.11).
P28	La decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional.	Barmby y Coe, (2004), citados por Gajardo (2012, p.22)

Número	Nombre de ítem	Autores Referenciados
P29	Está satisfecho de haber elegido la docencia como carrera.	Braslavsky (2002, p.48) Carbonero, Crespo, Martin, Ortega y Sánchez (1996, p.154)
P30	Se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas.	Robaldino y Koner (2005, pp.40 y 41)

4.8.2.1.1 Validación del Cuestionario

Como se sabe, la validez se refiere al grado en que un instrumento mide lo que se pretende medir. Siguiendo a Hernández (2003, p. 346), la validez puede tener diferentes tipos de evidencias:

- 1) La evidencia relacionada con el contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto medido. Dicho instrumento debe contener prácticamente representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir.
- 2) La evidencia relacionada con el criterio establece la validez de un instrumento de medición, comparándola con algún criterio externo. Ese criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento. Cuanto más se relacionen los resultados del instrumento de medición con el criterio, la validez de criterio será mayor.
- 3) La evidencia relacionada con el constructo es probablemente la más importante, sobre todo desde una perspectiva científica. Se refiere al grado en que una medición se relaciona de manera consistente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos (o constructos) que se estén midiendo. Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una teoría o un esquema teórico.

La validez de contenido se establece en diferentes situaciones, siendo dos de las más frecuentes: a) el diseño de una prueba, y b) la validación de un instrumento que fue

construido para una población diferente, pero que se adaptó mediante un procedimiento de traducción (equivalente semántica) (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Por su parte, la confiabilidad se refiere a la consistencia interna del instrumento. Existen diferentes procedimientos para determinar la confiabilidad de un instrumento de medición. Uno de los más utilizados es el siguiente: medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest). Consiste en aplicar un mismo instrumento de medición dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período. Si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es altamente positiva, el instrumento se puede considerar confiable. Ha de entenderse que si el período entre una aplicación u otra es muy largo y la variable susceptible de cambio, se puede generar confusión porque en este caso la variación es lógica.

En la presente investigación, para asegurar la confiabilidad técnica y la validez de contenido del cuestionario, se aplican los procedimientos siguientes: prueba piloto, prueba de confiabilidad y consistencia y juicio de expertos.

4.8.2.1.2 Prueba Piloto

La prueba piloto se aplica a un grupo de veinticinco (25) egresados con características similares a los que componen la muestra, con el fin de comprobar la comprensión y pertinencia del cuestionario. Previamente se da la oportunidad de que los miembros del grupo lo lean en silencio y a continuación lo llenen. Luego, se comparten inquietudes sobre las preguntas que en esa versión, al parecer de los encuestados, resultan poco claras o muy largas. En este sentido, se hacen las correcciones de lugar reformulando algunas preguntas y eliminando otras. También se aprecia el tiempo que tarda el grupo en responder el instrumento.

Los resultados de la aplicación de la prueba piloto permiten considerar al instrumento como válido: de treinta (30) preguntas, veintiséis (26) se mantuvieron sin modificación y cuatro (4) fueron reformuladas (inicialmente un 86.66% de validez).

4.8.2.1.3 Confiabilidad y Consistencia Interna

A los datos aportados por los egresados participantes en la prueba piloto se le verifica la confiabilidad y consistencia interna y el poder del instrumento de medición mediante el alfa de Cronbach.

Oviedo y Campo-Arias (2005) definen dicha herramienta como:

Un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. En otras palabras, el alfa de Cronbach es el promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de un instrumento. También se puede concebir este coeficiente como la medida en la cual algún constructo, concepto o factor medido está presente en cada ítem (p.575).

Este indica un alfa global de 0.8501, como se aprecia en la Figura 4.3 que se presenta más adelante, el cual respalda los resultados de la prueba piloto, con respecto a su nivel de confianza en los datos y al instrumento aplicado. Luego, cuando se aplica a la muestra el cuestionario definitivo, en cuanto al manejo de las preguntas no hubo dificultad.

Figura 4. 3 Análisis de la Confiabilidad (consistencia interna) de los Ítems mediante Alfa de Cronbach. Salida del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS)

Items	Scale Mean if Item Deleted	ScaleVariance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha de CRONBACH if ItemDeleted
P.1	96,9600	74,3733	,5648	,8395
P.2	97,2000	74,9167	,5646	,8400
P.3	97,0800	70,3267	,7024	,8323
P.4	97,4800	76,3433	,3532	,8463
P.5	97,8800	75,3600	,4417	,8433
P.6	96,9600	75,4567	,4327	,8436
P.7	97,2400	71,7733	,6349	,8355
P.8	98,1200	75,4433	,2331	,8558
P.9	97,0800	75,2433	,5595	,8404
P.10	97,3200	73,8100	,6631	,8370
P.11	97,1600	73,0567	,5605	,8386
P.12	97,0400	72,6233	,6632	,8356
P.13	97,0400	78,2900	,3148	,8474
P.14	97,4000	74,6667	,4801	,8419
P.15	96,8400	74,7233	,6796	,8380
P.16	96,9600	75,8733	,4868	,8424
P.17	97,0400	71,7067	,8044	,8317
P.18	96,7600	75,8567	,6941	,8396
P.19	96,7600	77,9400	,3167	,8473
P.20	96,9600	78,4567	,2929	,8480
P.21	97,0000	79,0833	,1777	,8517
P.22	98,1200	87,7767	-,2920	,8914
P.23	96,7200	77,9600	,3750	,8460
P.24	98,0000	74,5833	,3607	,8470

Fuente: Elaboración propia. Encuesta piloto aplicada a egresados del recinto FEM, del ISFODOSU. Reliability Coefficients: N of Cases = 24,0 N of Items=24 Alpha = 0,850

4.8.2.1.4 Juicio de Expertos

Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) el juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que pueden formar el juicio de expertos es una parte crítica en el proceso. Al respecto, Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección:

- a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basadas en evidencias o experticia.
- b) Reputación en la comunidad
- c) Disponibilidad y motivación para participar.
- d) Imparcialidad.

Atendiendo a estos criterios, la propuesta de cuestionario se somete a la consideración del Doctor Juan Manuel Escudero Muñoz y, más adelante, a la Doctora María Begoña Alfageme González, directores de esta tesis doctoral. También se envía a otros investigadores: a la directora del departamento de investigación del recinto Félix Evaristo Mejía, en Santo Domingo, Argentina Cabrera, MA. y al Doctor Francisco Ramírez, quien pertenece al departamento de investigación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y asesora del equipo investigador del recinto Urania Montás, en San Juan.

4.8.2.1.5 Aplicación del Cuestionario

Previamente se entrena al personal encuestador seleccionado, para ayudar al autor de la tesis en el proceso de aplicación del instrumento para la recolección de los datos, preferentemente profesionales o estudiantes universitarios de término. Antes de proceder a la aplicación del cuestionario, el personal de la dirección de la escuela confirma en sus

archivos quiénes son los profesores egresados de la licenciatura en educación básica, del Instituto con por lo menos 3 años de ejercicio profesional en dicho nivel.

Luego de la aplicación del cuestionario, se verifica la confiabilidad y consistencia interna de los datos proporcionados por los egresados y el poder del instrumento de medición mediante el alfa de Cronbach.

Este indicador, proporciona valores para establecer la seguridad de las informaciones que se describen y analizan en el informe estadístico y de investigación.

Los valores alfa se dan de 0.00 -1.00 y se consideran puntajes de confiabilidad o consistencia interna, que reputan el instrumento de medición, los que son superiores al 0.80, representan resultados en los que se puede confiar y por lo tanto sujetos a la valoración y tratamiento estadístico.

La Figura 4.4, contiene los valores de consistencia interna de cada uno de los 30 ítems y la global para el conjunto de ítems con respecto a los datos de la valoración que hicieron los egresados del ISFODOSU. Se utilizó una escala de 1 a 5 para medir la opinión de los encuestados. El alfa global de 0.8466, da respaldo a los resultados de esta investigación con respecto a su nivel de confianza en los datos y las informaciones que arrojó el trabajo de campo.

Figura 4. 4 Valor de confiabilidad de los ítems respondidos por los egresados, obtenido mediante alfa de Cronbach

Dimensiones	Número del ítem	Valor de confiabilidad
Plan de Estudio	P1	0.8437
Plan de Estudio	P2	0.8405
Plan de Estudio	P3	0.8362
Plan de Estudio	P4	0.8464
Plan de Estudio	P5	0.8393
Formación Inicial	P6	0.8445
Formación Inicial	P7	0.8397
Formación Inicial	P8	0.8378
Formación Inicial	P9	0.8367
Formación Inicial	P10	0.8454
Formación Inicial	P11	0.8409
Formación Inicial	P12	0.8535
Formación Inicial	P13	0.8373
Formación Inicial	P14	0.8472
Formación Inicial	P15	0.8368
Formación Inicial	P16	0.8392
Formación Inicial	P17	0.8415
Formación Inicial	P18	0.8357
Formación Inicial	P19	0.8352
Formación Inicial	P20	0.8424
Formación Inicial	P21	0.8433
Práctica Docente	P22	0.8422
Práctica Docente	P23	0.8402
Práctica Docente	P24	0.8417
Valoraciones como Egresado	P25	0.8397
Valoraciones como Egresado	P26	0.8393
Valoraciones como Egresado	P27	0.8454
Valoraciones como Egresado	P28	0.8618
Valoraciones como Egresado	P29	0.8448
Valoraciones como Egresado	P30	0.8448
TOTAL	De P1 a P30	0.8466

Fuente: Encuesta aplicada

4.8.3 Grupos Focales

Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa. Su objetivo es entrevistar a un grupo de personas para establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos (Huerta, 2005, p.2), donde un moderador es encargado de dirigir el proceso durante el cual los entrevistados exponen sus puntos de vista e interactúan, acerca de las características y las dimensiones del tema en discusión.” Lo que distingue los grupos focales de cualquier otra forma de entrevista, es el uso de la discusión grupal como forma de generar datos”. (Mella, 2000, p.6).

Siguiendo a este autor, “los grupos focales crean líneas de comunicación donde el primer canal comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos” (p.3). “El secreto consiste en que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas” (Huerta, 2005, p.1).

Según Morgan (1998), citado por Mella (2000, p.7) “los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: a) exploración y descubrimiento, b) contexto y profundidad y, c) interpretación”.

“La decisión sobre el número adecuado de participantes en un grupo focal implica un balance entre el tener suficiente cantidad de gente para generar una discusión y no tener tantos que el grupo sea multitudinario” (Mella, 2000, p.9), existe consenso entre los expertos en que los grupos focales deben estar conformados por no menos de 4 participantes y no más de 10, la variación dependerá de los objetivos del proyecto. “En ocasiones es conveniente confeccionar la muestra con base en lo que algunos autores llaman Modelo de Muestreo Teórico, en donde la selección debe reflejar el rasgo total de la población estudio (grupo heterogéneo)” (Díaz, 2005. párr.20).

Las preguntas de la Guía para los grupos focales, parten del contenido del cuestionario, por tanto, están sustentadas en el marco teórico y en la matriz de dimensiones. Estas preguntas fueron redactadas cuidadosamente por el autor y revisadas por el mismo equipo de expertos

que validó el cuestionario, verificando que se adecuan perfectamente a los objetivos de la investigación.

En este trabajo, dicha técnica se aplica a seis (6) grupos: dos (2) en el recinto Félix Evaristo Mejía, en Santo Domingo, D.N. y cuatro (4) a egresados del recinto Urania Montás, en la provincia de San Juan de la Maguana, cada grupo de ocho a diez personas como máximo. El investigador hizo las preguntas de lugar sobre el tema objeto de estudio, previamente elaboradas y secuenciadas.

Dirige la discusión para que los participantes se mantengan alrededor de dichas preguntas, poniendo especial atención en los objetivos que se persiguen. El tiempo empleado es alrededor de dos horas con cada grupo. Con esta técnica las informaciones que se recogen en el cuestionario fueron ampliadas y profundizadas.

4.8.4 Entrevistas en Profundidad

Las entrevistas en profundidad “son técnicas cualitativas de investigación que se estructuran a partir de objetivos concretos” (Robles, 2011, p.42), son consideradas por Taylor y Bogan (1986), citados por Díaz y Ortiz (2005), como reiterados encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus palabras propias.

La intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (Robles, 2011, p.40).

Las preguntas para las entrevistas en profundidad, son las mismas aplicadas a los grupos focales, las cuales, como se indica anteriormente, parten del contenido del cuestionario, y sustentadas en el marco teórico y en la matriz de dimensiones. También fueron validadas por el equipo de expertos. Las mismas cuentan con la solidez técnica necesaria, lo que permite una efectiva recolección de datos, que sumados a los que aportan los grupos focales garantizan el logro de los objetivos de esta tesis doctoral.

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Taylor y Bogdan, 1990), citados por Robles (2011, p.40).

Al momento de aplicar esta técnica, de manera similar a lo que se hace con los grupos focales, se estimula el diálogo con los egresados mediante el planteamiento de algunas preguntas previamente elaboradas y secuenciadas, de especial interés para estos, y tomando en cuenta los objetivos planteados en la investigación, surgen espontáneamente, por iniciativa de los entrevistados o del investigador, otras preguntas no planeadas, pero que resultan relevantes para ampliar las informaciones que se han recogido. Esta técnica, procura la interacción entre el entrevistador y el entrevistado para que este último exprese sus opiniones sobre la formación inicial recibida y su relación con su práctica profesional. En ambas técnicas, algunas preguntas o respuestas son repetidas para obtener las informaciones con la mayor fidelidad posible.

La entrevista puede ser de fuente primaria o secundaria. En este caso, las que se realizan en Santo Domingo, D.N., en la provincia de Santo Domingo y en la provincia de San Cristóbal son de fuente primaria, porque el investigador recoge directamente los datos de la población representada en la muestra. En cambio, las realizadas en la provincia de San Juan son de fuente secundaria, porque el investigador hace uso de entrevistadores entrenados.

Se aplica a siete (7) egresados del recinto Félix Evaristo Mejía, en Santo Domingo D.N. y a diez del recinto Urania Montás, en la provincia de San Juan. Cada entrevista dura alrededor de una hora.

Antes de llevar a cabo el encuentro con los grupos focales y con los participantes en la entrevista en profundidad se seleccionan los lugares donde se aplican ambas técnicas, para asegurar que reúnen las condiciones adecuadas.

4.9 Proceso de Levantamiento de la Información

4.9.1 Datos Cuantitativos

Se recogen los resultados del cuestionario, aplicado en Junio, 2015, el cual consta de 45 preguntas, integrado por 30 ítems en escala Likert, precedidos por 15 ítems de carácter socioeducativo. Se trabaja con una muestra de 561 profesores egresados del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, recintos Félix Evaristo Mejía de Santo Domingo y Urania Montás de San Juan.

Se presentan las informaciones en figuras, indicadores descriptivos y medidas de significación como el análisis de varianza ANOVA. “Esta es una prueba estadística para evaluar el efecto de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente. Evalúa los efectos por separado de cada variable independiente y los efectos conjuntos de dos o más variables independientes” (Hernández, 2003, p.550), al respecto Levin y Rubín (2005, p.498) expresan que “es una técnica estadística utilizada para probar la igualdad de tres o más medias muestrales y hacen inferencias sobre si las muestras provienen de poblaciones que tienen las mismas medidas”, y el coeficiente de correlación de Pearson, el que pertenece a las pruebas o medidas no paramétricas y que “mide el grado de asociación lineal entre dos variables cualesquiera” (Díaz y Fernández, 2003, p.1).

Es importante señalar que el procesamiento de los datos del cuestionario se realiza con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales, conocido por sus siglas en inglés SPSS versión 19, muy utilizado en investigaciones de Sociología, Psicología y Educación de alta credibilidad científica (Ramón, 2005).

Además, se muestran informaciones características de los egresados en figuras con referencia en tabla de frecuencia de una variable. También, se presentan tablas de frecuencia de las variables construidas en base al conjunto de ítems y tablas cruzadas según recintos y los ítems en escala Likert, definida por Ávila (2006) como:

Una técnica encargada de medir actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Se le conoce como escala sumada debido a que la puntuación de cada unidad de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem.

La escala se construye en función de una serie de ítems que reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente. Cada ítem está estructurado con cinco alternativas de respuesta. La unidad de análisis que responde a la escala marcará su grado de aceptación o rechazo hacia la proposición expresada en el ítem. Los ítems por lo general tienen implícita una dirección positiva o negativa (p.82).

El informe contiene las medidas descriptivas de las variables cuantitativas. Se le ofrece al lector cuatro casos de aplicación de pruebas de significación y una tabla en la que se correlacionan con cinco variables del contexto, con cuatro dimensiones que resumen los 30 ítems de escala Likert. Asimismo, se exhibe una serie de tablas que son referencia de las gráficas.

En lo relacionado con el aprovechamiento del contenido de las tablas de frecuencias y de las informaciones en general para llegar a conclusiones se elaboran comentarios con referencia al marco teórico, el problema de investigación y los objetivos.

4.9.2 Datos Cualitativos

La etapa de contacto con las personas involucradas y el levantamiento de la información, se realiza de forma simultánea en las áreas territoriales de los recintos del ISFODOSU: Félix Evaristo Mejía en Santo Domingo, D.N. y Urania Montás en la provincia de San Juan en Junio 2015.

Para el tratamiento de la información, los grupos focales y entrevistas en profundidad son transcritos de forma rigurosa. Al continuar con el análisis de la información se seleccionan las citas con informaciones relevantes, y se categorizan según su contenido. Se hace una agrupación de citas afines para efectuar una siguiente ronda de análisis, haciendo comparaciones con los datos arrojados.

Todas las entrevistas en profundidad se realizan en áreas aisladas del grupo para garantizar la confiabilidad de los datos. No se les suministra información alguna con antelación a las personas entrevistadas y durante el proceso no se les inducen las respuestas, solo se les anima a expresarse con espontaneidad. Se les garantiza el anonimato a los informantes y se solicita su permiso para grabar la conversación.

El análisis de la información se hace en función del problema planteado, los objetivos generales y específicos, dimensiones y demás aspectos del diseño de la investigación y de la base teórica que lo sustentan, haciendo uso de la técnica del análisis de contenido.

De acuerdo a Andréu (2011), el análisis de contenido en un sentido amplio, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente donde pueda existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolo de observación, documentos.

Para mejor comprensión, algunas definiciones de lo que se asume como análisis del contenido, según autores citados por Andréu (2011). De acuerdo a Berelson (1952, p.18), el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. Según esta definición, el análisis de contenido ha de someterse a ciertas reglas. La “objetividad”, se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. La “sistematización”, hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado. Según Hostil y Stone (1969), el análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias, identificando, de manera sistemática y objetiva, ciertas características específicas dentro de un texto. De esta definición se excluyen los requisitos de que dichos análisis sean cuantitativos y manifiestos, admitiendo que puedan ser cualitativos haciendo referencia al contenido latente de los textos. Añade un elemento importante, la inferencia, el propósito fundamental del análisis del contenido. Krippendorff (1990) define el análisis de contenido como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Este autor añade el término contexto como marco de referencia donde se desarrollan los mensajes y los significados.

Finalmente, se realiza el cruce de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos.

4.10 Limitaciones Encontradas

- a) Escasa bibliografía actualizada: La escasez de bibliografía actualizada y pertinente, así como de estudios previos relacionados directamente con la formación inicial de docentes en la región y, en particular en el país, implicó una intensa búsqueda para obtener la información requerida y sustentar los diferentes temas que componen el marco teórico y conceptual de esta investigación.

- b) Los cortes eléctricos: En la República Dominicana, aún son frecuentes los cortes por sectores de la energía eléctrica, a veces prolongados, lo que limita, en ocasiones, el adecuado funcionamiento de los sistemas de cómputo y dilatan el procesamiento de los datos.

- c) La carga laboral: La realización de una investigación de esta envergadura requiere de una gran dedicación, lo que además de las responsabilidades laborales, significa intensas jornadas, incluso nocturnas, lo que puede producir agotamiento físico.

- d) El tiempo: Por su condición de docentes, a veces con dos o más tandas de clases, la población abordada presenta limitación de tiempo (en cantidad y calidad), hecho que dificulta el proceso de recolección de la información, lo que requiere de una efectiva coordinación, que permita ubicar a los maestros para la aplicación de los instrumentos.

- e) Distancia y diferencia de horario. La realización de un estudio de Tesis Doctoral, requiere de una continua y fluida comunicación entre el investigador y sus directores. No obstante la incondicional disponibilidad de los directores de esta tesis y pese a las facilidades que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en distintas ocasiones la distancia y la diferencia de horario, dificulta la comunicación entre las partes.

CAPITULO V

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación, obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos seleccionados.

En la primera parte, aparecen los datos cuantitativos recolectados por medio del cuestionario aplicado a los egresados de los recintos Félix Evaristo Mejía y Urania Montás del ISFODOSU, los cuales presentan en tablas y gráficos con análisis que facilitan su comprensión.

La segunda, contiene los datos cualitativos obtenidos a través de las técnicas de grupos focales y entrevistas en profundidad, en los cuales se observan las similitudes y diferencias en las percepciones de los egresados.

Estas informaciones reflejan las opiniones de los egresados acerca de la formación inicial recibida en los recintos del instituto.

5.1 Datos Cuantitativos

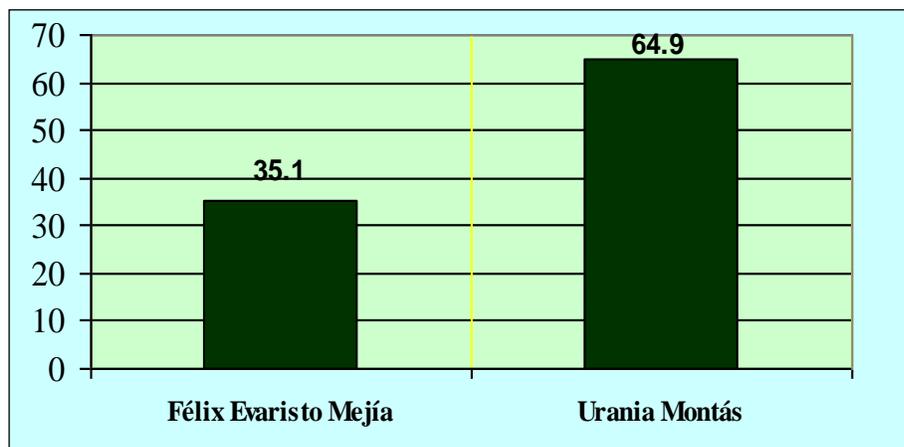
5.1.1 Características Socioeducativas de los Egresados

Figura 5.1. 1 Recinto donde se tituló el egresado

Recinto	Frecuencia	Porcentaje
Félix Evaristo Mejía	197	35.1
Urania Montás	364	64.9
Total	561	100

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 2 Porcentaje de egresados participantes por recinto



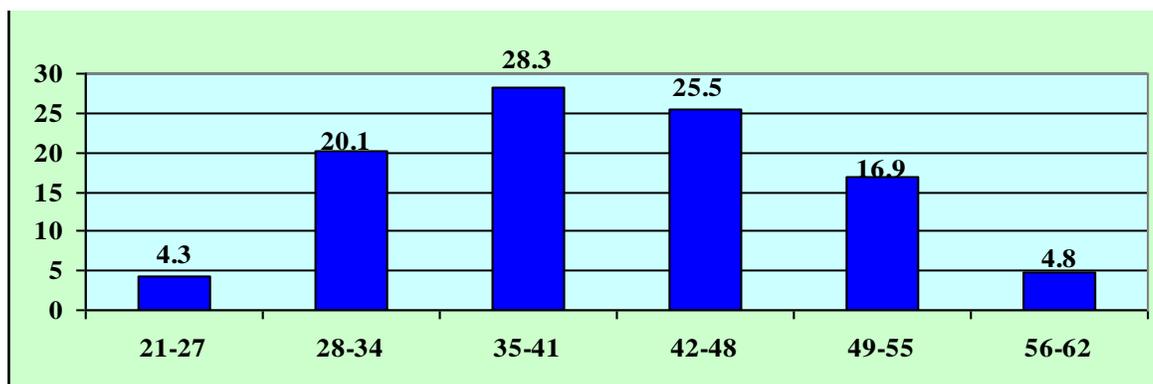
La Figura 5.1.2 presenta a los 561 egresados encuestados en función del recinto en el que realizaron sus estudios de formación docente. Se observa que del recinto Urania Montás participó un mayor número de egresados en la encuesta, estos representaron el 64.9%. Este porcentaje se debe a que en las escuelas de esta zona existe una gran proporción de maestros egresados de dicho recinto, a diferencia de los de Santo Domingo, donde la proporción de egresados es mucho menor, debido a que la mayor parte de los profesores provienen de otras universidades.

Figura 5.1. 3 Edad de los Egresados en intervalos

Edad	Frecuencia	Porcentaje
21-27	24	4.3
28-34	113	20.1
35-41	159	28.3
42-48	143	25.5
49-55	95	16.9
56-62	27	4.8
Total	561	100

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 4 Porcentaje de egresados por grupo de edad



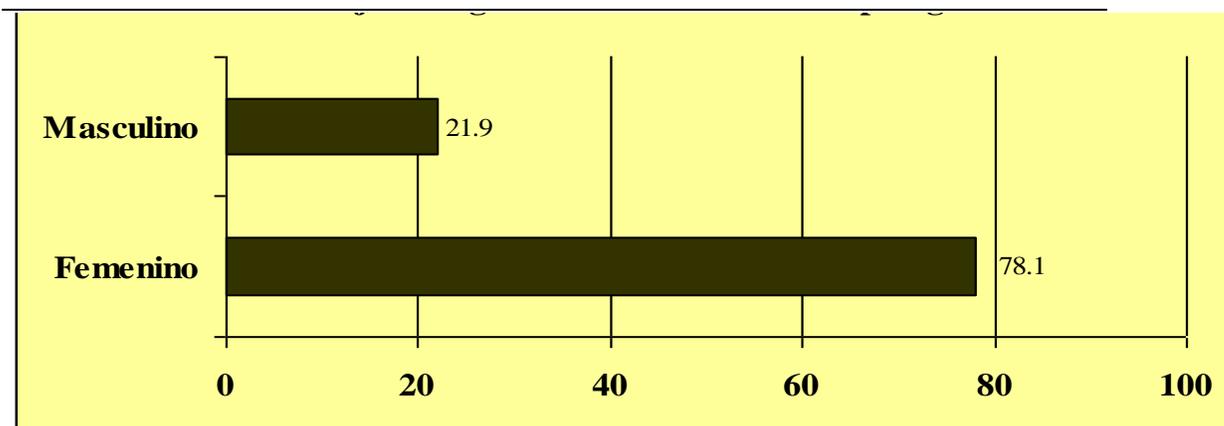
La Figura 5.1.4 ofrece los porcentajes de los grupos de edades de los egresados. Como se puede ver, las edades se encuentran entre 21 y 62 años, verificándose que entre 28 y 48 años están los porcentajes más altos. Estas informaciones permiten expresar, que se trata de egresados en formación docente jóvenes, porque próximo al 80% tienen menos de 50 años.

Figura 5.1. 5 Género de los Egresados

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	438	78.1
Masculino	123	21.9
Total	561	100

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 6 Porcentajes de Egresados por Género



La Figura 5.1.6 exterioriza una de las características de los egresados, el género (mujer u hombre). Como se ve, los egresados de género femenino (78.1%) representan casi cuatro veces a los de género masculino (21.9%).

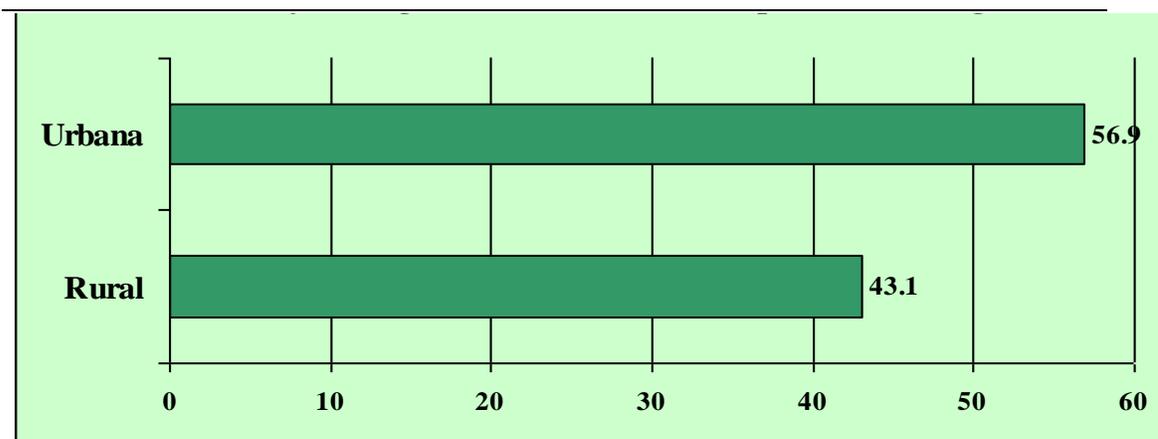
Principalmente para la formación de maestros del nivel básico, esta relación entre profesor y profesara sigue manteniendo la tradicional relación de más profesoras que profesores.

Figura 5.1. 7 Zona de origen de los egresados

Zona de origen	Frecuencia	Porcentaje
Rural	242	43.1
Urbana	319	56.9
Total	561	100

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 8 Porcentaje de egresados por zona de origen



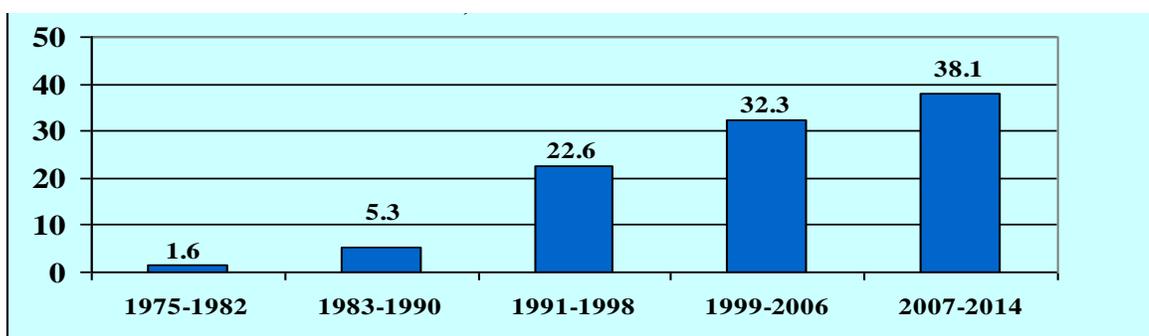
La zona de origen o procedencia del egresado que realizó estudio de formación docente. En ese sentido, la gráfica 4 permite observar que la mayoría de los egresados procede de la zona urbana. Estas informaciones se corresponden con el proceso de urbanización que se ha estado produciendo en la sociedad dominicana en los últimos 40 años.

Figura 5.1. 9 Año de ingreso de los egresados al sistema educativo

Año	Frecuencia	Porcentaje
1975-1982	9	1.6
1983-1990	30	5.3
1991-1998	127	22.6
1999-2006	181	32.3
2007-2014	214	38.1
Total	561	100

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 10 Porcentaje de los egresados por año de ingreso (intervalo) al sistema educativo



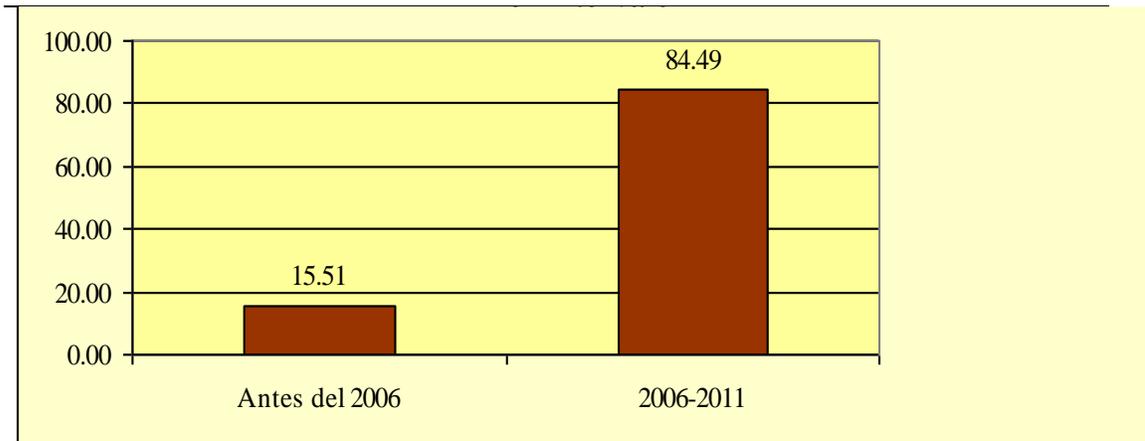
La Figura 5.1.10 presenta el año de ingreso al sistema educativo de los egresados. Se observan 5 grupos de años. Se verifica que de 1991 a 2014 ingresaron cerca el 93.1% de los egresados al sistema educativo. También se observa una tendencia de crecimiento del número de ingreso al sistema por año, desde 1975 a 2014. Al parecer muchos de los que ingresaron con títulos y sin título docente se decidieron por la formación docente.

Figura 5.1. 11 Años en que los egresados se titulan

Años de titulación	Frecuencia	Porcentaje
Antes del 2006	87	15.51
2006-2011	474	84.49
Total	561	100.00

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 12 Porcentaje de egresados por año de titulación en intervalo



En la Figura 5.1.12 se presentan los porcentajes de egresados con respecto al año de titulación docente. Como se puede ver, el 84.49% de los egresados se graduó a partir del año 2006. Esto se debe a que el Plan de la Licenciatura en Educación Básica se inició en el año 1999, dando la oportunidad de completar la carrera al grupo que había realizado el profesorado, y la primera graduación se realizó en 2003.

Figura 5.1. 13 Experiencia de los egresados por los años laborando en el sistema educativo

Años laborando en el sistema	Frecuencia	Porcentaje
[1-5]	143	25.50
[6-13]	201	35.80
[14-21]	155	27.60
[22-29]	46	8.20
[30-38]	16	2.90
Total	561	100.00
Fuente: Encuesta aplicada.		

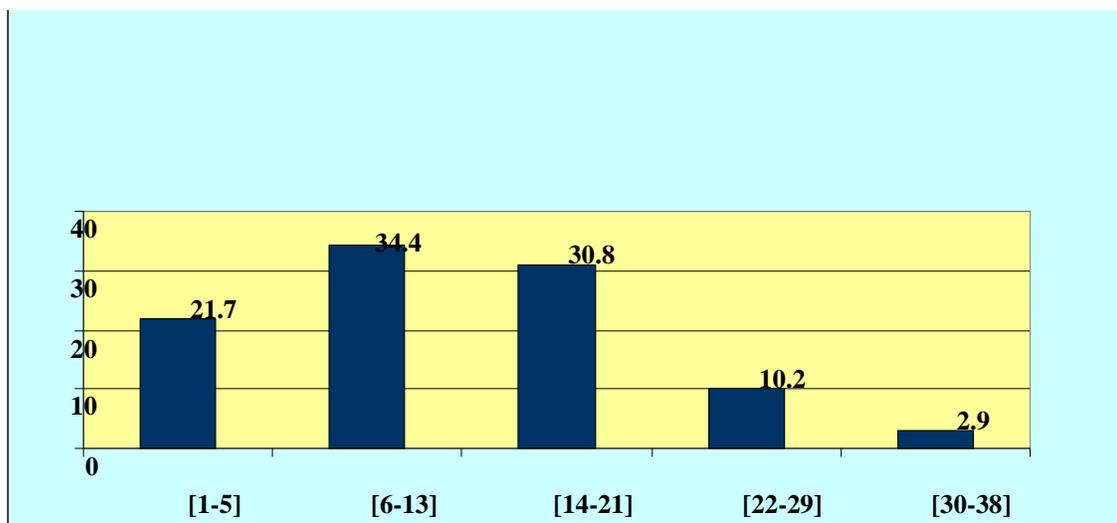
La Figura 5.1.13 presenta el número de años que tienen laborando en el sistema educativo los egresados entrevistados. Se observa que con menos de 22 años en el sistema se encuentra la mayoría, representando el 89.90%. Del intervalo de 1 a 21, el de 6 a 13 años representa el 35.80%.

Figura 5.1. 14 Experiencia del egresado por los años en servicio docente

Años en servicio docente	Frecuencia	Porcentaje
[1-5]	122	21.7
[6-13]	193	34.4
[14-21]	173	30.8
[22-29]	57	10.2
[30-38]	16	2.9
Total	561	100

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 15 Porcentajes de egresados por años en servicio Docente



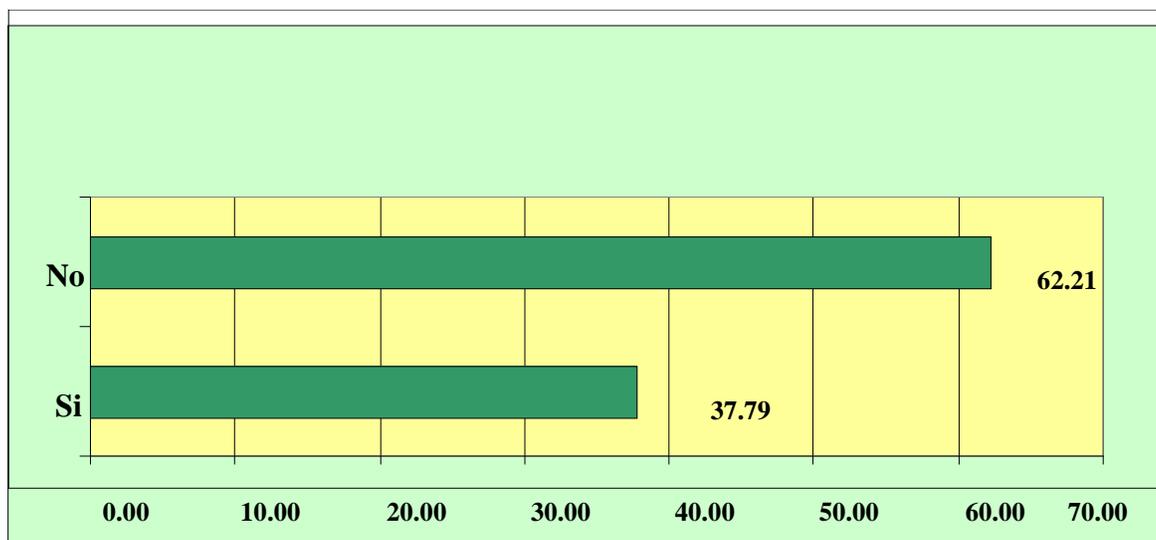
La Figura 5.1.15 presenta el contenido de informaciones relacionadas con la experiencia del egresado. La gráfica ofrece, en cinco grupos de años, el tiempo de servicio docente que tienen los egresados. Se percibe que entre 1 y 21 años de servicio se encuentran el 86.9% de los egresados, más de la mitad tiene menos de 14 años en servicio. Este es un grupo profesional joven y de moderada experiencia en el sistema educativo.

Figura 5.1. 16 ¿Tienes otros títulos docente y no docente?

Otros títulos	Frecuencia	Porcentaje
Si	212	37.79
No	349	62.21
Total	561	100.00

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 17 **Porcentajes de egresados por obtención de otro**



La Figura 5.1.17 presenta la voluntad de actualización y formación de los egresados. Se exhibe la realización de otras carreras o la obtención de otros títulos docentes o no. Se observa que una cantidad que puede considerarse importante, el 37.79% de los egresados, ha realizado después de la graduación otros estudios de grado y postgrado. En tanto, que la mayoría (62.03%) expresa no haber realizado otros estudios con posterioridad a su graduación.

Figura 5.1. 18 **Otros títulos obtenidos por los egresados**

Otros títulos	Frecuencia	Porcentaje
Docente	150	26.74
No docente	63	11.23
Ninguno	348	62.03
Total	561	100

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 19 Porcentajes de los otros títulos obtenidos por los Egresados

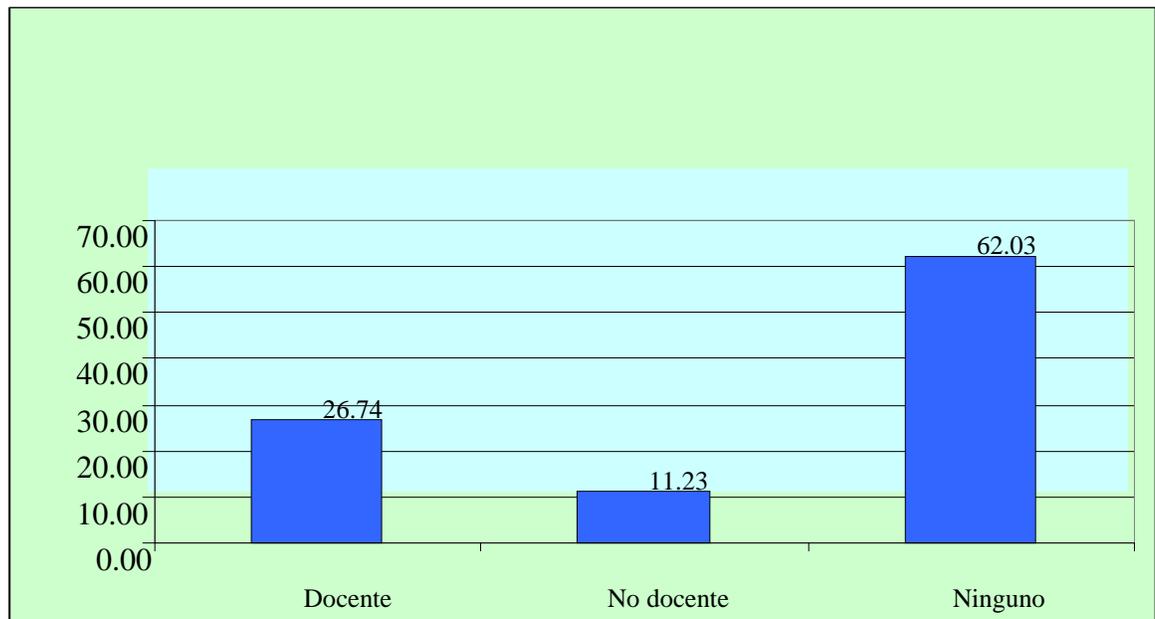
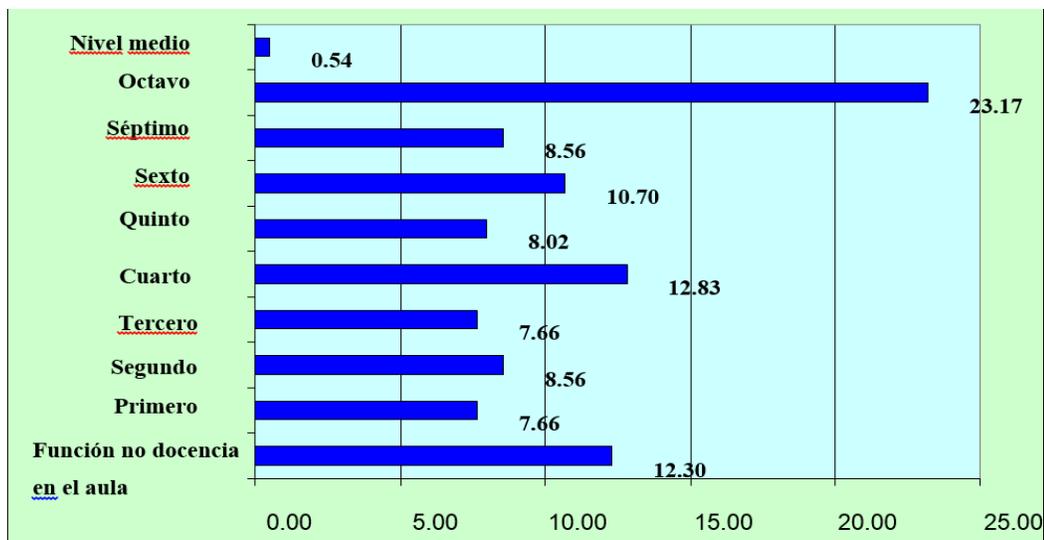


Figura 5.1. 20 Grado más alto en que los egresados imparten docencia

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Función no docencia	69	12.30
Primero	43	7.66
Segundo	48	8.56
Tercero	43	7.66
Cuarto	72	12.83
Quinto	45	8.02
Sexto	60	10.70
Séptimo	48	8.56
Octavo	130	23.17
Nivel medio	3	0.54
Total	561	100.00

Fuente: Encuesta aplicada.

Figura 5.1. 21 Porcentajes de Egresados considerando el grado más alto en los que ofrecen docencia



La Figura 5.1.21 ofrece informaciones relativas al grado superior en el que imparten docencia los egresados, se observa que tienen desempeño docente, básicamente, desde el primer grado hasta el octavo grado, y menos de un 1% en media. Se verifica que los grados de finalización de ciclo del nivel básico, cuarto y octavo, son los que presentan los mayores porcentajes de egresados. Llama la atención el 12.30% de egresados que se desempeña en funciones no directamente de docencia de aula.

**Figura 5.1. 22 Función que desempeñan en la actualidad
los egresados en el sistema educativo**

Función	Frecuencia	Porcentaje
No docente de aula	43	7.66
Docente	493	87.88
Docente y administrativa	8	1.43
No definida	17	3.03
Total	561	100.00

Fuente: Encuesta aplicada.

La Figura 5.1.22 presenta la función que desempeña el egresado en la actualidad. Como se ve, el 87.88% tiene función docente que fueron los motivos para los cuales se les contrató.

**Figura 5.1. 23 Porcentaje de estudiantes aprobados en el ejercicio
docente según informan los egresados**

Porcentaje de estudiantes aprobados	Frecuencia	Porcentaje
10-39	31	5.53
40-69	22	3.92
70-100	456	81.28
Otros	52	9.27
Total	561	100.00

Fuente: Encuesta aplicada.

Se observa en la Figura 5.1.23 el porcentaje de estudiantes que aprueban las asignaturas que imparten los egresados. Entre el 70 y el 100 por ciento de aprobados, se registran el 81.28%. Con esta información se puede decir que tres de cada diez (30%) de los estudiantes reprueban la asignatura que dirigen los egresados.

La Figura 5.1.24, que está referida a la aplicación de medidas estadísticas descriptivas a cinco variables de las características de los egresados, presenta promedio de los egresados en cuanto al año de ingreso al sistema después de titularse que alcanza 8.79 años y se pudo encontrar que pueden llegar hasta 17 años. También se observa que 13.24 años es el valor medio que tienen los egresados laborando en el sistema de educación. Además, se presenta el promedio de aprobados por grado y sección en el último año escolar, el cual alcanza el 91.98%. Se verifica que la edad de los egresados promedia los 40.02 años.

Figura 5.1. 24 Medidas estadísticas de las características cuantitativas de los egresados

Características de los egresados	Medidas estadísticas de los egresados							
	Número de egresados	Mínimo	Mediana	Máximo	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Error estándar de la media
Año de ingreso al sistema educativo después de titularse en el instituto.	561	1	9	17	8.79	3.57	40.63	0.47
Tiempo laborando en el sistema.	561	1	12	32	13.24	7.3	55.14	0.96
Años en servicio docente.	561	1	12	32	13.89	7.3	52.57	0.98
Indique el porcentaje de estudiantes aprobados por grado y sección en el último año escolar: Porcentaje.	561	28	98	100	91.98	15.62	16.98	2.25
Edad del egresado (en años cumplidos).	561	24	40.02	57	40.02	8.03	20.07	1.05

Fuente: Encuesta aplicada.

5.1.2 Tablas de Frecuencias Porcentuales de la Percepción de los Egresados en la Escala de los Ítems

Figura 5.2. 1 Porcentaje de la percepción de los egresados con respecto a los ítems de la dimensión Plan de Estudio Ítems de 1 al 5

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente adecuado	Bastante adecuado	Muy de acuerdo
P.1 El plan de estudio cursado en cuanto a su estructura según número de asignaturas y su contenido; cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, sociopedagógicas, práctica docente, optativas) es adecuado.			3.45	31.03	65.52
P.2 Las asignaturas del plan de estudio le han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabaja en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad.			5.17	39.66	55.17
P.3 Al inicio de la carrera los profesores le presentaron el plan de estudio, en todas sus partes, dándole la oportunidad de opinar sobre su contenido.	1.72	1.72	22.41	37.93	36.21
P.4 Las modificaciones de los planes de estudio en el Instituto se hicieron en equipo (directivos, profesores, estudiantes).	3.45	10.34	25.86	25.86	34.48

<p>P.5 En la implementación del plan de estudio, los profesores integraban el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente, por ejemplo al trabajar las matemáticas se abordaban los contenidos científicos con la metodología pertinente.</p>			5.17	37.93	
---	--	--	------	-------	--

Fuente: Encuesta aplicada

La Figura 5.2.1 contiene informaciones relativas a los porcentajes de la percepción que tienen los egresados con respecto a la dimensión **Plan de Estudio**. Se elaboró con el objetivo de establecer hacia dónde se concentran las cargas porcentuales con respecto a una escala Likert de cinco categorías.

Las informaciones disponibles permiten observar que los ítems P1, P2 y P5 tienen más del 94% de percepción de los egresados en las categorías Bastante y Muy de acuerdo. Estas categorías se refieren al plan de estudio, las asignaturas y el recinto respectivamente. Por otro lado, aunque con porcentajes importantes en Bastante y Muy de acuerdo, en los ítems P3 y P4 se observa que el 25.85% tiene valoraciones inferiores para presentación del plan de estudio al inicio de la carrera y 39.65% en las valoraciones inferiores para si las modificaciones de los planes de estudio se realizaron en equipo.

Las actividades en los centros de formación que incluyen la participación toman mayores porcentajes de respuestas en las categorías inferiores de la escala Likert en los ítems P3 y P4

Figura 5.2. 2 Porcentaje de la percepción de los egresados con respecto a los ítems de la dimensión Formación Inicial ítems de 6 al 21

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
P.6 Los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión, a través del Consejo Estudiantil.	10.34	3.45	27.59	37.93	20.69
P.7 El entrenamiento recibido en el diseño de los planes didácticos: anual, cuatrimestral, de unidad, de clase, en su proceso de formación inicial fue suficiente.			3.45	36.21	60.34
P.8 La forma como los profesores conducían el tratamiento de los programas de estudio, favorecía en los estudiantes la adquisición y desarrollo de destrezas mentales orientadas a la reflexión, al análisis, a la comprensión de textos, de manera que los egresados puedan hoy aplicar esta forma de enseñar en su labor en el aula.			5.17	24.14	70.69
P.9 El manejo que hacían los profesores del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes permitió mejorar la práctica de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.			12.07	25.86	62.07
P.10 Los estudiantes participaban en el análisis del sistema de evaluación de los aprendizajes y podían opinar e incidir en su contenido.	3.45	3.45	10.34	43.10	39.66

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
P.11 Los profesores utilizaban en su labor docente laboratorios y otros equipos y materiales didácticos según su área de trabajo, facilitando y haciendo más efectivos los aprendizajes de los estudiantes.			8.62	25.86	65.52
P.12 En su experiencia en el aula, en su formación inicial, sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje.	1.72	10.34	15.52	22.41	50.00
P.13 El nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que mostraban en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente.			5.17	25.86	68.97
P.14 Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera.	1.72	8.62	17.24	46.55	25.86

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
P.15 Entendiendo que la escuela y la familia han de trabajar en equipo en la formación de niños y adolescentes, se trataron en su formación inicial las técnicas, estrategias y procedimientos para lograr la efectiva integración entre ambas instituciones.			8.62	32.76	58.62
P.16 Los profesores le proporcionaron conocimientos y le estimularon el desarrollo de actitudes, criterios, principios, relacionados con la igualdad, la justicia social, la inclusión y la equidad que hoy puede aplicar en su trabajo docente.			1.72	25.86	72.41
P.17 Se trabajó sobre un modelo de docente técnico, centrado en cómo hacer la enseñanza utilizando nuevas metodologías y materiales didácticos.	1.72		1.72	32.76	63.79
P.18 Se trabajó sobre un modelo de docente reflexivo, poniendo énfasis en el análisis y la investigación sobre las propias prácticas para hacerlas más idóneas al alumnado y los contextos donde se ejerce la enseñanza.			8.62	24.14	67.24
P.19 Dado que parte del papel de un docente es colaborar con el personal directivo en las diferentes tareas de gestión de centro, ya a través del claustro de profesores o de forma particular, recibió en el Instituto la formación correspondiente para integrarse y ser eficiente en el equipo de dirección.		3.45	17.24	37.93	41.38

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
P.20 El Instituto entrenó a los estudiantes en el trabajo en equipo de manera que en su práctica profesional puedan trabajar con otros colegas del mismo grado, de la misma asignatura o de la misma área académica.			3.45	20.69	75.86
P.21 En general, diría que la formación inicial que recibió y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva en la labor que desempeña hoy como docente.			1.72	17.24	81.03

Fuente: Encuesta aplicada.

En la Figura 5.2.2, de la dimensión **Formación Inicial**. El motivo de la presentación de la mencionada tabla es para verificar cómo se comportan los porcentajes de percepción de las categorías. Es decir, hacia dónde están las más altas frecuencias, hacia las categorías inferiores o superiores.

La observación de los ítems del 1 al 8 permite verificar que los ítems P6 y P10 referidos a la participación de los estudiantes en determinadas etapas del proceso de enseñanza, así como el ítem 12 para determinar si los profesores le proporcionaron metodologías para aplicación de estrategias mentales, cognitivas y metacognitivas, son los que tienen menor frecuencia en Bastante y Muy de acuerdo.

A partir de lo comentado, se puede afirmar que el tema de participación en las etapas y contenido en la toma de decisiones del proceso educativo constituyen los temas de mayor objeción de parte de los egresados.

La Figura 5.2.2, en la que se encuentran también los ítems del 14 a 21 de la dimensión **Formación Inicial**, presenta las categorías que seleccionan los egresados frente a las afirmaciones y el contenido de los mencionados ítems.

El objetivo de esta tabla es establecer en términos de porcentajes hacia dónde se ubican las percepciones de los egresados.

En los ítems P14 y P19, de los ocho ítems considerados, se registran la mayor percepción (aunque las superiores tienen los más altos porcentajes) hacia las categorías inferiores: Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Regularmente. Los ítems se refieren respectivamente a las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto (27.58%) y recibió en el Instituto la formación correspondiente para integrarse y ser eficiente en el equipo de dirección (20.69%)

Los ítems P16 y P21. Los profesores le proporcionaron conocimientos y le estimularon el desarrollo, así como la formación inicial que recibió y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva. Presentan los mayores porcentajes en las categorías Bastante y Muy de acuerdo, alcanzan más del 97%.

Figura 5.2. 3 Porcentaje de la percepción de los egresados con respecto a los ítems de la dimensión Práctica Docente ítems de 22 al 24

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
P.22 El recinto proporcionó a los estudiantes las facilidades necesarias para la preparación de su práctica			3.45	20.69	75.86
P.23 Los conocimientos que adquiría en el aula eran, a la vez, aplicables a la práctica docente que llevaba a cabo, en el proceso de formación.			3.45	22.41	74.14
P.24 El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibió le dio seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo.		3.45		29.31	

Fuente: Encuesta aplicada.

La Figura 5.2.3 presenta el porcentaje en las categorías de los ítems de la dimensión **Práctica Docente**. La tabla ofrece porcentajes en los que Bastante y Muy de acuerdo,

que son las categorías de mayor valor, tienen los más altos porcentajes en los tres ítems, según la percepción de los egresados.

Un grupo reducido de egresados inferior al 6% objeta las afirmaciones y el contenido de las preguntas del P22 al P24. Es decir más del 95% dicen estar Bastante o Muy de acuerdo con el contenido de las preguntas relacionadas con la práctica docente.

Figura 5.2. 4 Porcentaje de la percepción de los egresados con respecto a los ítems de la dimensión Valoraciones como Egresado ítems de 25 al 30

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
P.25 Los Vicerrectores fueron accesibles a los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes.			12.07	34.48	53.45
P.26 Se definía y promovía en el aula la idea de que la formación inicial de los docentes es una actividad trascendente para el desarrollo educativo, social y económico de la Región y del país.		1.72	1.72	32.76	63.79
P.27 Las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de educación.	1.72	1.72	13.79	27.59	55.17
P.28 La decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional.	8.62	25.86	17.24	20.69	27.59
P.29 Está satisfecho de haber elegido la docencia como carrera.			10.34	24.14	65.52
P.30 Se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas			10.34	24.14	65.52

Fuente: Encuesta aplicada

La Figura 5.2.4 contiene los ítems P25 a P30 los que pertenecen a la dimensión **Valoraciones como Egresado.**

Se observa que el ítem P.27 relativo a Las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de la educación y el ítem P28 vinculado con la decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto tienen los más altos porcentajes en las categorías Nada de acuerdo, Poco de acuerdo y Regularmente, que son las de menor puntaje en la escala Likert.

Estos se refieren respectivamente a la decisión de elegir la carrera y su relación con el contexto y las condiciones socioeconómicas (51.7%) y las condiciones académicas con las que los egresados ingresan a la carrera (27.5%)

El ítem P28 es el único en el que los porcentajes en las categorías de menores puntajes: Nada de acuerdo, Poco de acuerdo y Regularmente, tiene porcentajes mayores a las categorías de mayores puntajes: Bastante y Muy de acuerdo.

5.1.3 Medidas Estadísticas Descriptivas

Figura 5.3. 1 Medidas estadísticas de las dimensiones de los 30 ítems respondidos por los egresados

Dimensiones	Medidas estadísticas					
	Mínimo	Mediana	Máximo	Media	Desviación	Coficiente de
					Estándar	variación
Plan de Estudio	3	4.3	5	4.29	0.47	10.91
Formación Inicial	3.38	4.53	5	4.41	0.37	8.43
Práctica Docente	3	4.67	5	4.68	0.44	9.34
Valoraciones como Egresado	3.17	4.33	5	4.29	0.43	9.93

Fuente: Encuesta aplicada.

La Figura 5.3.1 contiene la expresión de los 30 ítems respondidos por los egresados, mediante las dimensiones en las que han sido agrupados.

Con la mencionada tabla, que contiene algunas medidas estadísticas descriptivas, se invita al lector a observar la columna donde están las medias aritméticas y la columna donde están los valores de coeficiente de variación con respecto a cada dimensión.

Se observa que las medias superan los 4 puntos, significando que en las valoraciones en la escala Likert con frecuencia los egresados le otorgan 5 a los grupos de ítems que forman una determinada dimensión. En lo que respecta al coeficiente de variación, su valor que es inferior a 11% le da calidad de representación a la media aritmética, por la baja dispersión de los puntajes en los ítems, como se puede ver en la columna de la desviación estándar.

Figura 5.3. 2 Medidas estadísticas de los ítems de la dimensión Plan de Estudio

Ítems	Mínimo	Mediana	Máximo	Media	Desviación estándar.	Coefficiente de variación
P.1 El plan de estudio cursado en cuanto a su estructura según número de asignatura y su contenido; cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, sociopedagógicas, práctica docente, optativas) es adecuado.	3	5	5	4.62	0.56	12.04
P.2 Las asignaturas del plan de estudio le han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabaja en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad.	3	5	5	4.5	0.6	13.33
P.3 Al inicio de la carrera los profesores le presentaron el plan de estudio, en todas sus partes, dándole la oportunidad de opinar sobre su contenido.	1	4	5	4.05	0.91	22.37

P.4 Las modificaciones de los planes de estudio en el Instituto se hicieron en equipo (directivos, profesores, estudiantes).	1	4	5	3.78	1.14	30.19
P.5 En la implementación del plan de estudio, los profesores integraban el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente, por ejemplo al trabajar las matemáticas se abordaban los contenidos científicos con la metodología pertinente.	3	5	5	4.52	0.6	13.27

Fuente: Encuesta aplicada.

El ítem P4, de la dimensión **Plan de Estudio**, referido a “Las modificaciones de los planes de estudio en el Instituto se hicieron en equipo (directivos, profesores, estudiantes)”, presenta la mayor dispersión en las opiniones de los egresados, por el 30.19% en el coeficiente de variación. Por eso, el valor medio de 3.78% es el menos confiable. Este está afectado por la inestabilidad que provoca la dispersión.

Los otros ítems de la dimensión **Plan de Estudio** presentan valoraciones altas, superiores a 4 puntos y coeficientes de variación inferiores al 25%, situación que le da seguridad y capacidad de representación a los valores medios de la percepción de los egresados.

Figura 5.3. 3 Medidas estadísticas de los ítems de la dimensión Formación Inicial

Ítems	Mínimo	Mediana	Máximo	Media	Desviación estándar	Coeficiente de variación
P.6 Los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión, a través del Consejo Estudiantil.	1	4	5	3.55	1.17	33.01

P.7 El entrenamiento recibido en el diseño de los planes didácticos: anual, cuatrimestral, de unidad, de clase, en su proceso de formación inicial fue suficiente.	3	5	5	4.57	0.57	12.38
P.8 La forma como los profesores conducían el tratamiento de los programas de estudio, favorecía en los estudiantes la adquisición y desarrollo de destrezas mentales orientadas a la reflexión, al análisis, a la comprensión de textos, de manera que los egresados puedan hoy aplicar esta forma de enseñar en su labor en el aula.	3	5	5	4.66	0.58	12.44
P.9 El manejo que hacían los profesores del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes permitió mejorar la práctica de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.	3	5	5	4.5	0.71	15.71
P.10 Los estudiantes participaban en el análisis del sistema de evaluación de los aprendizajes y podían opinar e incidir en su contenido.	1	4	5	4.12	0.97	23.65
P.11 Los profesores utilizaban en su labor docente laboratorios y otros equipos y materiales didácticos según su área de trabajo, facilitando y haciendo más efectivos los aprendizajes de los estudiantes.	3	5	5	4.57	0.65	14.27

P.12 En su experiencia en el aula, en su formación inicial, sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje.	1	4.5	5	4.09	1.11	27.23
P.13 El nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que mostraban en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente.	3	5	5	4.64	0.58	12.58
P.14 Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera.	1	4	5	3.86	0.96	24.94
P.15 Entendiendo que la escuela y la familia han de trabajar en equipo en la formación de niños y adolescentes, se trataron en su formación inicial las técnicas, estrategias y procedimientos para lograr la efectiva integración entre ambas instituciones.	3	5	5	4.5	0.66	14.57
P.16 Los profesores le proporcionaron conocimientos y le estimularon el desarrollo de actitudes, criterios, principios, relacionados con la igualdad, la justicia social, la inclusión y la equidad que hoy puede	3	5	5	4.71	0.5	10.54

aplicar en su trabajo docente.						
P.17 Se trabajó sobre un modelo de docente técnico, centrado en cómo hacer la enseñanza, utilizando nuevas metodologías y materiales didácticos.	1	5	5	4.57	0.7	15.4
P.18 Se trabajó sobre un modelo de docente reflexivo, poniendo énfasis en el análisis y la investigación sobre las propias prácticas para hacerlas más idóneas al alumnado y los contextos donde se ejerce la enseñanza.	3	5	5	4.59	0.65	14.17
P.19 Dado que parte del papel de un docente es colaborar con el personal directivo en las diferentes tareas de gestión de centro, ya sea través del claustro de profesores o de forma particular, recibió en el Instituto la formación correspondiente para integrarse y ser eficiente en el equipo de dirección.	2	4	5	4.17	0.84	20.15
P.20 El Instituto entrenó a los estudiantes en el trabajo en equipo de manera que en su práctica profesional puedan trabajar con otros colegas del mismo grado, de la misma asignatura o de la misma área académica.	3	5	5	4.72	0.52	11.07
P.21 En general, diría que la formación inicial que recibió y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva en la labor que desempeña hoy como docente.	3	5	5	4.79	0.45	9.38

Fuente: Encuesta aplicada.

En la Figura 5.3.3 se presentan los ítems del 6 a 13 de la dimensión **Formación Inicial**.

Se percibe que dos ítems, el 6 y el 12, se refieren respectivamente a que si los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión y sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales cognitivas y metacognitivas. Presentan los puntajes medios más bajos y a la vez los coeficientes de variación más altos. Lo que se debe a que estos valores medios son productos de las posiciones heterogéneas de los egresados. Sus percepciones difirieron significativamente.

En la Figura 5.3.3 que contiene también los ítems del 14 al 21 de la dimensión **Formación Inicial**. Se verifica que el ítems 14 expresa: Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera es el de menor puntaje 3.86 y mayor coeficiente de variación 24.94. Es el que tiene un valor medio de menor representación.

También se puede observar en la Figura 5.3.3 que, fuera del ítems 14, los ítems presentan puntajes de la valoración de los egresados superiores a 4 y coeficiente de variación pequeño, menores de 25%. Por eso, se puede confiar en los valores medios que no están afectados por posiciones heterogéneas de los egresados al momento de emitir su opinión.

Figura 5.3. 4 Medidas estadísticas de los ítems de la dimensión Práctica Docente

Ítems	Medidas estadísticas					
	Mínimo	Mediana	Máximo	Media	Desviación	Coefficiente de variación
P.22 El recinto proporcionó a los estudiantes las facilidades necesarias para la preparación de sus prácticas.	3	5	5	4.72	0.52	11.07
P.23 Los conocimientos que adquiría en el aula eran, a la vez, aplicables a la práctica docente que llevaba a cabo, en el proceso de formación.	3	5	5	4.71	0.53	11.26
P.24 El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibió le dio seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo.	2	5	5	4.6	0.67	14.64

Fuente: Encuesta aplicada.

La Figura 5.3.4, correspondiente a los ítems de la dimensión **Práctica Docente**, contiene las medidas estadísticas descriptivas. Se observa que las medias superan los 4.59, lo que significa que en sus respuestas una cantidad importante de egresados seleccionó Muy de acuerdo.

Los promedios, además de altos, definen coeficientes de variación inferiores al 15%. Es decir, las variables toman valores parecidos, de dispersiones bajas, garantizando la capacidad de representación de los valores medios o de los promedios.

Se puede confiar en la no existencia de disparidades en los egresados del ISFODOSU con respecto a la valoración de los ítems de la dimensión **Práctica Docente**.

Figura 5.3. 5 Medidas estadísticas de los ítems de la dimensión Valoraciones como Egresado

Medidas estadísticas						
Ítems	Mínimo	Mediana	Máximo	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
P.25 Los Vicerrectores fueron accesibles a los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes.	3	5	5	4.41	0.7	15.9
P.26 Se definía y promovía en el aula la idea de que la formación inicial de los docentes es una actividad trascendente para el desarrollo educativo, social y económico de la Región y del país.	2	5	5	4.59	0.62	13.57
P.27 Las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de educación.	1	5	5	4.33	0.91	20.93

P.28 La decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional.	1	3	5	3.33	1.36	40.74
P.29 Está satisfecho de haber elegido la docencia como carrera.	3	5	5	4.55	0.68	14.94
P.30 Se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas.	3	5	5	4.55	0.68	14.94

Fuente: Encuesta aplicada.

El ítem P28 que refiere “La decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional” presenta la más alta dispersión con respecto a las respuestas de la percepción de los egresados. Por eso el coeficiente de variación alcanza el 40.74%.

Sin embargo, en los otros ítems que son partes de la dimensión **Valoraciones como Egresado** el coeficiente de variación es inferior al 25%, el cual hace confiables los valores que toman las medias aritméticas, los que son superiores a los 4 puntos.

5.1.4 Medidas Estadísticas para Verificar Nivel de Significación

Figura 5.4. 1 Diferencias de medias según sexo de los egresados, de acuerdo a percepciones en las dimensiones de los ítems

Dimensiones	Sexo				Total		Prueba de dif. de media	
	Femenino		Masculino		Media	Desviación estándar	F	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar				
Plan de Estudio	4.34	0.47	4	0.37	4.29	0.47	3.82	0.06
Formación Inicial	4.44	0.38	4.27	0.26	4.41	0.37	1.46	0.23
Práctica Docente	4.67	0.45	4.71	0.38	4.68	0.44	0.04	0.84
Valoraciones como Egresado	4.29	0.44	4.29	0.33	4.29	0.43	0	0.99

Fuente: Encuesta aplicada.

La Figura 5.4.1 permite observar las diferencias de las dimensiones con respecto al sexo de los egresados.

El examen de la tabla permite confirmar cuán significativas son las diferencias en la percepción de los ítems de las dimensiones, por pertenecer a un determinado sexo, masculino o femenino.

Se nota que no hay dimensión en la que los egresados de sexo masculino y el femenino tengan opiniones diferentes desde el punto de vista estadístico. En todos los casos, el valor de significación es mayor que 0.05, por lo tanto, hay que aceptar que sus opiniones son iguales.

Figura 5.4. 2 Diferencias de medias según sexo de los egresados, de acuerdo a percepciones en las dimensiones de los ítems

	Sexo				Total		Prueba de diferencia de media	
	Femenino		Masculino					
Dimensiones	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	F	Sig.
Plan de Estudio	4.34	0.47	4	0.37	4.29	0.47	3.82	0.06
Formación Inicial	4.44	0.38	4.27	0.26	4.41	0.37	1.46	0.23
Práctica Docente	4.67	0.45	4.71	0.38	4.68	0.44	0.04	0.84
Valoraciones como Egresado	4.29	0.44	4.29	0.33	4.29	0.43	0	0.99

Fuente: Encuesta aplicada.

La Figura 5.4.2 presenta la diferencia e los puntajes de las dimensiones con respecto al promedio general de calificación que tuvieron los egresados entrevistados.

Esta descripción tiene la intención de verificar en qué medida determinado grupo de edad de los egresados definen puntajes mayores o menores que los otros.

La observación de la tabla se focaliza a la columna de Sig., nivel de significación, en la que se registran valores superiores a 0.05 y, por tanto, a 0.01, cuya situación informativa permite expresar que los diferentes grupos de años producen valores dimensionales estadísticamente iguales.

La edad del egresado no representa elemento de variación en la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que experimentaron en el ISFODOSU.

Figura 5.4. 3 Diferencias de medias de los años en servicio docente de los egresados, según percepciones en las dimensiones de los ítems

Dimensiones	Años de servicios docente						Prueba de dif. de media			
	1-nov		dic-22		23-32		Total		F	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar		
Plan de Estudio	4.43	0.4	4.17	0.53	4.24	0.22	4.29	0.47	2.17	0.12
Formación Inicial	4.49	0.33	4.38	0.41	4.21	0.33	4.41	0.37	1.35	0.27
Práctica Docente	4.58	0.5	4.78	0.36	4.67	0.41	4.68	0.44	1.42	0.25
Valoraciones como Egresado	4.42	0.29	4.23	0.49	4	0.53	4.29	0.43	2.75	0.07

Fuente: Encuesta aplicada.

La Figura 5.4.3 presenta la diferencia de los puntajes de las dimensiones en función del número de años en servicio docente de los egresados.

Esta descripción tiene la intención de verificar en qué medida determinados años de servicios docentes tienen puntajes mayores o menores que los otros.

La mirada a la columna de Sig., la del nivel de significación, de la tabla permite observar que todas las dimensiones presentan valores de sig. Superiores al 0.05. Por tanto, los grupos de años en servicios producen valores dimensionales estadísticamente diferentes.

5.1.5 Correlación Bivariada de las Dimensiones

Figura 5.5. 1 Correlaciones y significación de las relaciones bivariadas de las dimensiones

Dimensiones		Plan de Estudio	Formación Inicial	Práctica Docente	Valoración del Egresados
Plan de Estudio	Correlación de Pearson	1	.617(**)	.343(**)	.482(**)
	Significación. (bilateral)	.	0	0.008	0
Formación Inicial	Correlación de Pearson	.617(**)	1	.573(**)	.445(**)
	Significación. (bilateral)	0	.	0	0
Práctica Docente	Correlación de Pearson	.343(**)	.573(**)	1	0.207
	Significación. (bilateral)	0.008	0	.	0.12
Valoraciones como Egresado	Correlación de Pearson	.482(**)	.445(**)	0.207	1
	Significación. (bilateral)	0	0	0.12	.
Fuente: Encuesta aplicada.					

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La 5.5.1 presenta las correlaciones bivariadas entre las dimensiones de los ítems. Esta descripción permitirá establecer en qué medida las puntuaciones de las dimensiones se corresponden de manera significativa. Se observa que en 5 de las 6 correlaciones posibles estas son estadísticamente significativas en 4 de 6.

Estas son las dimensiones: Plan de Estudio con Formación Inicial, Plan de Estudio con Valoraciones como Egresado, Formación Inicial con Práctica Docente y Formación Inicial con Valoraciones como Egresado.

Los puntajes de correlación y significación permiten señalar que existe correspondencia en las valoraciones de las percepciones que proporcionan los

egresados con respecto al Plan de Estudio, la Práctica Docente, la Formación Inicial y las Valoraciones como Egresado.

5.1.6 Comparación de la Valoración entre los Recintos FEM y UM

Figura 5.6. 1 Porcentaje de la percepción de los egresados de los recintos FEM y UM

Nombre del Ítems	Recinto	Categoría de concordancia				
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regularmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
P.1 El plan de estudio cursado en cuanto a su estructura según número de asignatura y su contenido; cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, sociopedagógicas, práctica docente, optativas) es adecuado.	Félix Evaristo Mejía			3.70	33.33	62.96
	Urania Montás			3.23	29.03	67.74
P.2 Las asignaturas del plan de estudio le han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabaja en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad.	Félix Evaristo Mejía			3.70	40.74	55.56
	Urania Montás			6.45	38.71	54.84
P.3 Al inicio de la carrera, los profesores le presentaron el plan de estudio, en todas sus partes, dándole la oportunidad de opinar sobre su contenido.	Félix Evaristo Mejía	3.70		25.93	37.04	33.33
	Félix Evaristo Mejía Urania Montás		3.23	19.35	38.71	38.71
P.4 Las modificaciones de los planes de estudio en el Instituto se hicieron en	Félix Evaristo Mejía	3.70	14.81	33.33	14.81	33.33

equipo (directivos, profesores, estudiantes).	Urania Montás	3.23	6.45	19.35	35.48	35.48
P.5 En la implementación del plan de estudio, los profesores integraban el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente, por ejemplo al trabajar las matemáticas se abordaban los contenidos científicos con la metodología pertinente.	Félix Evaristo Mejía			7.41	33.33	59.26
	Urania Montás			3.23	41.94	54.84
P.6 Los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión, a través del Consejo Estudiantil.	Félix Evaristo Mejía	14.81		22.22	44.44	18.52
	Urania Montás	6.45	6.45	32.26	32.26	22.58
P.7 El entrenamiento recibido en el diseño de los planes didácticos: anual, cuatrimestral, de unidad, de clase, en su proceso de formación inicial fue suficiente.	Félix Evaristo Mejía			3.70	29.63	66.67
	Urania Montás			3.23	41.94	54.84
P.8 La forma como los profesores conducían el tratamiento de los programas de estudio, favorecía en los estudiantes la adquisición y desarrollo de destrezas mentales orientadas a la reflexión, al análisis, a la comprensión de textos, de manera que los egresados puedan hoy aplicar esta forma de enseñar en su labor en el aula.	Félix Evaristo Mejía				18.52	81.48
	Urania Montás			9.68	29.03	61.29
P.9 El manejo que hacían los profesores del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes permitió mejorar la práctica de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.	Félix Evaristo Mejía			7.41	29.63	62.96
	Urania Montás			16.13	22.58	61.29
P.10 Los estudiantes participaban en el análisis del sistema de evaluación de los aprendizajes y podían opinar e incidir en su contenido.	Félix Evaristo Mejía		3.70	7.41	48.15	40.74
	Urania Montás	6.45	3.23	12.90	38.71	38.71

P.11 Los profesores utilizaban en su labor docente laboratorios y otros equipos y materiales didácticos según su área de trabajo, facilitando y haciendo más efectivos los aprendizajes de los estudiantes.	Félix Evaristo Mejía			7.41	22.22	70.37
	Urania Montás			9.68	29.03	61.29
P.12 En su experiencia en el aula, en su formación inicial, sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje.	Félix Evaristo Mejía		7.41	11.11	18.52	62.96
	Urania Montás	3.23	12.90	19.35	25.81	38.71
P.13 El nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que mostraban en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente.	Félix Evaristo Mejía			3.70	7.41	88.89
	Urania Montás			6.45	41.94	51.61
P.14 Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera.	Félix Evaristo Mejía	3.70	7.41	18.52	48.15	22.22
	Urania Montás		9.68	16.13	45.16	29.03
P.15 Entendiendo que la escuela y la familia han de trabajar en equipo en la formación de niños y adolescentes, se trataron en su formación inicial las técnicas, estrategias y procedimientos para lograr la efectiva integración entre ambas instituciones.	Félix Evaristo Mejía			3.70	33.33	62.96
	Urania Montás			12.90	32.26	54.84
P.16 Los profesores le proporcionaron conocimientos y le	Félix Evaristo Mejía				18.52	81.48

estimularon el desarrollo de actitudes, criterios, principios, relacionados con la igualdad, la justicia social, la inclusión y la equidad que hoy puede aplicar en su trabajo docente.	Urania Montás			3.23	32.26	64.52
P.17 Se trabajó sobre un modelo de docente técnico, centrado en cómo hacer la enseñanza utilizando nuevas metodologías y materiales didácticos.	Félix Evaristo Mejía				33.33	66.67
	Urania Montás	3.23		3.23	32.26	61.29
P.18 Se trabajó sobre un modelo de docente reflexivo, poniendo énfasis en el análisis y la investigación sobre las propias prácticas para hacerlas más idóneas al alumnado y los contextos donde se ejerce la enseñanza.	Félix Evaristo Mejía				14.81	85.19
	Urania Montás			16.13	32.26	
P.19 Dado que parte del papel de un docente es colaborar con el personal directivo en las diferentes tareas de gestión de centro, ya sea través del claustro de profesores o de forma particular, recibió en el Instituto la formación correspondiente para integrarse y ser eficiente en el equipo de dirección.	Félix Evaristo Mejía		3.70	14.81	29.63	51.85
	Urania Montás		3.23	19.35	45.16	32.26
P.20 El Instituto entrenó a los estudiantes en el trabajo en equipo de manera que en su práctica profesional puedan trabajar con otros colegas del mismo grado, de la misma asignatura o de la misma área académica.	Félix Evaristo Mejía			3.70	25.93	70.37
	Urania Montás			3.23	16.13	80.65
P.21 En general, diría que la formación inicial que recibió y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva en la labor que desempeña hoy como docente.	Félix Evaristo Mejía				14.81	85.19
	Urania Montás			3.23	19.35	77.42
P.22 El recinto proporcionó a los estudiantes las facilidades necesarias para	Félix Evaristo Mejía			7.41	25.93	66.67

la preparación de su prácticas	Urania Montás				16.13	83.87
P.23 Los conocimientos que adquiriría en el aula eran, a la vez, aplicables a la práctica docente que llevaba a cabo, en el proceso de formación.	Félix Evaristo Mejía				14.81	85.19
	Urania Montás			6.45	29.03	64.52
P.24 El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibió le dió seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo.	Félix Evaristo Mejía				33.33	66.67
	Urania Montás		6.45		25.81	67.74
P.25 Los Vicerrectores fueron accesibles a los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes.	Félix Evaristo Mejía				37.04	62.96
	Urania Montás			22.58	32.26	45.16
P.26 Se definía y promovía en el aula la idea de que la formación inicial de los docentes es una actividad trascendente para el desarrollo educativo, social y económico de la Región y del país.	Félix Evaristo Mejía			3.70	33.33	62.96
	Urania Montás		3.23		32.26	64.52
P.27 Las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de educación.	Félix Evaristo Mejía	3.70		11.11	25.93	59.26
	Urania Montás		3.23	16.13	29.03	51.61
P.28 La decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional.	Félix Evaristo Mejía	18.52	25.93	22.22	14.81	18.52
	Urania Montás		25.81	12.90	25.81	35.48
P.29 Está satisfecho de haber elegido la docencia como carrera.	Félix Evaristo Mejía			11.11	14.81	74.07
	Urania Montás			9.68	32.26	58.06
P.30 Se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas.	Félix Evaristo Mejía			11.11	14.81	74.07
	Urania Montás			11.11	14.81	74.07

Figura 5.6. 2 Medidas estadísticas de las dimensiones, según Recinto

Recinto del ISFODOSU	Medidas	Dimensiones			
		Plan de Estudio	Formación Inicial	Práctica Docente	Valoración del Egresados
Félix Evaristo Mejía	Mínimo	3	3.44	3.67	3.33
	Mediana	4.2	4.56	4.67	4.33
	Máximo	5	5	5	4.83
	Media	4.24	4.51	4.7	4.29
	Desviación estándar	0.48	0.31	0.4	0.39
Urania Montás	Mínimo	3.2	3.38	3	3.17
	Mediana	4.4	4.38	4.67	4.33
	Máximo	5	4.94	5	5
	Media	4.34	4.33	4.66	4.3
	Desviación estándar	0.46	0.41	0.48	0.46
Total	Mínimo	3	3.38	3	3.17
	Mediana	4.3	4.53	4.67	4.33
	Máximo	5	5	5	5
	Media	4.29	4.41	4.68	4.29
	Desviación estándar	0.47	0.37	0.44	0.43

Figura 5.6. 3 Prueba de significación ANOVA para la diferencia de media en la valoración de los recintos

Recinto del ISFODOSU				
Dimensiones	Félix Evaristo Mejía	Urania Montás	Valor F	Significación
Plan de Estudio	4.24	4.34	0.7207	0.3995
Formación Inicial	4.51	4.33	3.5576	0.0645
Práctica Docente	4.7	4.66	0.1701	0.6816
Valoración del Egresados	4.29	4.3	0.0024	0.9609

La observación de los recintos con respecto a las dimensiones, permite apreciar los valores de significación de las diferencias, los cuales son superiores a 0.05. Por tanto, entre las medias de los recintos en todas las dimensiones no hay diferencia estadísticamente significativa.

5.2 Datos Cualitativos

5.2.1 Resultados del Recinto Félix Evaristo Mejía

Este contiene los resultados de las entrevistas en profundidad y grupos focales realizadas a egresados del Recinto Félix Evaristo Mejía de Santo Domingo en el marco de la presente investigación.

Para la obtención de las informaciones se realizan siete (7) entrevistas en profundidad y dos (2) grupos focales con egresados de promociones del período 2003–2011.

Las dimensiones tratadas son: Plan de Estudio, Formación Inicial, Práctica Docente y Valoraciones como Egresado. Se analiza las experiencias de los egresados mientras cursaban la carrera de Licenciatura en Educación Básica y su influencia en el ejercicio profesional.

Dimensión: Plan de Estudio

Calificación Plan de Estudio.

Egresados del Recinto Félix Evaristo Mejía califican el Plan de Estudio como excelente, bueno, muy bueno, completo, aunque sugieren agregar más asignaturas. Los marcan como profesionales de la educación, ya que enseñan mucha pedagogía, el cómo impartir docencia. Dan herramientas para trabajar en el aula, además de los conocimientos de las áreas básicas y la forma correcta de comportamiento personal y profesional.

Egresados formados con este Plan de Estudio muestran competencia y dominio ante los estudiantes. Consideran que es más completo que el de otras universidades. Preparan a los docentes muy bien. Esto les da seguridad en las aulas.

Planificación

El tema de la planificación es tratado al inicio de la formación. Esto está vinculado al conocimiento del currículum propio del nivel para el cual trabajan.

Algunos egresados aplicaban estos conocimientos en su ejercicio profesional porque estaban estudiando en la modalidad de bachilleres en servicio.

- *“...al principio enseñan a trabajar con el currículum, a planificar...”*

Son entrenados en el manejo de esquemas de planificación vigentes en el sector oficial.

• *“En la planificación. Nos enseñaron cómo trabajar cada uno de los componentes, y aunque hay cosas que han cambiado, hemos tenido que adaptarla.”*

Los egresados resaltan el papel protagónico del equipo formador en el resultado referido a la adquisición de las competencias para el manejo y adaptación a esquemas vigentes acorde a los componentes relacionados.

• *“...yo siempre digo que si yo sé planificar, es porque en el Félix hubo maestros que se preocuparon porque yo lo aprendiera.”*

Recursos Didácticos

Aprenden a elaborar mapas para ser usados en el área de Ciencias Sociales; en Ciencias Naturales, láminas educativas. En Matemática los entrenaron en el uso de objetos reciclables del entorno. En Lengua Española aprendieron a elaborar

rotafolios, materiales de lectura, calendarios, y otros recursos adaptados a los temas a impartir.

El libro de texto se usa como consulta. Otros recursos utilizados son globo terráqueo, retroproyector, cartón, hojas, crayones, lápices, materiales didácticos contruidos por los estudiantes docentes.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Durante el proceso de formación se les impartió la asignatura de informática. Allí iniciaron su aprendizaje acerca del uso de la computadora; algunos nunca la habían tocado. Las promociones más recientes aprendieron el uso de programas básicos. Entre ellos: Word, PowerPoint, Excel, el diseño de Blog, el uso de clases virtuales, a través de YouTube, entre otros.

Algunos egresados expresaron que han continuado estudios de informática por su cuenta. Además, que los centros donde trabajan no disponen de los recursos tecnológicos para implementar lo aprendido con sus estudiantes. Otros disponen de salas virtuales en proceso de instalación, ya que en los últimos años la situación está cambiando con la implementación de la tanda extendida y el equipamiento de las escuelas del sector público.

Atención a la diversidad

Se concibe la atención a la diversidad como la preocupación por los niños con dificultad. En la población estudiantil con las que trabajan, es común encontrarse con niños con dificultad, al extremo de calificar grupos completos como especiales.

Dentro de las características de estos grupos señalan:

De origen muy marginado.

Con problemas de disciplina que se refleja en el aprendizaje.

Trastornos mentales.

Padres con adicción.

Violencia intrafamiliar.

Problemas visuales.

Problemas auditivos.

Metodología aplicada a las asignaturas

La metodología aplicada por los formadores, era la misma que sugería a los estudiantes que aplicaran en su ejercicio profesional. Se motivaba la reflexión y análisis crítico de los temas. Se utilizaba el trabajo en equipo. Se formaban grupos para realizar los análisis de los diferentes temas y exposiciones.

Según uno de los entrevistados las diferentes tendencias metodológicas de la educación, fue objeto de estudio en una asignatura donde se vio a Montessori, Piaget, Vygotsky, entre otros. Pero la Teoría del Constructivismo era la que más les inspiraba.

Había asignaturas que eran para tratar específicamente la metodología de cada una de las asignaturas. Ejemplo: Metodología de la Lengua Española.

Contenidos y metodología

Contenidos y metodología eran integrados en la práctica docente de los formadores.

Hacían énfasis en la formación metodológica. Se motivaba la reflexión permanente de los temas trabajados. Se realizaban muchas actividades lúdicas.

A continuación algunos ejemplos relacionados con la integración de los contenidos y la metodología:

- *“Allá mis maestros, el que más me impactó fue el de matemática. Él se encargaba de que cada contenido que él daba hacer varios talleres para que cada quien tuviera manejo de esos contenidos. Él para cada contenido tenía talleres diferentes, diferentes metodologías. Él enseñaba que las matemáticas no eran solamente aburridas, sino aburrido es el maestro que la imparte, que es una asignatura hermosa. Que si uno se pone a investigar. Él nos hacía que para introducir cada tema de matemática uno tenía que sacarle adivinanzas, trabalenguas, canciones...para uno así llevar al niño a inducirlo a que aprenda de una manera más efectiva y vencía las matemáticas.”*

- *...“sí, recuerdo una experiencia que teníamos con el profesor de matemática, que las prácticas que él nos daba, era como si uno la fuera a implementar en la escuela directamente. Él nos ponía los ejercicios, cuales ejercicios usted iba a elaborarlos como forma de carteles, para que usted tuviera las estrategias de esa área para usted aplicársela a sus estudiantes.”*

- *“En matemática, allá, ellos nos ponían por ejemplo, dependiendo del grado para trabajar en diferentes grados, puede ser los números, le puede poner los números del 1 al 10. Por ejemplo, el niño se aprende los números, los cuenta, luego lo escribe. Están integradas ahí la Lengua Española y la Matemática. También puede ser con objetos, ellos dibujan los objetos, se está integrando la artística. Y así sucesivamente.”*

- *“Poniendo como ejemplo las matemáticas, que es una materia sumamente práctica, basado en las primeras materias de matemática que di, la profesora Francisca, la matemática era muy práctica y relacionada con los contenidos. Era muy difícil que se enseñara cualquiera de las áreas que no se relacionara con el currículo vigente. Y la parte metodológica era mucho más que*

enseñar la parte de cómo hacer que llegara el conocimiento al estudiante, más que tú tener conocimiento conceptual de los procesos educativos. Recuerdo de esta maestra que cuando íbamos a aprender acerca de determinar el Pi con figura, nunca hacía nada teóricamente. Todos teníamos que llevar materiales y una de esas prácticas que me marcó como aprendizaje significativo, es que con una tapa, midiendo su diámetro tú podías hacer que los niños entendieran qué era el Pi. Para la triangulación de matemática, para poder poner un número racional en forma fraccional sobre recta numérica, no se hacía con palabras. Había que hacerlo practicando y después, recuerdo que en el contenido de 8vo, del libro que viene con el currículo que todavía se está usando en algunos niveles, era un tema que se brincaba mucho y que yo consultaba algunos profesores y no lo conocían. Cuando llegué al Félix Evaristo, cuando llegamos al tema de la triangulación, ahí yo aprendí cómo colocar, por ejemplo, tres cuartos sobre la recta numérica utilizando método de triangulación y enseñárselo a los niños”

- *“hay una maestra que se llama María de los Remedios, ella me dio Sociales, estaba relacionada muy con el contexto. Ella y Braulio estaban contextualizados. Por ejemplo, ella tocó la parte de la Geografía. Hay partes como el manejo del Globo Terráqueo, latitud, longitud, que eso lo pasan por alto en muchos lugares. Y ver cómo ellos se desempeñaban para que tú, con un Globo ahí vieras cómo se medía eso. Y cómo tú poder llevárselo a los niños. Era una manera muy rica para mejorar”*

- *“Y para mí fue una experiencia muy buena cuando me tocó experimentar La Historia Dominicana a mediados del siglo XIX, no verlo solamente leyendo el libro, sino contextualizarlo, dramatizarlo y asumir los personajes y vivirlos, hacía que tú te empoderara del conocimiento, pero que tú tuviera una forma diferente de enseñarle a los niños la misma Sociales, pero sin tener que solamente leer el contenido, sino que también tenían que asumirlo.”*

- *“En Ciencias Naturales, casi todo era la práctica, nos llevaban al laboratorio. El aula era en el laboratorio”*

- “Yo tenía una profesora de Educación Artística que ella también nos daba Sociales. Si nosotros teníamos que aprender, por ejemplo, La Independencia Nacional, ella no se quedaba en la exposición sino que ella nos hacía vivir el momento, si teníamos que tirar el trabucazo, lo tirábamos. Hacíamos dramatizaciones y revivíamos lo que estábamos aprendiendo de esa manera no se olvida nunca.”

- “Nos íbamos al campo, hacíamos investigaciones, por ejemplo, si estamos trabajando el tema de la contaminación ambiental, no nos quedamos con el contenido sino que nos vamos a ver dónde estaba la contaminación , ver donde estaban los ríos, los vertederos, las aguas negras, teníamos que hacer un estudio de un agua contaminada ...”

Dimensión: Formación Inicial

Calificación Formadores

Las respuestas relacionadas con esta pregunta fueron las más fluidas. Destacan el lado humano de los formadores. Admiran a sus formadores de tal forma que tratan de imitar su práctica.

Los formadores fueron calificados como:

Excelentes

Buenos maestros

Modelos a seguir

Los mejores del mundo

Competentes

Motivadores

Amorosos

Humanos

Muy capacitados en su área

Con buen manejo de los contenidos

Bastante preparados

Un patrón a seguir

Muy profesionales

Exigentes

Sabían lo que hacían

Siempre estaban disponibles

Tenían las competencias

Tenían la parte afectiva

Con experiencia base de haber sido maestros de Nivel Primario, en el sector público o habían escrito libros.

Solo una no nos evaluó, nos midió.

Evaluación en el Proceso de Formación. Aplicaban varios tipos de evaluación:

Autoevaluación

Coevaluación

Heteroevaluación

Los trabajos realizados en equipo.

Se aplicaban exámenes a los que se les asignaba el 70% de la calificación general.

Evaluaban todo el tiempo.

Evaluación en el aula

Han adoptado la metodología aplicada durante su proceso de formación en el recinto, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Dicen que esto le ha dado buenos resultados.

Aprendieron a evaluar por indicadores de logros para el desarrollo de competencias.

Han asumido el trabajo en equipo, aplicando la meta-evaluación donde se analiza qué se hizo, el cómo se hizo, para evaluar el proceso y los resultados obtenidos.

Estrategias mentales

Los egresados entrevistados asocian este tema a:

Temas dados en psicología.

Tipos de aprendizajes

El “cómo debíamos compartir con esos niños, cómo debíamos enseñarles los diferentes tipos de estrategias o diferentes tipos de actividades”

Relación condición de ingreso-egreso

Hay estudiantes que llegan a la universidad con problemas de lecto-escritura.

La superación de las dificultades depende de la actitud. No todo el mundo aprovecha las oportunidades de igual forma. En los grupos se notaba que había estudiantes con bajo rendimiento. A la hora de ir al aula no lo hacían bien.

Otro factor que influye en la condición de ingreso-egreso, es la falta de vocación, de haber elegido educación como trampolín. El recinto los formó como Maestros de Educación Básica, todos deben estar preparados para impartir cualquier asignatura del Nivel. La mayoría de los estudiantes fueron muy competentes.

Incidencias positivas

Las incidencias reconocidas por los egresados entrevistados son diversas. Reconocen que tienen buenas prácticas fruto de la formación recibida. Desde la planificación hasta la evaluación del proceso, su ejercicio profesional está cargado de incidencias positivas. Otros asumían que es difícil decir que algo específico tuvo mayor incidencia porque, en su conjunto, todo fue parte de proceso de formación integrado, que aportó a su eficiencia como profesionales.

Las incidencias positivas más importantes que tuvo la formación recibida en el Recinto Félix Evaristo Mejía, en las personas entrevistadas, se refieren a:

- *“En la preparación y en la parte afectiva”*

- *“...allí te enseñan a ser maestro, no a ver el magisterio como una profesión sino una vocación. De que aparte de que tú enseñes, que pongas el corazón en lo que tú haces y que no solo tú puedes enseñar al niño a leer y a escribir sino, que lo enseñes a pensar ; que lo enseñe a sentir.”*

- *“Ha sido más positiva en mi calidad como profesional.”*

- *“Yo creo que todo ha sido, todo lo que hicieron por mí en esos años fue valoración porque todo me ha servido en la vida.”*

Factores diferenciadores

El acercamiento y empatía que logran con sus estudiantes, fruto de la formación en el Recinto.

Las competencias para la realización de las planificaciones.

La formación personal.

Dimensión: Práctica Docente

1) Calificación de la Práctica Docente

Las prácticas docentes son calificadas como:

- Bastante buenas
- Muy dinámicas
- Buen entrenamiento
- Fortalece la práctica pedagógica

Los egresados entrevistados dicen que la Práctica Docente en el Recinto Félix Evaristo Mejía es un proceso riguroso y exigente que se realiza dentro y fuera del Recinto. Es un entrenamiento que nunca es suficiente; la universidad da las pautas y es el estudiante quien tiene que demostrar lo aprendido en su ejercicio profesional. Hacen algunas sugerencias acerca de trabajar de forma más individualizada con los practicantes y el aumento del número de prácticas.

El proceso de las Prácticas Docentes se inicia con el entrenamiento para el aprendizaje de las planificaciones y la observación de maestros titulados trabajando en sus aulas. Luego realizan prácticas simuladas en las aulas del Recinto. Superada esta etapa ya están preparados para ir a la Escuela Experimental del Recinto y otras seleccionadas para los fines. Un maestro del Recinto es responsable del acompañamiento de cada estudiante en el centro donde le fue asignada la práctica.

Recuerdan con respeto a sus maestros de Práctica Docente.

Las anécdotas citadas a continuación ilustran las experiencias relacionadas con la Práctica Docente:

- *“Recuerdo que teníamos que dar la práctica en la escuela experimental de al lado el personal docente que tiene el Félix y en el área de la Práctica Docente, son extremadamente exigentes y fuera, en la calle y teníamos que estar reportados para ellos ir. Darle continuidad a la práctica docente era una parte esencial”*

- *“El entrenamiento fue bueno, pero yo soy de las que digo que nunca es suficiente. O sea, que en la universidad a uno le dan las pautas, pero en la realidad, cuando tú estás en la práctica, en el ejercicio, ahí es de verdad que tú demuestra lo que aprendiste.”*
- *“...hay que hacer mucho énfasis en la práctica docente allá en la universidad. Cuando va a la pasantía, a la práctica profesional, que los maestros hagan más hincapiés en trabajar individualizado.”*
- *“...ellos en base a las cosas que ya nos habían dado, nosotros programábamos una clase de 45 minutos, donde ellos iban a observar a uno a dar esa práctica. Y si ellos veían que a uno le faltaba todavía alguna pincelada, ellos la retomaban y si veían que uno la cumplía, también se lo hacían saber”*
- *“Más que sentirme seguro, fortaleció la práctica pedagógica que yo tenía. Usted nace para ser maestro. Eso es por vocación, pero cuando tú llegas a un lugar que más que enseñarte teoría, te dan método de práctica, entonces tú te fortaleces en lo que estás haciendo y tu responsabilidad con el área de formación donde tú te desempeña.”*
- *“Desde el primer día que yo pisé el Recinto empecé a hacer práctica docente. Primero empezamos con ayudantía, observando lo que hacían los profesores, hasta que nos fuimos adentrando. Nosotros teníamos una escuela experimental. Nosotros vivíamos metidos dentro de la escuela desde que empezamos la carrera.”*
- *“En la práctica pedagógica, me dieron varios profesores, pero los dos que me marcaron mucho fue el profesor Marcos Vega, él me dio práctica pedagógica, y el profesor Fabián, cuando presentábamos las planificaciones nos la observaba, pero algo que me ayudó mucho, Ah! Y el profesor Eduardo Hidalgo, es que los trabajos siempre lo pedían a mano. Y yo decía: -Cómo es que ellos se detienen a una V, un acento que te haga*

falta. Cómo ellos pueden revisar 20 hojas, hoja por hoja e irte corrigiendo cada falta ortográfica. Era Práctica Pedagógica y ellos se detenían hasta en los acentos que pudieran pasar de largo. Y te lo hacían notar. En el primer momento, eso me hizo detenerme más a mí, al momento de entregarle a ellos, cuidar mi caligrafía y mi ortografía. Porque, aunque su rol era enseñarme la práctica, no le perdonaban a nadie las faltas ortográficas. Y salían del contexto. Nada más no observaban la práctica allá. Ellos te decían: - Tal día voy a pasar por su escuela. Y era muy difícil que no pasara alguien de allá a ver lo que tú estabas haciendo en tu trabajo. Si lo que tú estabas haciendo estaba en consonancia con lo que te habían enseñado. Y te lo calificaban también.”

- *“Uno mira otro pensum y uno dice: Wao tiene mucha práctica docente. Uno tuvo que hacer práctica dentro y fuera del Félix y eso que uno hizo fuera tenía que llevarlo al aula y ser maestro y alumno.”*
- *“Nosotros teníamos que desarrollar varias prácticas. Incluso, en el pensum era como 4 prácticas docentes que nos daban”*
- *“Yo siempre recuerdo a Marcos Vega, que nos daba esa práctica muy dinámica.”*

Dimensión: Valoraciones como Egresado

2) Satisfacción con la Carrera

Todos dicen sentirse satisfechos con la carrera. Sienten que están aportando a la sociedad.

Al final de la jornada, cuando ven los cambios verificados en los estudiantes, se sienten satisfechos.

Ya tenían ese propósito fijo al iniciar la carrera. Ahora lo ven cumplido.

Satisfechos a pesar de que hay estudiantes que no lo logran, que los pierden en el camino.

3) Condiciones Laborales

Las opiniones respecto a las condiciones laborales son diversas:

Algunos piensan que lo económico no es lo más importante.

Otros expresan su insatisfacción porque el salario no es suficiente.

Plantean que los maestros tienen necesidades básicas que deben satisfacer, como son: ir bien presentados a los centros educativos, estar sanos para poder trabajar de manera óptima, entre otras.

Las condiciones laborales pueden mejorar.

- En el recinto “lo pintaban más bonito”
- A los maestros no se les trata como se debe.

Unos dicen no quejarse porque las condiciones de cuando iniciaron eran peores.

Otros dicen que estamos en la mejor etapa de la educación. Que las condiciones son óptimas. Citan el caso del centro donde se desarrolló la entrevista que está siendo equipado con recursos tecnológicos modernos, además, se le suministra un presupuesto para que ellos lo manejen.

4) Cambios

Los cambios personales que harían las personas entrevistadas, si tuvieran la oportunidad de volver en el tiempo y reiniciar sus estudios, en el Recinto FEM están vinculados con el mejor aprovechamiento de la experiencia poniendo más interés en aprender contenidos y metodologías aplicadas por los/as maestros/as formadores.

Algunos posibles cambios están relacionados con la entrega y dedicación por parte de los mismos estudiantes docentes:

- “Yo, entregarme más.
- “Bueno, sería menos sinvergüenza
- “Ser un poco más responsable y tener en mente de que al fin y al cabo todas las asignaturas merecen el mismo valor.”
- “Dedicar más tiempo, ponerle interés...”
- “Yo la aprovecharía al máximo,
- “Prestar más atención y ver cómo se aplica.”
- “...aprender a manejar mejor las Tecnologías de la Información y la Comunicación, porque ahí tengo esa debilidad...”

Alguien hubiera cursado su formación en otra modalidad:

- “Haber iniciado desde bachiller en el Félix Evaristo.”

5.2.2 Resultados del Recinto Urania Montás

Este contiene los resultados de las entrevistas en profundidad y grupos focales realizadas a egresados del Recinto Urania Montás de la provincia de San Juan en el marco de la presente investigación.

Para la obtención de las informaciones se realizan 10 entrevistas en profundidad y 4 grupos focales con egresados de promociones del período 2002–2011.

Las dimensiones tratadas son: Plan de Estudio, Formación Inicial, Práctica Docente y Valoraciones como Egresado. Se analiza las experiencias de los egresados mientras cursaban la carrera de Licenciatura en Educación Básica y la influencia en su ejercicio profesional.

Dimensión: Plan de Estudio

1) Calificación Plan de Estudio

El Plan de Estudio es calificado como excelente, bueno, muy bueno, agradable, adecuado, correcto.

Se resalta como positivo el hecho de que el recinto es quien selecciona las asignaturas correspondientes a cada período, evitando así el retraso de los estudiantes en el ritmo del proceso. Les pareció adecuada la estructuración y distribución de las asignaturas y el ritmo con que se les daban, aunque algunas veces les parecía muy exigente. Fue después de haber salido que valoraron, en su justa dimensión, la utilidad de todas las asignaturas contenidas en el pensum de la licenciatura.

El rendimiento de los estudiantes era monitoreado rigurosamente. En caso de que este no fuera satisfactorio, éste entraba en una fase probatoria hasta superar las deficiencias en cuestión, con acompañamiento de orientadores del recinto. Concluido este requisito, se reintegraba al proceso, con la condición de mantener el índice y rendimiento aceptables. Si la situación se repetía el estudiante era dado de baja.

El Plan de Estudio de la licenciatura es comparado con el del profesorado, nivel que le antecede. Dicen sentirse más cómodos durante la primera experiencia, por haberse sentido con un perfil de salida con mayor preparación.

El Plan de estudio es considerado integral porque los contenidos de las asignaturas abarcan desde las áreas básicas que luego deben impartir en los centros, su

metodología y es complementado con otras relacionadas con la formación personal, hasta buenos modales (Etiqueta y protocolo).

Atribuyen al Plan de Estudio, junto a la metodología aplicada por los formadores y en especial a las prácticas docentes, el éxito de su carrera profesional.

Las asignaturas resaltadas del Plan de Estudio son de gran utilidad en el ejercicio profesional de los egresados. Los contenidos y metodología aplicada las convirtió en experiencias valiosas para las personas entrevistadas. Estas son:

- Taller de creatividad, donde se les enseñó a elaborar recursos didácticos.
- Necesidades educativas especiales en la que se les orienta cómo tratar a esos niños que traen dificultades.
- Práctica docente que les da la seguridad y las herramientas metodológicas para el ejercicio profesional eficiente.

2) Planificación

El tema de la planificación sale de forma espontánea en varios momentos de las entrevistas al abordarse los temas acerca del Plan de Estudio, las prácticas y las incidencias positivas.

Los egresados entrevistados declaran que un rasgo distintivo que los define es el saber planificar. Admiten que lo aprendieron en el Recinto Urania Montás. Ubican esta competencia como buenas prácticas que los caracterizan.

Es un tema que se introduce desde el inicio de la formación porque es prerrequisito de las prácticas docentes.

Resaltan la importancia del rol de los formadores en el aprendizaje de este tema, por las competencias demostradas en su manejo y perseverancia, hasta lograr que todos tuvieran el dominio requerido. Estos tomaban el tiempo que se necesitara para asegurarse que las planificaciones estuvieran bien hechas, corrigiendo los borradores hasta lograr los parámetros establecidos.

3) Recursos Didácticos

La elaboración de los materiales didácticos para ser utilizados en las diferentes prácticas es un prerrequisito riguroso en la Escuela Experimental del Recinto Urania Montás.

Taller de creatividad es una de las asignaturas donde les enseñaron específicamente la elaboración de materiales didácticos, aunque en cada asignatura se elaboraban, además, los recursos necesarios para las exposiciones, prácticas y para desarrollar las competencias a implementar en su ejercicio profesional.

Una fuente de materiales importante para la elaboración de los recursos didácticos es el entorno de los estudiantes. Resaltan la alta calidad de las producciones. Para esto, se les enseña a escribir correctamente los letreros con técnicas de caligrafía apropiadas. Los usados en las prácticas docentes son solicitados por los centros en calidad de donación.

Los recursos básicos utilizados por las promociones, durante el proceso de formación, eran la pizarra, retroproyector, mapas, globo terráqueo, cartón, hojas, crayones, lápices, materiales didácticos construidos por los estudiantes docentes y recolectados del entorno.

4) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El tema de las TIC no es comentado ampliamente por las personas entrevistadas, ya que resaltan que el Instituto antes no tenía ni los recursos, ni la enseñanza era tan completa como ahora. Se les enseñó el manejo básico de la computadora.

Las promociones más recientes pudieron acceder al uso de aulas virtuales para realizar tareas y proyectos. Además, se les enseñó el manejo de programas a utilizar en su ejercicio profesional.

Reconocen que les falta preparación para la utilización de las TIC en su ejercicio profesional. Algunos han tratado de ponerse al día con estudios relacionados al uso de las tecnologías modernas, en otros espacios educativos de manera personal.

5) Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es definida como la que deben dar a los estudiantes con problemas y/o dificultad de aprendizaje.

El procedimiento sugerido, si se presentan estos casos es:

-Primero: Investigar las causas de índoles personal, familiar o social por la que el niño presenta esa dificultad.

-Segundo: Aplicar diferentes estrategias según el caso.

-Tercero: Si la situación no se supera, remitirlo al orientador.

Dos de las estrategias más comunes aplicadas son las siguientes:

-En el caso de los estudiantes que son más lentos en el aprendizaje de los nuevos contenidos, dijeron que repiten las explicaciones al grupo completo para evitar avergonzar al niño y además los refuerzan de forma individual en otros espacios físicos y tiempo.

-En el caso de los niños que captan con rapidez los nuevos contenidos, los ponen a ayudar a los estudiantes con dificultad.

6) Metodología Aplicada a las Asignaturas

“Aprendimos construyendo”

La metodología aplicada por los formadores se basa en generar experiencias que pudieran ser multiplicadas por los estudiantes del recinto, en su ejercicio profesional.

El tratamiento de los contenidos teóricos era el suministro de estos a través de folletos y libros de textos que contenían las lecturas asignadas. Los estudiantes debían leer y exponer evitando la repetición textual.

Se insistía en la explicación de los temas nuevos hasta que la totalidad de los estudiantes los dieran por entendido.

Solo dos de las personas entrevistadas declararon que se fomentaba la memorización, ya que el 70% de las calificaciones se determinaba mediante exámenes escritos en los que debían haber memorizado los diferentes temas tratados.

7) Contenidos y metodología

Para cada asignatura se explicaba la metodología apropiada para trabajar los temas de las mismas. Era de forma integrada.

También hubo materias donde se trabajaba la metodología como asignatura.

Los trabajos asignados por los formadores son realizados en equipo. Se reunían en sus comunidades para realizar las tareas y tratar de ayudar a los que tenían dificultad en alguna asignatura. Esto fomentó el compañerismo y solidaridad.

La metodología aplicada en las diferentes asignaturas implica la seguridad de parte del formador, de que todo el grupo estuviera entendiendo los nuevos contenidos impartidos. Los estudiantes docentes se sentían en libertad de expresarse cuando necesitaban ser reforzados, lo que provocaba la repartición de las explicaciones de forma grupal. Además se iniciaban las nuevas sesiones con una retroalimentación del tema anterior. En ese momento el formador verificaba y reforzaba los nuevos aprendizajes.

A nivel general, la experiencia vivida en el Instituto fue valorada como excelente, buena y muy buena. Fruto de ella experimentaron cambios a niveles profesional, personal y hasta espirituales.

Dimensión: Formación Inicial

1) Calificación de Formadores

Fue muy evidente el grado de admiración y respeto de los egresados y egresadas entrevistados/as hacia sus maestros/as formadores/as. Literalmente sus rostros se iluminaban al responder. Atribuyen a ellos su formación y la imagen que tienen del Instituto.

Los formadores fueron calificados como:

- Con excelentes capacidades
- Con manejo pedagógico y humano
- Con buen perfil
- Apurados en que los estudiantes salgan con buen perfil
- Guías del proceso
- Muy buenos
- Personas muy preparadas
- Con excelente dominio
- Responsables
- Personas trabajadoras
- Eficientes
- Ejemplares
- Muy exigentes

Los egresados entrevistados del Recinto Urania Montás hicieron referencia a los sentimientos que les inspiraba la calificación de sus maestros formadores:

- “Me sentí muy bien con ellos...”
- “Me siento muy satisfecha con los maestros del Urania, porque les daban ayuda profesional a los estudiantes en todo lo que necesitaban. Tanto a nivel personal y nivel académico.”
- “Recuerdo todos mis maestros, porque aprendí bastante de todos.”

- “Los maestros eran personas muy apuradas en que los estudiantes salgan bien preparados.”

Estas calificaciones tienen la particularidad de haber sido tratadas con la especificación de referirse a los formadores de “antes”.

- “La Urania, en ese tiempo, era algo ejemplar.”

2) Evaluación en el Proceso de Formación

El Instituto realizaba consultas sobre temas relacionados con el currículo y desempeño de los diferentes actores que intervienen en proceso de formación de maestros. Los resultados no eran devueltos, por esta razón no tuvieron constancia de que se tomara o no en cuenta sus comentarios, posiciones o sugerencias.

El Plan de Estudio es dado a conocer a los estudiantes. En algunos casos, estos hacen sugerencias en planes de algunas asignaturas. Estas son aceptadas y tomadas en cuenta, modificándolas.

Un ejemplo de las consultas es en un caso donde hicieron un análisis del currículum vigente en ese momento. Participaron otras universidades también.

Otro ejemplo fue cuando se hizo un nuevo esquema de planificación. Participaron en la revisión y elaboración del nuevo formulario. De manera regular eran consultados para temas relacionados con horarios y cantidad de asignaturas seleccionadas.

Temas más generales relacionados con las políticas del Sistema Educativo y el Estado y su relación con el currículum y el Plan de Estudio, no eran consultados.

3) Evaluación en el aula.

La evaluación aplicada por los egresados en su ejercicio profesional es diferente a la que aplicaban antes de esta formación. Han cambiado su forma de evaluar a sus estudiantes, abandonando la práctica de calificar sólo por exámenes.

Aprendieron a evaluar como proceso continuo, sistemático, flexible y abierto.

Aprendieron una nueva forma de evaluación para usarla de manera más adecuada y de manera más oportuna. Para evaluar incorporan elementos de juicio que les permite registrar los avances y dificultades del proceso.

Se evalúa todo el tiempo. La evaluación diagnóstica es la que sirve de base para conocer a los estudiantes y nivelar los que estén flojos. Los avances de los estudiantes deben estar registrados y en el momento en que alguno se quede estancado se debe repetir el proceso de forma grupal.

- “Yo diario, evaluó a mis estudiantes. Porque los maestros de la Urania, nos enseñaron, evaluándonos en el proceso.”

4) Estrategias mentales

Con relación a este tema dijeron que:

- En el Recinto Urania Montás hicieron mucho énfasis en las teorías modernas sobre la educación, cómo el niño aprende. Se analizaron los diferentes aportes que hicieron pedagogos al campo de la educación de los que tomaron algunos criterios que eran convenientes, de Piaget, de Vygotsky, de Ausubel. Esa es la estrategia que utilizan en las aulas, aprendizaje por descubrimiento, exploración de aprendizaje, aprendizaje por medio del juego.
- Los estudiantes debían tener las competencias para el conocimiento, que existe un grado inferior a un grado superior, van analizando, procesando un ejercicio y le sacan la conclusión para aprender a aprender.
- Es la coherencia del contenido, la clase anterior y la clase posterior, se da cuenta cuando en la resolución de un ejercicio, quizás no es la respuesta correcta, y el mismo tiene la capacidad, la creatividad de volver a hacerlo, de volver a realizar el ejercicio, y a veces se da cuenta cuando el ejercicio, simplemente le quedó bien.

En el caso de dos entrevistados de forma individual dijeron no recordar acerca del tema, que en el Recinto se plantearon esas teorías, pero realmente no cómo aplicarlo.

Algunas estrategias planteadas para el desarrollo de destrezas mentales fueron las siguientes:

- “Antes de iniciar la clase, en esos primeros momentos de motivación, tomamos en cuenta lo que es la situación emocional, esa parte de inicio donde se trabaja en el niño, se debe iniciar con lecturas reflexivas que llevan al análisis de las emociones, los sentimientos del niño y donde salen a flote en algunos análisis ciertas situaciones que en un proceso de clase uno no se daría cuenta.”
- “Lo ponemos a reflexionar, a analizar. Que ellos puedan expresarse libremente, que puedan sacar conclusiones ellos mismos, para que puedan pensar lógicamente. Se le hacen preguntas, se le pone a trabajar para que ellos construyan esos conocimientos de su propia mente.”

5) Relación condición de ingreso-egreso

Según lo declarado por los egresados, admiten la relación de la condición de ingreso del estudiante del Recinto con la de su egreso.

Se cree que algunos estudiantes llegaron con lagunas. Había personas que por más que se les orientaba, tenían alguna dificultad para el aprendizaje. Otros, hubo que darle de baja. En las sesiones habían rezagados.

“La superación de las deficiencias depende de la actitud positiva que tenga el estudiante para superarlas. ”

“Los formadores siempre estaban dispuestos a ayudar, tanto de manera individual como colectivamente. ”

“Había orientadores para los casos de estudiantes con dificultad. Muchos las superaron. A otros, dos o tres años en la universidad no les fue suficiente para cubrir esas dificultades. ”

6) Incidencias positivas

A continuación, algunas de las incidencias positivas, fruto de las buenas prácticas del Recinto, en el ejercicio docente de los egresados:

- El desempeño a nivel general.
- El perfil de los estudiantes egresados de los grupos donde trabajan.
- La metodología aplicada en la ejecución de los diferentes programas de estudios.
- La empatía. El acercamiento a los estudiantes en la forma de enseñar.
- Sienten que trabajan bien, asignaturas relacionadas con números que normalmente causan fobias.
- Los alumnos los entienden y son promovidos, por la forma de enseñar aplicada, fruto de la formación.
- Mayor número de promovidos en los grupos de Pruebas Nacionales.
- Las competencias para la selección, elaboración y uso de recursos didácticos utilizando materiales del entorno.
- La elaboración de planificaciones adaptadas a las necesidades y requerimientos actualizados.
- Planificación en base al grupo. Implementación de diferentes estrategias, como hacer dramas, debates.
- Consideran que es fruto de la eficiencia demostrada, el hecho de que se les asignen grupos de Nivel Medio.
- La forma de evaluación, evitando la calificación solo por exámenes.
- Las relaciones interpersonales y el compañerismo.
- El orgullo, alta estima de la persona egresada.

7) Factores Diferenciadores

- Creen tener un estilo propio, diferente a los demás, en la forma de impartir docencia.
- Se sienten mejor preparados y con mejor índice de desempeño que los egresados de otras universidades.
- Declaran ser preferidos por los colegios para ocupar las plazas vacantes.

- Dicen tener mayor nivel de aprobación en los concursos de oposición del Ministerio de Educación de República Dominicana MINERD.
- Dicen sentir amor hacia el centro. Visitan el centro cuando pueden y se ponen nostálgicos.
- Continuamente hacen comparaciones con otras universidades calificando al Instituto como lo mejor.
- Los que han continuado estudiando Diplomados y Maestrías, lo ha hecho en la institución.

Dimensión: Práctica Docente

1) Práctica docente

Las prácticas docentes son calificadas como:

- Excelentes
- Muy buenas
- Ayudaron en la seguridad
- Complemento para salir bien capacitados
- Suficiente porque los preparó para enfrentarse a la realidad.

El procedimiento para las prácticas:

“Desde el principio mandaban a uno a las escuelas a observar...”

“... yo creo que esas primeras etapas de observación son de bastante importancia porque es un compromiso, un reto muy grande uno pararse delante de un grupo de estudiantes sin una debida formación.”

“Antes de dar las prácticas ya habíamos tenido el proceso de la planificación, hacer ensayos sobre clases simuladas para tratar con alumnos, prácticamente era

todo lo que tenía que ver con todas las técnicas que debía tener un maestro para desenvolverse en un salón de clases, dominio del pizarrón y todas esas cosas.”

“Nosotros seleccionábamos escuelas y luego de adquirir los conocimientos en las prácticas que nos dieron en práctica docente, lo íbamos a poner en práctica con la supervisión de los profesores y entonces luego socializábamos en la clase las debilidades y fortalezas que tuvimos para superar...”

“Fueron varias prácticas. Yo recuerdo que me tocaron en diferentes escuelas.”

“Se le daba un seguimiento donde a usted...”

La utilidad de las prácticas radica en que:

“Las prácticas nos sirvieron a nosotras también para proyectarnos como maestras.”

“Se nos preparó para enfrentarnos a una realidad.”

“Esa fue la base principal. La seguridad que nos dieron para trabajar.”

“La práctica era lo que a nosotros nos ayudaba a afianzar esos conocimientos...”

Dimensión: Valoraciones como Egresado

1) Satisfacción con la carrera

Todos dicen estar satisfechos o muy satisfechos de la carrera. Que no se arrepienten de haberla estudiado. Se sienten bien con la elección tomada. Se sienten alegres con esa decisión. Dos personas declararon no haber entrado por vocación, pero han aprendido a amar la carrera y haber desarrollado la vocación durante el ejercicio profesional.

2) Condiciones laborales

Al responder esta pregunta los entrevistados automáticamente describen y enumeran las condiciones físicas de los planteles, los problemas familiares y socioeconómicos de los estudiantes, la sobrepoblación entre otras.

Las condiciones laborales no son las que esperaban aunque han tenido que adaptarse.

Algunas condiciones se han ido superando en los últimos años. Se sienten satisfechos con los cambios ocurridos en los últimos años. Recuerdan las situaciones deplorables a las que tuvieron que adaptarse en los primeros años de experiencia.

Las respuestas tomaron varios giros:

No satisfacción con las condiciones de los centros donde trabajan, caracterizados por:

- “Los planteles deteriorados, a veces los mobiliarios no son suficientes.”
- “A veces la escuela no cuenta con los recursos necesarios para dar una clase de calidad.”
- “Yo he trabajado en diferentes condiciones, en escuelas que han llenado las expectativas, pero también hay escuelas que no han llenado las expectativas. Yo he trabajado en centros que tienen que amanecer abiertos, en el área rural, pero ya se ha corregido eso.”
- “Las condiciones laborales no eran óptimas, fui a una escuela rural. Las aulas estaban divididas por un pequeño Playwood, yo escuchaba el ruido de la gente de al lado como si fuera dentro de mi aula. Había un cielo adentro del aula. Había día que era anunciarme solamente.”
- “Aquí lo que hay es una sobrepoblación. Yo tengo 50. Hay día que no tengo ni hora libre y eso me desanima. Pero después, hay que lidiar con los niños. Escucharlos, tratar de manejar las...”

- “...hay muchos problemas sociales, muchos problemas en las aulas.”
- Con relación al salario expresaron que los maestros deberían ganar más.

3) Cambios

Estas citas son las respuestas en relación a expresar cambios si volvieran a empezar, aunque son situaciones imaginarias. Nos ubica en situaciones en las que los/as egresados/as se atribuyen la responsabilidad de poder provocar cambios aún más positivos si hubieran puesto más de su parte. Las respuestas, referidas a cambios institucionales, fueron agrupadas en sugerencias.

Los cambios expresados implicarían un cambio de actitud si volvieran a cursar su formación docente:

“Pondría más empeño en actualizarme más, en aprender más.”

“Concentrarme más. Poner mayor interés. Más amor del que le he tenido a la carrera.”

“Le pusiera mucha motivación.”

“Poner más empeño para poder lograr mejores resultados. Mucho mejores porque estoy satisfecha.”

“Trataría de dar más de mí.”

“... volviera a dar lo que tengo y estaría en la disposición de aprender más, para dar.”

Otros cambios se refieren al recinto y la formación: “Implementar más el uso de la tecnología.”

Otros, a complementación de algunos conocimientos que ahora necesita: “A mí me gustaría aprender cómo manejar ese grupo pero desde afuera, dando un seguimiento

especial, dependiendo de sus necesidades, podría ser asuntos de problemas audiovisuales, auditivos, o de temperamentos muy fuertes.”

5.2.3 Resultados de los Recintos Félix Evaristo Mejía y Urania Montás

Este apartado contiene un resumen de los resultados de las entrevistas en profundidad y grupos focales realizados a egresados de los Recintos Félix Evaristo Mejía de Santo Domingo y Urania Montás.

Los resultados están basados en el análisis de similitudes y diferencias de las opiniones de los egresados de los dos recintos consultados, mientras cursaban la carrera de Licenciatura en Educación Básica y su influencia en el ejercicio profesional.

Las dimensiones tratadas son: Plan de Estudio, Formación Inicial, Práctica Docente y Valoraciones como Egresado. Cada dimensión es analizada y subdividida en las categorías emanadas de las respuestas suministradas a través de grupos focales y entrevistas en profundidad.

Dimensión: Plan de Estudio

1) Plan de Estudio

Los egresados entrevistados de los Recintos Urania Montas y Félix Evaristo Mejía coinciden al calificar el Plan de Estudio como excelente, muy bueno, bueno, completo, adecuado, correcto, entre otros.

Otras afirmaciones coincidentes son las siguientes:

-Elogian el hecho que son los recintos consultados los que les seleccionan las asignaturas correspondientes a cada período. Les pareció adecuada la estructuración y distribución de las asignaturas y el ritmo con que se las daban,

aunque algunas veces les parecía muy exigente. Fue después de haber salido que valoraron en su justa dimensión la utilidad de todas las asignaturas contenidas en el pensum de la licenciatura.

-El rendimiento de los estudiantes era monitoreado rigurosamente. En caso de que no fuera satisfactorio, entraban en una fase probatoria hasta superar las deficiencias en cuestión, con acompañamiento de orientadores de cada recinto. Concluido este requisito, se reintegraba al proceso, con la condición de mantener el índice y rendimiento aceptable. Si la situación se repetía el estudiante era dado de baja.

-Los egresados de ambos recintos se sienten marcados por el Plan de Estudio como profesionales de la educación, porque allí reciben herramientas para trabajar en el aula, además de los conocimientos de las áreas básicas y la forma correcta de comportamiento personal y profesional.

-Egresados formados con este Plan de Estudio muestran competencia y dominio ante sus estudiantes, porque preparan a los docentes muy bien. Esto les da seguridad en las aulas.

-El Plan de Estudio de la Licenciatura es comparado con el del Profesorado, nivel que le antecede. Dicen sentirse más cómodos durante la primera experiencia, porque piensan que el perfil de salida del profesorado fue con mayor preparación.

-El Plan de Estudio es considerado integral, porque los contenidos de las asignaturas abarcan desde la enseñanza de las áreas básicas que luego deben impartir en los centros, su metodología y es complementado con otras relacionadas con la formación personal, hasta buenos modales.

-Algunas asignaturas son citadas por lo interesante de sus contenidos y la utilidad que le han representado en su ejercicio profesional. Estas son las citadas en ambos lugares:

- Taller de creatividad.

- Necesidades Educativas Especiales.
- Práctica Docente.

-En reiteradas ocasiones los entrevistados hacen comparaciones del Plan de Estudio con el de otras universidades. Consideran que el pensum del ISFODOSU es más completo. En ambos lugares dijeron sentirse satisfechos de no sufrir los percances propios de otras universidades, donde la selección de asignaturas las realiza el estudiante, lo que provoca situaciones de retrasos y, en consecuencia, se extiende el tiempo de conclusión de la carrera.

2) Planificación

Los egresados hablan de la planificación de forma espontánea en varios momentos de las entrevistas, cuando se abordan los temas del Plan de Estudio, Las Prácticas y Las Incidencias Positivas. Declaran que un rasgo distintivo que los define es el saber planificar. Admiten que lo aprendieron en los recintos en cuestión. La Planificación es un tema que se introduce desde el inicio de la formación, ya que está ligado al tema de las prácticas docentes como prerrequisito.

Esto está vinculado al conocimiento del currículo propio del nivel con el cual trabajan en las aulas. Resaltan la importancia del rol de los formadores en el aprendizaje de este tema, por la competencia demostrada en el manejo y perseverancia hasta lograr que todos lograran el dominio requerido. Los borradores de planificaciones eran corregidos cuantas veces fuera necesario, hasta llegar a una redacción correcta de esta. El nivel de exigencia para las producciones era alto. Son entrenados en el manejo de esquemas de planificación actualizados, vigentes en el Ministerio o Secretaría como era llamado anteriormente.

Los egresados resaltan el papel protagónico del equipo formador, por haber adquirido las competencias para el manejo de esquemas vigentes adaptados a los componentes relacionados.

Los egresados reconocen que los saberes que hoy poseen, relacionados con la planificación, lo adquirieron en los recintos del Instituto. Citan la claridad con que el equipo de formadores les enseñó.

Los egresados se sienten calificados y diferenciados de los demás profesionales de la educación por el dominio que tienen de la planificación.

3) Recursos Didácticos

En ambos recintos, en estas asignaturas donde le enseñaron específicamente la elaboración de materiales didácticos, no obstante, en cada asignatura se elaboraban, además, los recursos necesarios para las exposiciones, prácticas y para desarrollar las competencias a implementar en su labor educativa.

En los dos recintos los egresados aprendieron la elaboración de recursos específicos para cada asignatura. Ejemplos:

- En el área de Ciencias Sociales les enseñaron a elaborar mapas.
- En el área de Ciencias Naturales les enseñaron a elaborar láminas educativas.
- En el área de Lengua Española les enseñaron a elaborar rotafolios, materiales para lecturas, calendarios, y otros recursos de apoyo.

De uso general, tenían globo terráqueo, retroproyector, cartón, hojas, crayones, lápices, materiales didácticos contruidos por los estudiantes docentes.

La pizarra, tiza y borrador eran de uso frecuente en las aulas de los recintos.

Una fuente de materiales importante para la elaboración de los recursos didácticos es el entorno de los estudiantes.

La elaboración de los materiales didácticos para ser utilizados en las diferentes prácticas es un prerequisite riguroso en las Escuelas Experimentales de los Recintos FEM y UM.

Resaltan la alta calidad de las producciones. Para esto se les enseña a escribir correctamente los letreros con técnicas de caligrafía apropiadas.

4) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Durante el proceso, de formación se les impartió la asignatura de informática en ambos recintos. Allí iniciaron su aprendizaje acerca del uso de las computadoras; algunos nunca la habían tocado. El tema de las TIC no es comentado ampliamente por las personas entrevistadas ya que resaltan que los recintos antes no tenían, ni los recursos, ni la enseñanza era tan completa como ahora en el tema de uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Algunos egresados expresaron que han continuado estudios de informática por su cuenta. Reconocen que les falta preparación para la utilización de las TIC en su ejercicio profesional.

Las promociones más recientes pudieron acceder al uso de aulas virtuales para realizar tareas y proyectos. Además, se les enseñó el manejo de programas a utilizar en su ejercicio profesional. Aprendieron el uso de programas básicos. Entre ellos: Word, PowerPoint, Excel, el diseño de Blog, el uso de clases virtuales a través de YouTube, entre otros.

Algunos egresados de ambos recintos trabajan en centros donde no disponen de los recursos tecnológicos para implementar lo aprendido con sus estudiantes. Otros disponen de salas virtuales en proceso de instalación, ya que en los últimos años la situación está cambiando con la implementación de la tanda extendida y el equipamiento de las escuelas.

5) Atención a la Diversidad

En todo el proceso, a los estudiantes de los Recintos FEM y UM del ISFODOSU, se les desarrolla competencias para el trabajo con estudiantes con diferentes necesidades educativas, incluyendo las de carácter especial. El concepto que evidenciaron acerca de atención a la diversidad es la que deben tener hacia los estudiantes con problemas de aprendizajes.

La intervención remedial que manejan los egresados de los recintos consultados coincide, es la siguiente:

-Primero se identifica a los estudiantes con dificultad. Esa investigación se inicia con los resultados de la evaluación diagnóstica y permanece en todo el proceso con la observación constante.

-En el momento en que un estudiante, varios estudiantes o el grupo completo evidencia retraso o no comprensión de los nuevos contenidos, proceden a repetir las explicaciones a nivel grupal, aun en el caso de que se trate de un solo estudiante con dificultad.

-En los casos en que la repetición no logre la nivelación de avance del grupo, se procede a crear espacios de trabajo individual y privado paralelos al proceso grupal. Aunque dijeron tener varias estrategias para aplicar en estos casos, solo esa fue enunciada.

Aprovechamos el segundo viaje de recogida de información, a través de entrevistas complementarias, para explorar más sobre este tema y expresamente preguntamos qué intervención aplicaban en el caso de otras situaciones consideradas de atención a la diversidad, además de la dificultad de aprendizaje que ya habían identificado. Por esa razón, solo en el Municipio de Las Matas de Farfán encontramos otra situación diferente con la intervención asumida por los egresados. Este es el caso, del manejo cuando encuentran estudiantes sobresalientes por su rápido aprendizaje o por haber llegado al grado con competencias por encima del grupo. En este caso, los egresados coincidieron en que la intervención adoptada es poner estos niños a ayudarlos con la superación de deficiencias de sus compañeros rezagados. Esto entra en contradicción con lo declarado por todos en esta misma dimensión.

6) Metodología Aplicada en las Asignaturas

Según los entrevistados, la metodología general utilizada por los formadores de los recintos, consistía en el suministro de materiales de lectura que debían ser estudiados,

analizados de forma individual y en equipo para posteriormente ser expuestos. Los temas requerían ser expuestos “con sus palabras” evitando la repetición textual.

En el caso de las asignaturas relacionadas con los contenidos propios del Nivel Básico, los formadores asumían la metodología que luego los estudiantes docentes aplicarían en las aulas. Esta información es matizada con el dato de que, en algunos casos, esas orientaciones eran complementadas por los formadores con recomendaciones de situaciones que podrían presentarse en las aulas. En todos los casos, la aplicación de esta metodología incluía la práctica simulada de estos temas y/o en otros centros por parte de los estudiantes docentes, para lo cual debían elaborar los recursos a utilizar. Paralelo a este proceso, en cada tema y asignatura se aplicaban pruebas parciales y finales con un valor porcentual del 70%. Esta regla es la base de sustentación de un egresado en cada Recinto, para argumentar que sí se estimulaba la memorización. El resto argumentó la posición contraria al decir que no se fomentaba.

7) Contenidos y Metodología

En los dos recintos la metodología aplicada era tratar los contenidos con la misma metodología sugerida para el ejercicio docente de los estudiantes. Además, se reforzaba con sugerencias de estrategias concretas en casos específicos, cuando las circunstancias lo ameritaban. Hacían énfasis en la formación metodológica.

Se motivaba la reflexión permanente de los temas trabajados.

Para cada asignatura se explicaba la metodología para trabajar los temas de las mismas.

También hubo materias donde se trabajaba la metodología como asignatura.

Una estrategia metodológica aplicada en los recintos era el trabajo en equipo para realizar las diferentes actividades. Se reunían en sus comunidades para realizar las tareas y tratar de ayudar a los que tenían dificultad en alguna asignatura. Esto fomentó el compañerismo y solidaridad.

La metodología aplicada en las diferentes asignaturas implica la seguridad de parte del formador, de que todo el grupo estuviera entendiendo los nuevos contenidos impartidos. Los estudiantes docentes se sentían en libertad de expresarse cuando necesitaban ser reforzados, lo que provoca la repetición de las explicaciones de forma grupal. Además se iniciaban las nuevas sesiones con una retroalimentación del tema anterior. En ese momento el formador verificaba y reforzaba los nuevos aprendizajes.

Dimensión: Formación Inicial

1) Calificación Formadores

Según los egresados, los formadores son los responsables del éxito en sus aprendizajes durante el proceso de formación. Los calificativos que coinciden son: excelentes, muy buenos, competentes y capacitados. Además, se les atribuye el mérito de haberlos tratado con amor, expresado en un trato humano hacia los estudiantes.

Los egresados admiran a sus formadores. Son sus modelos. Admiten haber copiado de ellos.

2) Evaluación en el Proceso de Formación

En los dos recintos se aplicaban varios tipos de evaluación. Los estudiantes deben autoevaluarse, coevaluarse y heteroevaluarse entre ellos. Aplicaban exámenes a los que se les asignaba el 70% de la calificación general.

Evaluaban todo el tiempo.

Los recintos realizan consultas sobre temas relacionados con el currículo y desempeño de los diferentes actores que intervienen en proceso de formación de maestros. Los resultados no eran devueltos, por esta razón no tuvieron constancia de que se tomara o no en cuenta sus comentarios, posiciones o sugerencias.

El Plan de Estudio es dado a conocer a los estudiantes. En algunos casos, estos hacen sugerencias en programas de algunas asignaturas. Estas son aceptadas y tomadas en cuenta, modificándolas.

Un ejemplo de las consultas es en un caso donde hicieron un análisis del currículum vigente en ese momento. Participaron otras universidades también.

Otro ejemplo fue cuando se hizo un nuevo esquema de planificación. Participaron en la revisión y elaboración del nuevo formulario.

De manera regular eran consultados para temas relacionados con horarios y cantidad de asignaturas seleccionadas.

Temas más generales relacionados con las políticas del Sistema Educativo y el Estado y su relación con el currículum y el Plan de Estudio, no eran consultados.

3) Evaluación en el Aula

Han adoptado la metodología aplicada durante su proceso de formación en el recinto, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Dicen que esto le ha dado buenos resultados.

Aprendieron a evaluar por indicadores de logros para el desarrollo por competencias. Han asumido el trabajo en equipo, aplicando con ellos la meta-evaluación donde se analiza qué se hizo, cómo se hizo, para evaluar el proceso y los resultados obtenidos. La evaluación aplicada por los egresados en su ejercicio profesional es diferente a la que aplicaban antes de esta formación. Han cambiado su forma de evaluar a sus estudiantes, abandonando la práctica de calificar sólo por exámenes. Aprendieron a evaluar como proceso continuo, sistemático, flexible y abierto.

Aprendieron una nueva forma de evaluación para usarla de manera más adecuada y de manera más oportuna. Para evaluar, incorporan elementos de juicio adicionales, que les permite registrar los avances y dificultades del proceso. Se evalúa todo el tiempo. La evaluación diagnóstica es la que sirve de base para conocer a los

estudiantes y nivelar los que estén flojos. Los avances de los estudiantes deben estar registrados y en el momento en que alguno se quede estancado se debe repetir el proceso de forma grupal.

4) Estrategias Mentales

En ambos Recintos los egresados entrevistados asocian este tema a:

Temas dados en psicología., Tipos de aprendizajes y Corrientes educativas.

Definen Estrategias Mentales como la forma de enseñar a los niños usando diferentes estrategias. Resaltan que en los recintos hicieron mucho énfasis en las teorías modernas sobre la educación, cómo el niño aprende. Se analizaron los diferentes aportes que hicieron pedagogos al campo de la educación de los que tomaron algunos criterios que eran convenientes (Piaget, Vygotsky, Ausubel).

En el caso de dos entrevistados de forma individual dijeron no recordar acerca del tema, que en los recintos se plantearon esas teorías, pero realmente no a cómo aplicarlo.

5) Relación Condición de Ingreso-Egreso

Los egresados de ambos recintos asocian la relación directa de las condiciones de ingreso con la de egreso a debilidades. Coinciden en que la superación de las dificultades depende de la actitud. No todo el mundo aprovecha las oportunidades de igual forma. En los grupos se notaba que había estudiantes con bajo rendimiento. A la hora de ir al aula no lo hacían bien. Otro factor que influye es la falta de vocación, de haber elegido educación como trampolín.

La mayoría de los estudiantes fue muy competente.

Se cree que algunos estudiantes llegaron con lagunas. Había personas que por más que se les orientaba, tenían alguna dificultad para el aprendizaje. A otros, hubo que darle ‘‘de baja’’. En las sesiones habían rezagados.

Resaltan el esfuerzo que hicieron los formadores para ayudar a superar las deficiencias de ingreso.

6) Incidencias Positivas

Los egresados entrevistados de los recintos FEM y UM coinciden en declarar que la experiencia de formación recibida ha incidido de manera positiva en su ejercicio profesional.

A nivel general, el rasgo más enmarcado es el orgullo que sienten como egresados, lo que consideran es una incidencia muy positiva que genera una autoestima alta que incide en su desempeño.

Buenas prácticas, fruto de la formación, que son reconocidas:

- La elaboración de planificaciones con contenidos, actividades y estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas.

- La metodología aplicada, aunque reiteran que son copia fiel de las aplicadas por sus formadores.

- El dominio de los contenidos y metodología apropiada para la enseñanza de asignaturas relacionadas con operaciones matemáticas provocando la ausencia de fobias.

- Elaboración y manejo de recursos didácticos.

- La actualización constante.

- La forma de evaluación basada en acompañamiento de procesos, con participación de los actores involucrados.

- La actitud positiva para establecer relaciones interpersonales basadas en el compañerismo y el trato humano.

- Mayores índices de promoción de grados superiores de la población estudiantil con las que trabajan.

7) Factores Diferenciadores

Los egresados de los recintos creen diferenciarse de los egresados de otras universidades en lo siguiente:

Creen tener un estilo propio, diferente a los demás, en la forma de impartir docencia.

Se sienten mejor preparados y con mejor índice de desempeño que los egresados de otras universidades.

Declaran ser preferidos por los colegios para ocupar las plazas vacantes.

Dicen tener mayor nivel de aprobación en los concursos de oposición del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

El sentimiento que los une al recinto donde estudiaron.

Los que han continuado estudiando Diplomados y Maestrías, lo hacen en la institución.

El acercamiento y empatía que logran con sus estudiantes, fruto de la formación en los recintos.

Las competencias para la realización de las planificaciones.

La formación personal.

8) Dimensión: Práctica Docente

En el tema del número de prácticas y el momento de inicio se evidencian ideas encontradas. Aunque en esta parte, solo una excepción se presentó, en sugerencias aparece la recomendación de modificaciones.

Las prácticas docentes son calificadas como:

- Excelentes

- Bastante buenas
- Muy dinámicas
- Buen entrenamiento
- Fortalece la práctica pedagógica
- Ayudaron en la seguridad
- Complemento para salir bien capacitados
- Suficiente porque los preparó para enfrentarse a la realidad.

Los egresados entrevistados dicen que la Práctica Docente en los recintos es un proceso riguroso y exigente que se realiza dentro y fuera del recinto. Es un entrenamiento que nunca es suficiente; la universidad da las pautas y es el estudiante quien tiene que demostrar lo aprendido en su ejercicio profesional. Hacen algunas sugerencias acerca de trabajar de forma más individualizada con los practicantes y el aumento del número de prácticas.

El proceso de la práctica docente se inicia con el entrenamiento para el aprendizaje de las planificaciones y la observación de maestros titulados trabajando en sus aulas. Luego realizan prácticas simuladas en las aulas del recinto. Superada esta etapa ya están preparados para ir a la Escuela Experimental del recinto y otras seleccionadas para los fines. Un maestro del recinto es responsable del acompañamiento a cada estudiante en el centro donde le fue asignada la Práctica.

Dimensión: Valoraciones como Egresado

- 1) Satisfacción con la Carrera

Los egresados de los dos Recintos evidencian una alta satisfacción por la carrera. Todos dicen estar satisfechos o muy satisfechos de la carrera, a pesar de los retos de índole socioeconómicos que tienen que enfrentar.

No se arrepienten de haberla estudiado. Se sienten bien con la decisión tomada. Se sienten alegres con esa decisión.

Dos (2) personas de San Juan declaran no haber entrado por vocación, sin embargo, han aprendido a amar la carrera y han desarrollado la vocación durante el ejercicio profesional.

2) Condiciones Laborales

Para ambos recintos las posiciones son diversas en este tema.

Algunos piensan que las condiciones laborales deben mejorar, que no se trata al maestro como se debe y que la realidad de los centros donde trabajan no es la ideal. Las condiciones laborales no son las que esperaban, aunque han tenido que adaptarse.

Algunas condiciones se han ido superando en los últimos años. Se sienten satisfechos con los cambios ocurridos. Recuerdan las situaciones deplorables a las que tuvieron que adaptarse en los primeros años de experiencia. Otros expresan su insatisfacción porque el salario no es suficiente.

Plantean que los maestros tienen necesidades básicas que deben satisfacer, como son: ir bien presentados a los centros educativos, estar sanos para poder trabajar de manera óptima, entre otras.

Las condiciones laborales pueden mejorar.

En el recinto “lo pintaban más bonito”

Los demás están satisfechos, no se quejan, dicen que son mejores comparados con sus inicios, que ahora pagan mejor, que lo que importa es la vocación y que lo económico no es lo más importante. Dicen que estamos en la mejor etapa de la

educación. Que las condiciones son óptimas. Citan casos de centros que están siendo equipados con recursos tecnológicos modernos, además, a todos esos centros se les suministra un presupuesto para que lo manejen.

3) Cambios

Los cambios expresados por las personas entrevistadas se dividen en dos aspectos bien diferenciados. Estos son: cambios personales y cambios institucionales.

Cambios personales están relacionados con la adquisición de estrategias de intervención en ejercicio profesional:

De tener otra oportunidad para repetir la experiencia se proponen ser más serios, responsables, dispuestos, atentos, entre otras cualidades que les permiten aprovechar al máximo los conocimientos y metodologías aplicadas en el proceso de formación.

Los egresados de ambos recintos desean haber recibido más conocimiento, estrategias y/o más competencias para abordar las situaciones de atención a la diversidad que se les presentan. Poder disponer de espacios, apoyo institucional e interinstitucional especializados en discapacidades físicas y cognitivas.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

6.1 Conclusiones

Las informaciones recabadas a través del análisis documental, la exploración, el cuestionario, los grupos focales y las entrevistas en profundidad, permiten dar respuesta al problema planteado en esta investigación: cuál es la valoración que tienen, de la formación inicial recibida los egresados de la Licenciatura en Educación Básica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, según sus opiniones sobre la estructura e implementación de los planes de estudio.

Los resultados evidencian que los objetivos de la investigación, tanto el general como los específicos se han logrado, como se detallan a continuación:

Sobre los objetivos específicos:

- 1) Los datos arrojados por la investigación, permiten analizar y valorar las opiniones de los egresados, relativas a la orientación y enfoques de la formación inicial recibida, los contenidos tratados, las metodologías empleadas y el grado en que lograron las competencias requeridas para su ejercicio profesional.
- 2) Las informaciones recogidas mediante técnicas cualitativas (grupos focales y entrevistas en profundidad), cruzadas con las recogidas a través del cuestionario, permiten documentar las similitudes y diferencias existentes entre las opiniones de los egresados según recintos, promociones, y otros factores relativos a sus motivaciones antes de entrar a la profesión docente.
- 3) Los resultados permiten analizar las opiniones recabadas respecto a la formación inicial y sus contribuciones al desempeño de la docencia, una vez, que los egresados han ingresado al ejercicio profesional.

- 4) Que las conclusiones que arrojan el análisis de los resultados de este estudio, permiten hacer recomendaciones, que pueden ser relevantes y pertinentes, para mejorar la correspondencia entre la formación inicial recibida y el desempeño de los docentes egresados.

El logro de los objetivos específicos, posibilita que se concretice el objetivo general: analizar, valorar y formular propuestas de mejora sobre la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica del Instituto, según las opiniones de los egresados sobre la estructura e implementación de los planes de estudio. A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación.

En general, los egresados de ambos recintos le atribuyen una alta valoración a la Formación Inicial recibida en el curso de la carrera. La media ponderada global de las medidas estadísticas de las cuatro dimensiones que contienen las treinta preguntas del cuestionario, es de 4.39, en una escala de 1 a 5, lo que equivale a una aprobación general de un 87.86%. Esto se evidencia en las calificaciones (expresadas en porcentajes) calculadas en base a media estadística correspondiente a cada dimensión. (ver figura 5.4.1)

La valoración sobre la Formación Inicial recibida, que dan los egresados consultados, coincide con la opinión de estudiantes abordados por Eduardo (2011), los que en su mayoría (92%) perciben como correcto los niveles de exigencia académica para la formación docente.

Dimensión Plan de Estudio:

Respecto a esta dimensión, los egresados entrevistados, coinciden al calificar el Plan de Estudio como excelente, muy bueno, integral, completo y correcto. Como profesionales de la educación se sienten “marcados” por el Plan de Estudio. Consideran que el pensum del ISFODOSU es más completo que el de otras universidades. Elogian el hecho de que son los recintos los que les seleccionan las asignaturas de cada período y que el rendimiento de los estudiantes es monitoreado rigurosamente.

Estos consideran el Plan de Estudio adecuado en un 85.80%, los del Félix Evaristo Mejía lo aprueban en un 84.80% y los del Urania Montás en un 86.80%. Dichos resultados coinciden con los de Domínguez (2011), en su investigación “*Actitudes y Satisfacción de Egresados de Programas de Formación del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*”, que concluye, entre otros aspectos, que el programa de formación en Educación Básica es el que resulta más satisfactorio para los egresados.

Los egresados son consultados sobre los siguientes aspectos:

- El Plan de Estudio cursado, en cuanto a su estructura, según número de asignaturas y contenido; cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, socio-pedagógicas, práctica docente, optativas) es adecuado
- Las asignaturas del Plan de Estudio les han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabaja en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de los medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad.
- En la implementación del Plan de Estudio los profesores integran el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente. Más del 94% expresa estar Bastante y Muy de acuerdo

Según Aguerro (2002), en la educación básica se parte de la lógica pedagógica, ya que el eje organizador es el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños.

Al preguntarles a los egresados si al inicio de la carrera los profesores les presentaron el Plan de Estudio en todas sus partes, dándoles la oportunidad de opinar sobre su contenido, y si las modificaciones de dichos Planes en el Instituto se hacen en equipo (directores, profesores, estudiantes), el 74.14% y el 60.34%, respectivamente, considera que Bastante y Muy de acuerdo.

Los resultados de las discusiones en los grupos focales y de las entrevistas en profundidad revelan que el tema de las TIC fue poco comentado por los egresados de

las promociones más antiguas, quienes expresan que el Instituto no contaba con los recursos para su implementación, y que la enseñanza no era tan completa como ahora. Reconocen que su formación es deficiente en el manejo de las TIC en su labor docente. Los que dicen tener mayor dominio informan han realizado estudios de informática de manera independiente o pertenecen a las últimas promociones del período estudiado.

Estas inferencias convergen con las del estudio realizado por Domínguez (2011), “*Estudio Comparativo de Relación entre Perfil Propuesto y Perfil Mostrado por Egresados de los Programas de Formación de Licenciaturas en el Nivel Básico y en Educación Física del ISFODOSU*”, el cual concluye que, para los egresados una de sus mayores dificultades es el uso de las tecnologías.

Esto es corroborado por Malena (2013), que concluye en su estudio, al cual se hace referencia anteriormente (cap. III, pp.71-73), que los docentes del Instituto entrevistados, evidencian la necesidad de formación sobre el uso de algunas plataformas tecnológicas y determinados programas (software), deficiencia que al parecer se transfiere a los alumnos.

Los egresados identifican como fortalezas adquiridas las siguientes:

- El manejo de la planificación, debido a la competencia demostrada por sus formadores en este tema, y su perseverancia para mantenerse tratando de que todos aprendieran.
- Su competencia en la producción y el uso de los recursos didácticos.
- Su capacidad en la atención a la diversidad, enseñándoles a trabajar con estudiantes con diferentes necesidades educativas, incluyendo a niños especiales.
- Algunas asignaturas como Taller de Creatividad, Necesidades Educativas Especiales, Práctica Docente son citadas por lo interesante de sus contenidos y la utilidad que le han representado en su ejercicio profesional.

Dimensión Formación Inicial

En cuanto a esta dimensión, los egresados abordados, en general, opinan que es adecuada en un 88.20%. Un 90% los del Félix Evaristo Mejía y un 86.60% los del Urania Montás.

El 98.27% de los egresados consultados manifiestan estar Bastante o Muy de acuerdo en que la formación inicial recibida y los aprendizajes logrados, y dicen haber tenido una incidencia positiva en la labor que desempeñan hoy como docentes.

Los egresados de ambos recintos coinciden en declarar que la experiencia de formación recibida ha incidido de manera positiva en su labor en el nivel básico.

La formación inicial se presenta como un elemento garante y motivante de un buen ejercicio profesional. Cada día somos más los que pensamos que el qué y el cómo de la formación inicial son determinantes en la creación de las actitudes básicas que han de adornar el ejercicio profesional del tutor, maestro o educador (Llerena, 1995:74, citado por Bautista, 1999, p.31)

En general, los egresados ponen énfasis cuando expresan su orgullo por haber estudiado en el Instituto lo que, a su parecer, eleva su autoestima e incide positivamente en su desempeño.

A continuación algunos ejemplos de buenas prácticas señaladas por los egresados como fruto de la formación recibida:

- La elaboración de planificaciones tomando en cuenta contenidos, actividades y estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas.
- La metodología aplicada, la valoran como, “copia fiel” de las utilizadas por sus formadores.
- Dominio de los contenidos y de la metodología apropiada a la enseñanza disminuyendo en sus alumnos de Básica las fobias vinculadas a su aprendizaje.

- Elaboración y manejo de recursos didácticos.
- La actualización constante.
- La forma de evaluación, basada en acompañamiento de procesos, con participación de los actores involucrados.
- La actitud positiva para establecer relaciones interpersonales basadas en el compañerismo y el trato humano.
- Más altos índices de promoción en los grados superiores de la población estudiantil con las que trabajan.
- Mayor número de aprobados en los concursos de oposición de docentes para ingresar al sistema.

Como se dice, en el capítulo II, p.37, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña plantea en sus objetivos estratégicos ser una institución de referencia en la formación docente del Sistema Educativo Nacional, parece que esta aspiración ha sido inculcado en sus estudiantes. Esto se advierte en una serie de características que los egresados consideran que los identifican y los hacen sentir diferentes a los egresados de otras universidades:

- Creen tener un estilo propio, diferente a los demás, en la forma de impartir docencia.
- Se sienten mejor preparados y con mejor índice de desempeño.
- Declaran ser preferidos por los colegios para ocupar las plazas vacantes.
- El sentimiento que los une al recinto donde han estudiado.
- Los que han continuado estudiando diplomados y maestrías, han preferido hacerlo en la Institución.
- El acercamiento y empatía que logran con sus estudiantes.
- Las competencias en la realización de las planificaciones.
- La formación personal.

Casi la totalidad de los encuestados, coincide en que los profesores les proporcionaron conocimientos y le estimularon el desarrollo de actitudes, criterios, principios, relacionados con la igualdad, la justicia social, la inclusión y la equidad que hoy pueden aplicar en su trabajo docente, por lo que el 98.13% seleccionó la opción Bastante o Muy de acuerdo en la pregunta relacionada con estos temas.

Estos resultados reflejan, desde la perspectiva de los egresados, que en gran medida los fines y objetivos plasmados en el plan de estudio, contenidos en la (Ordenanza 1'2004) se han logrado.

Más del 96% de los encuestados dice estar Bastante o Muy de acuerdo en lo siguiente:

- El entrenamiento recibido en el diseño de los planes didácticos: anual, cuatrimestral, de unidad, de clase, en su proceso de formación inicial fue suficiente.
- Se trabajó sobre un modelo de docente técnico, centrado en cómo hacer la enseñanza utilizando nuevas metodologías y materiales didácticos.
- El Instituto los entrenó en el trabajo en equipo de manera que en su práctica profesional puedan trabajar con otros colegas del mismo grado, de la misma asignatura o de la misma área académica.

Del total de los encuestados, alrededor del 95% está Bastante o Muy de acuerdo en que la forma como los profesores conducían el tratamiento de los programas de estudio, favorecía en los estudiantes la adquisición y desarrollo de destrezas mentales orientadas a la reflexión, al análisis, a la comprensión de textos, de manera que los egresados puedan hoy aplicar esta forma de enseñar en su labor en el aula.

Esta valoración contrasta con las conclusiones de De Lima (2013), cuando se expresa que en la formación inicial de los profesores no parece propiciarse la necesaria

estructura pedagógica que requiere el profesional de la educación para lograr la coherencia entre las concepciones teóricas declaradas y las prácticas en el aula.

Los egresados consultados opinan que el nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que muestran en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente. Consideran a los formadores como los responsables del éxito de sus aprendizajes. Los califican como excelentes y muy buenos. Además, les atribuyen el mérito de haberlos tratado con amor y de dispensarles un trato humano, por lo que los admiran, los ven como sus modelos y admiten haber copiado de ellos. El 94.83% de los encuestados se muestra Bastante a Muy de acuerdo con el nivel académico exhibido por sus profesores.

Más del 90% de los encuestados está Bastante y Muy de acuerdo con lo siguiente:

- Los profesores utilizaban en su labor docente laboratorios y otros equipos y materiales didácticos según su área de trabajo, facilitando y haciendo más efectivos los aprendizajes de los estudiantes
- Entendiendo que la escuela y la familia han de trabajar en equipo en la formación de niños y adolescentes, se trataron en su formación inicial las técnicas, estrategias y procedimientos para lograr la efectiva integración entre ambas instituciones
- Se trabajó sobre un modelo de docente reflexivo, poniendo énfasis en el análisis y la investigación sobre las propias prácticas para hacerlas más idóneas al alumnado y los contextos donde se ejerce la enseñanza

Cerca del 90% respondió estar Bastante o Muy de acuerdo con que el manejo que hacen los profesores del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes docentes, les permitió mejorar su ejercicio profesional y los aprendizajes de los alumnos.

En una investigación para responder a la pregunta ¿Qué influencia tiene la formación pedagógica del docente en el desempeño académico de los alumnos? Que fue base de una tesis de maestría en la Universidad Autónoma de Baja California, se comprobó que hay una relación proporcional entre el desempeño académico de los alumnos y la formación docente de sus maestros “a mayor grado de formación docente del maestro, mayor será el desempeño del alumno” (Arenas y Fernández, 2009, p.15).

Una de las preguntas en la que la opinión de los egresados fue más conservadora, es la referente a si los estudiantes participaban en el análisis del sistema de evaluación de los aprendizajes y podían opinar e incidir en su contenido. El 82.76% dijo estar Bastante o Muy de acuerdo, el 10.34% respondió Regularmente y el restante 6.90% estuvo Poco o Nada de acuerdo.

Cuando a los egresados se les pregunta si recibieron en el Instituto la formación correspondiente para integrarse al equipo de dirección, colaborando en las tareas de gestión de centro, a través del claustro de profesores o de forma particular, una cantidad apreciable de los egresados, el 20% dice que Regularmente, Poco o Nada adecuado.

Esta apreciación es corroborada por Domínguez (2011), que expresa, que la participación en la toma de decisiones es una de las mayores dificultades que tienen los estudiantes.

Al responder a la pregunta, si en su experiencia en el aula, en su formación inicial, sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje, hubo una cierta dispersión: 74.40% responde Bastante o Muy de acuerdo, 17.52% Regularmente el 12.06% Poco y Nada acuerdo. Las respuestas de los Grupos Focales y las Entrevistas en Profundidad a esta pregunta fueron limitadas e incluso mostraron cierto desconocimiento de los términos. Esta debilidad, la advierte también en su estudio, Castillo (2011), donde señala que las estrategias de enseñanza y aprendizaje

no incluyen los conceptos, valores, actitudes y procedimientos y que no se ha logrado superar el modelo transmisionista tradicional.

Al referirse si las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera, el 72.14%, la mayoría, marcó las opciones Bastante o Muy de acuerdo, el 17.58% Regularmente y el 10.34 restante Poco o Nada de acuerdo.

Para elegir los candidatos a la docencia es necesario elevar las exigencias en los procesos de selección considerando criterios como las habilidades básicas de lectoescritura, pensamiento matemático, resolución de problemas, destrezas interpersonales de comunicación y motivación para aprender y enseñar. Además se debe considerar los rendimientos escolares de la enseñanza media o secundaria, los resultados obtenidos en los estándares de ingreso a la educación superior, en los países que corresponda, y el rendimiento en la prueba de admisión (UNESCO 2013, p.115).

En las entrevistas en profundidad, los egresados coinciden, en cierta medida, en que los que ingresan a la carrera con deficiencias las podrían superar si asumieran una actitud positiva para lograrlo, y destacan la disposición de los profesores para ayudarlos. Añaden que muchos llegan sin vocación tomando la educación como trampolín para pasar a otra carrera. Reconocen que también llegan muchos estudiantes de buen nivel.

En cuanto a la evaluación en el proceso de formación:

- En los dos Recintos se aplican varios tipos de evaluación. Los estudiantes deben autoevaluarse, coevaluarse y heteroevaluarse entre ellos. Aplican exámenes a los que se les asignaba el 70% de la calificación general.
- Evaluaban todo el tiempo.
- Los recintos realizan consultas sobre temas relacionados con el currículo y sobre el desempeño de los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación docente. Los resultados no son devueltos, ni le informan si se toman o no en cuenta sus comentarios, posiciones y sugerencias.

- El Plan de Estudio es dado a conocer a los estudiantes y en algunos casos estos hacen sugerencias en los programas de algunas asignaturas. Estas son, en cierto grado, tomadas en cuenta con modificaciones.
- Un ejemplo de consultas es cuando se hace un análisis del currículum vigente. Participan también otras universidades. De igual manera cuando se hizo un nuevo esquema de planificación los estudiantes participaron en la revisión y elaboración del nuevo formulario. Asimismo, son consultados en temas relacionados con horarios y cantidad de asignaturas seleccionadas.
- En otros aspectos relacionados con las políticas del Sistema Educativo y el Estado y su relación con el currículum y el Plan de Estudio, no son consultados.
- Los egresados de ambos recintos consideran una fortaleza el haber aprendido a evaluar en el aula como proceso continuo, sistemático, flexible y abierto, adoptando la metodología aplicada durante su proceso de formación en los recintos: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, por indicadores de logros, trabajo en equipo, metaevaluación, abandonando la práctica de solo calificar por exámenes. Esta fortaleza se disminuye por el hecho de que aunque los entrevistados dicen haber adoptado el modelo aprendido, le hacen críticas, al cuestionar el valor asignado a los exámenes.

En cuanto a la evaluación en el aula:

- Dicen que les ha dado resultado la aplicación de los métodos de evaluación adquiridos en su proceso de formación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Para evaluar, incorporan elementos de juicios adicionales que les permiten registrar los avances y dificultades del proceso. La evaluación diagnóstica es la que les sirve de base para conocer a los estudiantes y nivelar a los que estén flojos. Los avances de los estudiantes deben estar registrados y en el momento en que alguno se quede estancado se debe repetir el proceso de forma grupal.
- Los egresados que al momento de iniciar la licenciatura eran bachilleres en servicio, dicen haber aplicado cambios en su ejercicio profesional al vivir la

experiencia de un modelo diferente. Los de la modalidad general dicen haber adoptado el modelo aprendido sin hacer comparaciones en su experiencia profesional.

La pregunta que recibió respuestas más dispersas es la referente a si los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión, a través del Consejo Estudiantil. El 58.62%, Bastante o Muy adecuado, 27.59% Regularmente, 3.43% Poco de acuerdo y 10.34% Nada de acuerdo.

En cuanto a la participación de los alumnos, a través del consejo estudiantil, hay diversos estudios que muestran la resistencia de directivos y profesores a que los estudiantes incidan en las decisiones del centro. Según la evaluación realizada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) en el estudio “Civic Knowledge, Attitudes and engagement among lower- secondary students in 24 European countries”, los estudiantes españoles están por encima de la media en cuanto a su participación cívica en la escuela y a la importancia que para ellos tiene su participación en el centro escolar. Sin embargo, están por debajo a la hora de percibir si en su centro se fomentan los debates y conversaciones abiertas y de que ellos puedan influir en las decisiones que afectan a la gestión del centro (Barrio, 2012, .17).

Jurando (2009, p.2) al referirse a la participación del alumnado en la gestión del centro escolar, dice: El alumnado tiene el derecho y el deber de participar en la gestión educativa de los centros. Considera que tiene reconocido su derecho de intervenir en la elaboración del documento institucional donde se regulan “las normas de convivencias por parte del Consejo Escolar”. Pero, en la mayor parte de los centros educativos predomina una nula participación en la elaboración de estos documentos.

Dimensión Práctica Docente:

En lo que se refiere a la dimensión Práctica Docente, los profesores encuestados manifiestan que es adecuada en un 93.60%, los del FEM le atribuyen un 94%, mientras que los del UM un 93.20%.

Si se comparan estas opiniones con las de estudiantes del ISFODOSU, encuestados por Eduardo (2011), de los cuales el 85.7%, se mostró de Acuerdo o Muy de acuerdo con el sentido de complementariedad entre teoría y práctica de las asignaturas cursadas. Se advierte una apreciable cercanía (8.14% de diferencia) en la valoración que egresados y estudiantes, en ambos estudios, atribuyen a la práctica docente.

Alrededor del 97% de los egresados de ambos recintos están de acuerdo en que:

- El recinto proporcionó a los estudiantes las facilidades necesarias para la preparación de sus prácticas.
- Los conocimientos que adquirirían en el aula eran aplicables a la práctica docente que llevaban a cabo, en el proceso de formación.
- El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibieron les dio seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo.

Los profesores toman la previsión de planificar el uso intensivo de recursos pedagógicos al servicio del trabajo en el aula-computadoras, radio escolar, videos, televisores, entre otros equipos y materiales didácticos, adjudicados por el Proyecto de Mejoramiento Educativo, considerado por los profesores como un importante apoyo. Estos recursos no se encontraban presentes en las escuelas cuando comenzaron a mejorar (Aylwin, Muñoz, Flanagan, Ermter, et al, 2005, pp.23 y 24).

La búsqueda de la coherencia interna entre las teorías declaradas y uso, no es un proceso simple, lineal y siempre exitoso para aquellos que lo intentan. La realidad

siempre supera cualquier esfuerzo a su control. Tratar de establecer relaciones entre el pensamiento y la acción es algo muy complejo. Para promover las relaciones teoría-práctica el profesorado debe transformar el status quo tratando de establecer puentes permanentemente entre conocimiento y acción (Álvarez, 2012, p.399) Correa, Enrique (2011, p. 90) afirman que la práctica docente es una instancia de desarrollo profesional, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones. Recuerda que es en la práctica, en el contexto real de ejercicio profesional, donde se pueden observar las manifestaciones de las competencias profesionales de los futuros docentes.

Los estudios realizados por el BID y el BM confirman la existencia de una fuerte correlación entre la calidad y la formación profesional del docente y el resultado de su trabajo, y la influencia decisiva de las prácticas docentes en el desempeño académico y, consecuentemente, en el aprendizaje de los alumnos (Nagle, citado por Mejía, 2005, p. 14)

Dichos egresados coinciden en calificar las prácticas docentes como:

- Excelentes
- Bastante buenas
- Muy dinámicas
- Buen entrenamiento
- Fortalecen la práctica pedagógica
- Complemento para salir bien capacitados
- Suficientes, porque los preparó para enfrentarse a la realidad

Los egresados entrevistados dicen que la Práctica Docente es un proceso riguroso y exigente que se realiza dentro y fuera del recinto. Es un entrenamiento continuo donde la universidad da las pautas y el estudiante es quien tiene que demostrar lo aprendido. Hacen algunas sugerencias acerca de trabajar de forma más individualizada con los practicantes y sobre el aumento en el número de prácticas porque consideran que deben ser más. Sugieren, también, que se inicien más temprano en el proceso de formación.

Respecto al aumento del número de prácticas, procede hacer un paréntesis para señalar que en el plan de estudio que entró en vigencia a partir del año 2011, las horas de prácticas fueron incrementadas sustancialmente (196.77%) de 31 horas que contempla el plan de estudio anterior (Ordenanza 1' 2004), se llevó a 92 horas (Ver Figura 2.4, Cap. II, p.54).

El programa de las prácticas docentes comienza con el entrenamiento para el aprendizaje de las planificaciones y la observación de maestros titulados trabajando en sus aulas. Luego realizan prácticas simuladas en las aulas del recinto. Superada esta etapa ya están preparados para ir a la Escuela Experimental del recinto y otras seleccionadas para los fines. Un maestro del recinto es responsable del acompañamiento a cada estudiante en el centro donde le fue asignada la práctica.

Las opiniones respecto a las prácticas varían entre las promociones más antiguas y las más recientes. Los egresados más antiguos dicen que las prácticas han perdido rigurosidad y que los practicantes no cumplen el perfil que antes era obligatorio. Por ejemplo, no llevan los recursos en calidad y cantidad necesarios para desarrollar sus temas. Otro ejemplo es que no aceptan las críticas constructivas que se les hace al final. Las personas responsables de acompañarlos (Maestros de práctica) no cumplen con este requisito. La presentación personal ha cambiado en forma desfavorable.

En relación a esta dimensión, los resultados de este estudio, se corresponden notablemente con los de Domínguez (2011a), quien concluye, a partir de las opiniones de los egresados, que las prácticas docentes son el punto más débil para el

programa. Estos expresan inconformidad con relación a su intensidad, idoneidad, organización y supervisión. Esta debilidad sale a relucir de nuevo en otro estudio de Domínguez (2011b), donde expresa que los puntos más débiles de los egresados se refieren al manejo de una práctica docente actualizada, dinámica y de acuerdo al currículo, sobre todo en lo referente a las estrategias de evaluación de aprendizajes.

Dimensión Valoraciones como Egresado:

En lo concerniente a esta dimensión, los sujetos consultados entienden que es adecuada en un 85.90%. Los del FEM le dieron una puntuación de 85.80% y los del UM un 86%.

La mayoría de los egresados de ambos recintos, coinciden respecto a que se define y promueve en el aula la idea de que la formación inicial de los docentes es una actividad trascendente para el desarrollo educativo, social y económico de la Región y del país. El 96.56% respondió Bastante o Muy de acuerdo y solo el 3.44% respondió Regularmente o Poco de acuerdo.

Aproximadamente el 90% de los egresados declara estar satisfecho de haber elegido la docencia como carrera, a pesar de los retos económicos que tienen que afrontar. Dicen que no se arrepienten de haberla estudiado. Se sienten bien, alegres con la elección tomada. Solo dos dicen no haber entrado por vocación, pero aclaran que han aprendido a amar la carrera y desarrollan la vocación durante el ejercicio profesional. El 10% restante marcó la opción Regularmente de acuerdo. Manifestaron el mismo grado de aprobación cuando se les consultó si se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas.

En cuanto a las condiciones laborales esperadas los egresados expresan posiciones diversas:

- Algunos piensan que las condiciones laborales deben mejorar, que no se trata al maestro como se debe y que la realidad de los centros donde trabajan no es la

ideal. Consideran que las condiciones laborales no son las que esperaban pero dicen que han tenido que adaptarse.

- Reconocen que algunas condiciones han ido mejorando en los últimos años. Se sienten satisfechos con los cambios ocurridos. Recuerdan las situaciones deplorables a las que tuvieron que adaptarse en los primeros años de experiencia. Otros expresan su insatisfacción porque el salario no es suficiente.
- Plantean que los maestros tienen necesidades básicas que deben satisfacer, como son: ir bien presentados a los centros educativos, estar sanos para poder trabajar de manera óptima, entre otras.
- Las condiciones laborales pueden mejorar más.
- En el recinto “lo pintaban más bonito”
- Los demás están satisfechos, no se quejan, dicen que las condiciones ahora son mejores, comparadas con sus inicios, que ahora pagan mejor, que lo que importa es la vocación y no lo económico, que no es lo más importante. Dicen que estamos en la mejor etapa de la educación. Algunos creen que las condiciones son óptimas. Citan casos de centros que están siendo equipados con recursos tecnológicos modernos. Además, a todos los centros se les suministra un presupuesto para que ellos lo manejen.

Esta diversidad de opiniones sobre las condiciones laborales de los maestros y la importancia de los salarios como factor de inducción o motivación coinciden con las consideraciones que aparecen en el Informe Internacional de la OCDE “Escuelas y Calidad de la Enseñanza” (1991, pp.97-99), se plantea que en algunos países el hecho de que los nuevos reclutados para ser docentes tengan un “bajo calibre académico” o una baja motivación para el ejercicio docente, dadas las condiciones de rivalidad de los estados con los sectores comercial e industrial que inciden en el éxodo de los individuos que pudieran ser potencialmente exitosos en la docencia como consecuencia de sus ofertas laborales remunerativamente más atractivas, ha afectado directamente la enseñanza y la forma en que es percibida pues pareciese que hay una carencia de vocación, y en parte, este factor pudiera influir en los bajos resultados académicos del alumnado.

“Muchos jóvenes dotados solo se sentirán atraídos por la enseñanza como carrera si el sueldo y las condiciones del servicio resultasen razonablemente satisfactorias” (p.97).

El 87.93% de los egresados consultados de ambos recintos estuvo Bastante o Muy de acuerdo en que los Vicerrectores fueron accesibles a los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes. El 12.07% se manifestó Regularmente de acuerdo.

La mayoría considera que las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de la educación. El 82.76%, dice que Bastante o Muy de acuerdo, el 13.79% Regularmente y el 3.44% Poco o Nada de acuerdo.

Al respecto se da una incidencia vía, el contexto en la calidad de la educación, y esta a su vez incide en el contexto. En cuanto a las reformas para la mejoría de la calidad y equidad de la educación existe un desafío común, DeShano da Silva (PREAL 2012, p.9), dice: si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejoría de la calidad de los aprendizajes. Según Global Monitoring Report Team "la calidad es la que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, (sino también) en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismo, la sociedad y el desarrollo". Tan importante es su mejoría para el desarrollo económico, la productividad de las personas y competitividad de los países que, en el Marco de Acción de Dakar, aparece como uno de los principales objetivos, estableciéndose metas al 2015 y recomendado estrategias y políticas para mejorarla.

La mayoría de los egresados de ambos recintos afirma que la decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional. El 48.28% señala que está Bastante o Muy de acuerdo, el 17.24% Regularmente de acuerdo y el 34.48% Poco o Nada de acuerdo.

En otras palabras, las personas necesitaban convencerse de que las condiciones de trabajo como docentes serían adecuadas (Barmby y Coe, 2004), citados por Gajardo, 2012, p.22).

Cabe mencionar que en el referido estudio realizado por Sobet (2013), identifican siete ámbitos en que los factores contextuales contribuyen a mantener la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente, en condiciones adversas.

Al preguntar a los egresados de ambos recintos ¿Si volvieran a iniciar la carrera, qué harían, por su parte, para obtener una formación aún mejor y, en consecuencia, lograr mayor eficiencia en su ejercicio profesional? Algunos (3 o 4) manifestaron que de tener otra oportunidad para repetir la experiencia, harían cambios a nivel personal y propondrían cambios institucionales. A nivel personal se proponen ser más responsables, dispuestos, atentos, entre otras cualidades que les permitieran aprovechar al máximo los conocimientos y metodologías aplicadas en el proceso de formación. A nivel institucional los egresados desean haber recibido más conocimientos, estrategias y más competencias para abordar las situaciones de atención a la diversidad que se les presentan. Poder también disponer de espacios, apoyo institucional e interinstitucional especializados en discapacidades físicas y cognitivas.

En otro orden, de las informaciones obtenidas del análisis documental, la exploración y otras fuentes consultadas, surgen otras conclusiones, las cuales se exponen a continuación:

- En cuanto al desempeño de los egresados en los concursos de oposición, convocados por el Ministerio de Educación (MINERD) en los últimos años, el nivel de ajuste al perfil requerido de los que acuden en 2013, ha sido de un 45.39%, pasando a 72.25% en el 2014, para un promedio de 60.26%. Si se asume que estos porcentajes guardan relación con la formación inicial

que reciben los egresados del Instituto, entonces puede inferirse que esta requiere ser mejorada.

- Los planes de estudio de formación docente implementados a partir de 2011, establecen dos ciclos. El primero, Lectoescritura e iniciación a la Matemática y el segundo, que presenta dos opciones:
 - a) Matemática-Ciencias de la Naturaleza
 - b) Lengua Española-Ciencias Sociales.

Esto supone una mayor concentración y especialización según el área que seleccione el estudiante de educación y en consecuencia, un mayor dominio de los contenidos y de los métodos de enseñanza de las asignaturas, cursadas. Dichos planes contemplan, además, un incremento significativo de la carga académica, (número de créditos y de asignaturas, así como la cantidad de horas de clases por día, sobretodo de prácticas), acompañado de una notable reducción del tiempo de duración de la carrera (de cuatro a tres años) lo que permite a los egresados una más rápida inserción en el sistema educativo.

En el Recinto Félix Evaristo Mejía, de acuerdo a una muestra aleatoria de 154 egresados del período 2004-2011 (6.17% de un total de 2495), el 66% se graduó con calificaciones de A y B y en el Recinto Urania Montás de 867 del mismo período, el 40% terminó con calificaciones de A y B. Si se consideran estas calificaciones como una expresión de la valoración que los profesores formadores les asignan a los egresados, se advierte una discrepancia con la alta valoración que los egresados le dan a la formación inicial que reciben y que dichas calificaciones son susceptibles de ser incrementadas.

Sobre los cursos de postgrado el 62.03% de la muestra expresa no haber realizado otros estudios después de graduarse de la Licenciatura en Educación Básica. Si se

asume que el conocimiento es dinámico y cambiante, no actualizarse significa quedarse rezagado.

6.2 Recomendaciones

Los planes de estudio, su implementación y la aplicación de sus aprendizajes en el ejercicio profesional, han sido altamente valorados por los egresados de los recintos Félix Evaristo Mejía y Urania Montás. Para afianzar los logros alcanzados en la formación inicial de los egresados de la Licenciatura en Educación Básica del ISFODOSU, es necesario reforzar las buenas prácticas llevadas a cabo y poner atención a una serie de aspectos susceptibles de mejoramiento. Esto contribuirá a potenciar las capacidades, el nivel de desempeño y, en consecuencia, la incidencia que pueden tener los egresados del Instituto en el Sistema Educativo Nacional. En ese orden hacemos las siguientes recomendaciones:

- A fin de preservar la adecuada estructuración, distribución y el ritmo con que se imparten las asignaturas, se debe mantener la selección de las mismas por parte de los recintos. Además, reforzar las asignaturas Taller de creatividad, Necesidades Educativas Especiales, Práctica Docente, consideradas por los egresados como de importancia relevante, haciendo énfasis en las necesidades educativas de los estudiantes de los centros para que el egresado del ISFODOSU de respuestas más satisfactorias. La creatividad no debe estar limitada a la elaboración de recursos, sobre todo por el hecho de que la realidad actual de los centros educativos es que están siendo equipados con recursos tecnológicos modernos.
- Debido a la baja valoración dada por los egresados al responder la pregunta que si le presentaban el plan de estudio en todas sus partes, dándole la oportunidad de opinar sobre su contenido y sus modificaciones, recomendamos darle a los estudiantes mayor oportunidad de participar y opinar acerca de su contenido. Esto aplica también a las modificaciones periódicas de que es objeto el plan de estudio. Lo que contribuirá a la adecuación permanente del plan a las

necesidades y exigencias de los estudiantes para responder de manera efectiva a los requerimientos del sistema educativo.

- Considerando la importancia de la planificación y el alto concepto que los egresados tienen de esta herramienta didáctica considerada como uno de los rasgos distintivos del Instituto, se recomienda continuar con la forma rigurosa con que se maneja el aprendizaje, producción y aplicación de las planificaciones, fomentando la capacidad de adaptarla a los cambios que constantemente se efectúan en su diseño.
- Aunque el país avanza hacia el equipamiento de las escuelas, dotándolas de los recursos didácticos necesarios, la elaboración y utilización de materiales del medio siguen siendo pertinentes. El manejo de los recursos didácticos disponibles en el entorno es esencial es una estrategia idónea para poder conducir el proceso de educación con niveles de calidad aceptables, especialmente en las escuelas menos favorecidas.
- El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es cada vez más determinante en el proceso enseñanza aprendizaje, lo que demanda un adecuado nivel de competencias en la materia de parte de los docentes. El 4% del PIB que se está asignando al sector educativo de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación 66-97 y que está siendo ejecutado como una conquista de la sociedad civil, ha traído como consecuencia la inversión en los centros educativos del Sector Oficial, con la integración progresiva de recursos tecnológicos, lo que requiere el desarrollo de competencias de los docentes para el manejo de tecnologías modernas. El ISFODOSU tiene la responsabilidad de aportar en esa actualización docente para evitar que siga creciendo la brecha tecnológica cognitiva entre estudiantes y maestros desactualizados.
- Al abordar la atención a la diversidad se advierte limitaciones en su manejo conceptual y práctico, por lo que recomendamos mayores niveles de profundización en el tema. Ser más rigurosos con el estudio teórico del mismo

acompañado de estrategias metodológicas que garanticen la fijación de este conocimiento y que puedan evidenciar su aprehensión en las prácticas educativas de manera intencional, aplicando mecanismos de recogida y sistematización de las experiencias. Atención a la diversidad abarca el cuidado especial a individuos y grupos discriminados y/o con características especiales que demandan una estrategia particular de intervención para poder lograr los objetivos propuestos para todo el grupo, aunque con diferentes condiciones. Es necesario que los egresados manejen el carácter procesual de casos con su sistematización apropiada. Para esto necesitan competencias cognitivas que les sirvan de apoyo para buscar las estrategias apropiadas en los casos propios de cada plantel atendiendo a su ubicación geográfica, niveles socioeconómicos, historia familiar, situación de salud, entre otros.

- Para garantizar la adecuada integración de los contenidos y la metodología aplicada, tanto en el proceso de formación docente como en el ejercicio profesional, se recomienda aplicar en los recintos la metodología que los estudiantes docentes deben usar en su ejercicio profesional y, a la vez, concienciarlos acerca de su aporte creativo tomando en cuenta el perfil de la población estudiantil con la que trabajen. La metodología aplicada a personas adultas de nivel universitario es diferente a la aplicada a niños y adolescentes. De esto deben estar claros los egresados.
- Entendiendo la importancia de los formadores para los aprendizajes de los nuevos maestros, dada la alta valoración que los egresados le atribuyen, se recomienda mantener el perfil del equipo docente en los recintos. Prestar atención a las preocupaciones que evidencian los egresados en cuanto al relevo del equipo docente y a casos particulares de maestros a los que dijeron temer, los que pudieran no adecuarse al perfil promovido por la institución.
- Partiendo del hecho de que algunos egresados entrevistados declararon que el valor asignado a los exámenes era del 70%, lo que implica que aún se le da importancia a la memorización. En el hipotético caso de que estas prácticas

permanezcan, es nuestra recomendación hacer una revisión en profundidad para la producción de nuevas estrategias de evaluación, donde se fomente y valore el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.

- Las respuestas a la pregunta relativa a estrategias mentales fueron muy limitadas. Recomendamos prestar atención a la capacitación de los egresados en el manejo de los conceptos teóricos relacionados con el tema, el cual es neurálgico para la formación docente. En cada estudiante se desencadena un proceso que debe ser acompañado por un docente que esté consciente de los momentos que vive el estudiante durante la adquisición de los nuevos conocimientos y de aplicar estrategias que fomenten el gusto por aprender.
- El Concejo Nacional de Educación anunció la regularización de las universidades dominicanas para que asuman un perfil de egreso de los maestros del futuro. A fin de contrarrestar el efecto negativo de las condiciones desfavorables con que ingresan muchos estudiantes a la carrera, nuestra recomendación es acoger esa disposición y con su aplicación regularizar el perfil de entrada de los estudiantes del ISFODOSU, tomando en cuenta un período inicial de nivelación indispensable dadas las características de los egresados de Nivel Medio promedio nacional.
- Los egresados consultados citaron una lista de incidencias positivas en su ejercicio profesional, fruto de las buenas prácticas que según ellos copiaron de sus respectivos recintos, lo cual es loable pero no suficiente. Es recomendable fomentar la creatividad y la actualización, de modo que se transforme en la aplicación de nuevos formatos.
- Por la baja valoración de los egresados al responder a la pregunta de si tuvieron una real participación en los procesos de gestión a través del Consejo Estudiantil y si recibieron del Instituto la formación para integrarse y ser eficientes en los equipos de gestión, se recomienda dar a los estudiantes una mayor participación, y que se les provea la formación apropiada para integrarse

y ser eficientes cuando se les presente la oportunidad de ser parte del equipo de dirección.

- Con el propósito de garantizar la rigurosidad de las prácticas docentes es recomendable que los practicantes cumplan con el perfil requerido y que los maestros acompañantes cumplan los requisitos. Se recomienda realizar encuentros con el equipo docente de las escuelas experimentales (anexas) para tomar en cuenta las observaciones que estos pueden aportar, ya que son los que han recibido los practicantes y observado su desempeño.

Al conjunto de las recomendaciones que preceden, se adicionan las siguientes, con las cuales se procura dar respuestas a situaciones detectadas al analizar las informaciones obtenidas mediante el análisis documental, la exploración y otras fuentes abordadas durante el proceso de investigación.

- Para mejorar el desempeño de los egresados del ISFODOSU en los concurso de oposición para ingresar a la carrera docente, es necesario revisar la estructura de los planes de estudio y la forma como se están implementando, a fin de adecuarlos a los requerimientos actuales del sistema educativo, de modo que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, a elevar la calidad de los aprendizajes de los futuros docentes. Se recomienda, además, que antes de finalizar la carrera, se dé a los estudiantes una capacitación especial y se les oriente sobre los diferentes aspectos que deben dominar para una efectiva participación en los concursos de oposición.
- Para asegurar que los nuevos planes de estudio contribuyan de manera efectiva a la formación de promociones de egresados con un alto nivel de competencias, es aconsejable una inducción al momento de ingresar a la carrera, al iniciar cada cuatrimestre, cada asignatura, cada tema, creando conciencia en el estudiante de la importancia de aprovechar cada momento del

proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que la reducción del tiempo de duración de la carrera contemplada en dichos planes de estudio, sea compensada con una mayor dedicación y que el incremento de la carga académica se traduzca en más y mejores aprendizajes que garanticen a los egresados un eficiente ejercicio profesional.

- Para potenciar la cantidad y calidad de los aprendizajes de los futuros docentes y que esto a la vez se refleje en sus calificaciones, se requiere perfeccionar la estructura e implementación de los planes de estudio vigentes, haciendo énfasis en la pertinencia de los contenidos, la metodología aplicada, la forma de evaluación y su utilidad en el ejercicio docente del egresado, para que se corresponda con el perfil propuesto, es decir, con las competencias (conceptuales, disciplinares, metodológicas) y la capacidad de poner en práctica de manera eficiente lo aprendido.
- Dada la desactualización que experimenta la mayoría de los egresados consultados del ISFODOSU, debido al hecho de no haber realizado ningún estudio con posterioridad a la finalización de la carrera de Educación Básica, se recomienda hacer una efectiva campaña de localización de dichos egresados, para determinar sus necesidades de actualización y motivarlos a participar en los programas de formación continua correspondientes, a fin de que puedan adecuar sus conocimientos a las exigencias actuales del Sistema Educativo Nacional.

A nivel general, encontramos dos grandes debilidades en la formación recibida en los recintos de ISFODOSU por parte de los egresados consultados. Podemos inferir que hay dificultad con el manejo de la conceptualización teórica de los egresados. Especialmente en lo relacionado con Estrategias Mentales y Atención a la Diversidad.

Las limitaciones conceptuales referidas a la aplicación de estrategias mentales podrían estar relacionadas con la metodología aplicada por los formadores, donde los

estudiantes solo llegan a decir con sus palabras textos estudiados. Quedando ausente el desarrollo de la criticidad, la creatividad, y la autoobservación en el proceso de apropiación de nuevos aprendizajes para fomentar profesionales responsables de su desarrollo cognitivo. A la vez, incentivar en sus estudiantes la capacidad de aprender a aprender en un ambiente de inclusión. El tener en cuenta el diagnóstico inicial es válido si se acompaña de un constante reconocimiento de los saberes previos fomentando la observación, la investigación, el descubrimiento, la fijación de nuevas teorías superando el parafraseo constante inducido por formadores.

La atención a la diversidad debe ser asumida como la intervención oportuna del docente ante las particularidades relacionadas con las capacidades, ritmos de aprendizajes, lengua materna y segunda lengua, raza, condiciones socioeconómicas, culturales o de cualquier índole que incida en el proceso educativo. Esto garantiza la inclusión y permanencia de los estudiantes.

La recomendación en estos dos casos, es procurar el manejo de estas situaciones de Atención a la Diversidad, desarrollando procesos acompañados de la implementación de Estrategias Mentales de diversas índoles por parte de los egresados del ISFODOSU para seguir aportando profesionales idóneos en el presente, cargados de retos hasta llegar a la consecución de una educación de calidad.

La coyuntura actual de República Dominicana es adecuada para aplicar cambios convenientes a la capacitación docente en general. Como se dijo anteriormente, el Consejo Nacional de Educación acaba de establecer el perfil de los egresados de la carrera de educación. Esto implica la reformulación de los planes de estudio y es lo propio introducir nuevas formas de enseñanza que desarrollen competencias relacionadas con el manejo de la diversidad y las estrategias mentales, al mismo tiempo, del manejo conceptual de forma generalizada.

6.3 Futuras Líneas de Investigación

De los resultados, conclusiones y recomendaciones del presente trabajo de tesis doctoral se derivan futuras líneas de investigación que podrían ser pertinentes para ampliar y enriquecer el marco de referencia existente, generando conocimientos e informaciones de utilidad, que contribuyan a la eficiencia en el logro de los objetivos institucionales del ISFODOSU como ente formador de docentes y, en general, del sistema educativo en su esfuerzo por mejorar la calidad de la educación. En ese sentido se plantean las siguientes:

- Una investigación similar con egresados de los últimos tres (3) años (2012-2015) de todos los recintos, que estén en ejercicio, incluyendo en la población a ser consultada, a estudiantes de término, profesores y vicerrectores, para comprobar cambios en los planes de estudio más recientes y profundizar sobre la implementación de la metodología aplicada y otros temas en los que aparecen debilidades. Que incluya, además, el análisis de los materiales y producciones, sesiones de clases, documentos importantes y otros aspectos relevantes.
- Comparación de los perfiles de ingreso–egreso de los estudiantes del ISFODOSU en función de las características con que llegan al momento de iniciar la carrera (bachiller o profesor en ejercicio, bachiller de nuevo ingreso).
- Exploración y análisis documental para verificar logros y desempeño de los egresados en cuanto a su participación en los concursos de oposición para ingresar al Sistema Educativo Nacional, examen de desempeño, resultados de sus alumnos en las pruebas nacionales, acompañamiento de técnicos de los distritos, a las escuelas y a cada maestro, estadísticas del ISFODOSU y otros aspectos relacionados con su incidencia en la calidad educativa.
- Manejo de la Atención a la Diversidad, relacionado a políticas de inclusión y su repercusión en el ejercicio profesional de los egresados.

- Manejo de Estrategias Mentales en el proceso de enseñanza–aprendizaje por los docentes y estudiantes.
- Exploración documental y consulta a expertos del área educativa, maestros, estudiantes sobre los componentes, variables y otros aspectos que definen el concepto de calidad educativa, a fin de elaborar un modelo estándar para las instituciones formadoras de maestros.
- Investigación de la práctica educativa como espacio de pasantía, válido para afianzar la teoría con el fin de socializar buenas prácticas.
- Investigación de proceso de acompañamiento de maestros en servicio para validar la práctica educativa en proceso de investigación acción.
- La planificación como rasgo distintivo del desempeño de los egresados del ISFODOSU.

CAPITULO VII REFERENCIAS

- Aguerrondo, M. (1995). Nuevas estrategias metodológicas para la organización de los aprendizajes. *Diálogos. La Educación*, 120 (p. 103) Washington, OEA
- Alaminos, A y Castejón, J. (2006). *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de opinión*. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Álvarez,C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Cantabria. *Revista educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión Actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arenas, M. y Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(2, 150), 7-18.
- Avalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf
- Avalos, B. (2004). *La Formación Docente Inicial en Chile*. Santiago, Diciembre (2004). Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/introduccion%20a%20la%20metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf>

- Baelo, R y Arias, A. (2011). La formación de maestros en España de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 105-131. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IG6a70hCyRoJ:dialnet.uniri.oja.es/descarga/articulo/3778627.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=do>
- Bara, P. (2001). *Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje: Estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo; y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Bautista, J. (1999). El componente pedagógico en la formación del profesorado. *Revista en educación*, (1) 299-310. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/562/838>
- Beare, H.; Caldwell, B; y Millikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- Bellei, C; Muñoz, G; Pérez, L y Raczynski, D. (2004). Escuelas Efectivas en Sectores De Pobreza ¿Quién dijo que no se puede? UNICEF y Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Betancourt, F., De Luna, H y Hernández, J. (2010). Política educativa, seguimiento de egresados y mercado laboral en las instituciones de educación superior en México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(21), 1-18. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/21/nls.pdf>
- Botacio, C. y Acosta, M. (2007). *Experiencia Innovadoras en la Formación Inicial de Docentes*. Colección IDER.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Braslavsky, C. (2002). La demanda aumenta, pero las condiciones siguen siendo insuficientes. *Perspectivas*, XXXII(3). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/123s.pdf>
- Bruni, J; Aguirre, N; Murillo, F; Díaz, H; Fernández, A; Barrios, M. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*. Fe y Alegría. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/mejor_educ_mejor_sociedad.pdf
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes, Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Camilo, T. y García, D. (1991). *Diagnóstico del currículum de la educación dominicana*. Plan Decenal de Educación. SEEBAC / PNUD.
- Camilo, T. y Vargas, M. (1989). *El nivel de competencia del docente dominicano*. (Tesis de Maestría. No publicada). Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo, R.D.
- Carbonero, M., Crespo, M., Martín, L., Ortega, O y Sánchez, I. (1996). Satisfacción Personal y Académica de los Futuros Profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 153-161.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del Saber Docente*. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Carmona, M. (2008). Hacia una Formación Docente Reflexiva y Crítica: Fundamentos Filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-149.
- Carretero, M. (2004). La calidad: a la búsqueda de la confianza perdida. Una reflexión crítica sobre la calidad y su reflejo en el entorno educativo. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 521-560.
- Cases, J. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En *VV.AA (2001)*.

La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos. 89-98.
Barcelona: Graó.

Castillo, G. (2011). *Programa de Formación Inicial para docentes del Nivel Básico: Análisis de la propuesta curricular y del área psicopedagógica. Estudio de casos.* Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. República Dominicana: Búho

Castillo, G. (2005). La formación de profesores: Tendencias y desarrollo. Agenda para su estudio. *La formación de profesores: principales enfoques y evaluación de una experiencia concreta.* Espacio de Reflexión Foro Socioeducativo. Santo Domingo. R.D. Buho.

Castro, M., Aybar, I. y Morales, M (2008). *Geografía.* Enciclopedia Ilustrada de la República Dominicana Vol. VIII, pp. 1-300. República Dominicana, EDUPROGRESO.

CEPAL (2010 – 2011). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe.* Modalidades de inserción externa y desafíos de política macroeconómica en una economía mundial turbulenta. Naciones Unidas. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1074/2010_2011_es.pdf?sequence=103

CEPAL (2012). *Informe macroeconómico de América Latina y el Caribe.* Naciones Unidas. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1118/S2012_030_es.pdf?sequence=39

Cheesman, S (s/f) *Conceptos Básicos en Investigación.* Recuperado de <https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/conceptos.pdf>

Chehaybar, E. (2012). *Técnicas para el Aprendizaje Grupal.* Grupos Numerosos. Universidad Nacional de México. ISSUE Educación.

Chung, R., Darling-Hammond, L. y Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and Challenges.* Stanford: National staff development council. Recuperado de

http://www.researchgate.net/publication/272787061_Professional_development_in_the_United_States_Trends_and_challenges

Colén, T. (2001). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. (35-47). Barcelona: Graó.

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2000). *Mañana es muy tarde*. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CInformes%20de%20Progreso%20Educativo%5CInformes%20Centroam%20E9rica/Ma%20F1ana%20es%20muy%20Tarde.pdf>

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa y PREAL (2003). *Es hora de actuar*. Informe de progreso educativo en Centroamérica y República Dominicana. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CInformes%20de%20Progreso%20Educativo%5CInformes%20Centroam%20E9rica/Es%20Hora%20de%20Actuar.pdf>

Correa, E. (2011). La Práctica Docente: una Oportunidad de Desarrollo Profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*. 50 (2), 77-95.

Cuervo-Martínez, A. y Escobar-Pérez J. (2008) *Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización*. Universidad Iberoamericana y Universidad El Bosque, Colombia.

Davini, M. (1997). *El Curriculum de Formación del Magisterio en Argentina*. Academia Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.educ.ar>

Davini, M. (2011). *Acerca de las Prácticas Docentes y Su formación*. Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de Argentina. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf

- De Lima, D. (2005) La formación de profesores principales enfoques y evaluación de una experiencia concreta. *La formación de profesores: principales enfoques y evaluación de una experiencia concreta*. Espacio de Reflexión Foro Socioeducativo. Santo Domingo. R.D. Buho.
- De Lima, D. (2013). *Las Concepciones Docentes sobre La Lectoescritura y los Factores de Éxito o Fracaso Escolar*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Instituto Dominicano de Evaluación e investigación de la Calidad Educativa. <http://www.ideice.gob.do/index.php/las-concepciones-docentes-sobre-la-lectoescritura/category/9-estudios?download=22%3A2013-09-30-20-14-54>.
- De Moura, C. y Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* PREAL No 37. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles122754_archivo_pdf.pdf
- DeShano, C. (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. PREAL No. 62. Recuperado de <https://www.google.com.do/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=reclutamiento%20de%20docentes%3A%20orientaciones%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20las%20politicass%20en%20america%20latina>
- Díaz, G y Ortiz, R. (2005). *La entrevista cualitativa*. Universidad Mesoamericana. Recuperado de <http://www.geiuma-oax.net/cursos/entrevistacualitativa.pdf>
- Diaz, G. (2005). Los grupos focales. Su utilidad para el médico de familia *Revista Cubana Medicina General Integral* v.21 n.3-. Recuperado de http://salud.ciee.flacso.org.ar/flacso/grupos_focales.pdf
- Díaz, P y Fernández, P. (2003). *Determinación del tamaño muestral para calcular la significación del coeficiente de correlación lineal*. Recuperado de <http://www.fisterra.com/material/investiga/pearson/pearson.pdf>
- Domínguez, L (2011). *Actitudes y Satisfacción de Egresados de Programas de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

- Domínguez, L; Geraldo, V y Báez, H. (2011). *Estudio Comparativo de la Relación entre Perfil Propuesto y el Perfil Mostrado por Egresados de los Programas de Formación de Licenciatura en el Nivel Básico y en Educación Física del ISFODOSU*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
- Domínguez, R. (2010). *Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente. (Tesis de Maestría)*. Universidad Autónoma de Yucatán, México.http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0980-F.pdf
- Dooner, P. (1997). Saturación de diagnóstico y falta de soluciones; en: *Formas y Reformas de la Educación*. Revista N° 3 Trimestre 1. PREAL
- Eduardo, P. (2011). *La Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento: ISFODOSU. (Tesis Doctoral, no publicada)*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Educación Secundaria. *Revista Online de Estudiantes de Derecho (ROED)*, 1, 1-23. Recuperado de <http://www.uam.es/otros/roed/docs/barrio1.2012.pdf>
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación; *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-39.
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo Finlandés. Universidad de Lund (Suecia). *IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3294933.pdf
- Escudero, J. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública *Revista Educatio*. 20-21, 21-38. http://equiposdocentes-al.com/Educacion_Culturas/educacion/calidad_educativa.pdf
- Escudero, J. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. Universidad de Murcia. *CEE Participación Educativa*, 93-102.
- Espíndola y León (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda de la región. *Revista Iberoamericana*, 30, 39-62.

Explorable.com (Sep 16, 2009). *Muestreo por conveniencia*. Recuperado de <https://explorable.com/es/muestreo-por-conveniencia>

Fabara, E. (2003). El desarrollo profesional. Un estudio en Colombia, Ecuador y Venezuela. En *Cómo estamos formando a los maestros en América Latina*. (4964). Perú. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf

Feiman-Nemser, S. (1996). Conceptual Orientations in Teacher Education. En W. R. Houston (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. MacMillan.

Franco, Y. (2014) *Tesis de Investigación. Población y Muestra*. Tamayo y Tamayo. Recuperado de <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/poblacion-y-muestra-tamayo-y-tamayo.html>

Gadino, A. (2006). La construcción del pensamiento reflexivo. *Aula Hoy*. Rosario, Argentina. Amalevi

Gago, F. (2006). La Mirada de los Otros. El director escolar visto por el profesorado. Universidad de Oviedo. *Aula Abierta*, 88,151-178.

Gajardo, M. (2012). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?. PREAL.

Gallego, R., Pérez, R., Torres, L. y Gallego, A. (2006). El papel de “las prácticas docentes” en la formación inicial de profesores de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(3), 481-504. Recuperado de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART6_Vol5_N3.pdf

García, C., Pueyo, A. y Gutierrez, M. (2013). Percepciones De Profesores, Alumnos y Egresados Sobre los Sistemas de Evaluación En Estudios Universitarios De Formación del Profesorado De Educación Física. *Ágora Para la Ef Y el Deporte* 15(2) 130-15. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf

- García, T. (2003). *El Cuestionario como Instrumento de Investigación/Evaluación*. Almendralejo. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf
- García, Y., Herrera, J., García, M. y Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 17. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v17n1/GME06115.pdf>
- Gil, J., García E. y Santos, C. (2009). Miradas Retrospectivas de los egresados sobre educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393.
- González, N. (2013). *Dominio de los Contenidos Matemáticos por parte del Docente, como Factor de Éxito o Fracaso Escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Instituto Dominicano de Evaluación e investigación de la Calidad Educativa.
- González, S. (2003). ¿Cómo mejorar el desempeño docente?. *Cuadernos de educación básica para todos*. Secretaría de Estado de Educación / UNESCO.
- Hanushek, E. y Wöbmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. PREAL. Documentos, 39. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal39.pdf
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P (2003). *Metodología de la investigación (3ª Ed.)*. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Herrera, M. y Low, C. (1994). Los intelectuales y el despertar de la cultura: el caso de la Escuela Normal Superior. Universidad de Bogotá. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce28_13deba.pdf
- Huerta, J. (2005). *Los Grupos Focales*. Recuperado de http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf
- Ingersoll, R. (2011). Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones. *Revista No. 56. ISSN 07186002*. PREAL.

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) (2014). *Perfil Institucional del ISFODOSU*
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Plan Estratégico 2015-2019 del ISFODOSU.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). *Catálogo Catálogo General 2008-2009*.
- Jaramillo, A. (2006). Los egresados y la calidad de la educación superior. *Revista del Centro de Investigaciones y Formación en Educación (CIFE)*, 11, 124-137.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. N° 117. Recuperado de http://www.ceipaz.org/images/contenido/Plan%20Andaluz%20de%20Educaci%C3%B3n%20para%20la%20Cultura%20de%20Paz%20y%20Noviolencia_ESP.pdf
- Jurado, C. (2009). La Participación Educativa del Alumnado. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1-10.
- Körner, A. (2012). Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPT2012. OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215880S.pdf>
- Krichesky, G. Martínez-Garrido, C. Martínez, A. García, A. Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un Programa de Formación Docente para La Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4), 64-77. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art3.pdf>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Versión Original, 1962 (1era Ed.). México. FCE.
- Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. (Tesis Doctoral). Universität Flensburg. Honduras, Centroamérica. <http://d-nb.info/1029421889/34>
- Macías, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 701-703.
- Malena, P. (2013) *Competencias y Uso de las TIC por Parte de los Docentes: Un Análisis desde las Principales Instituciones de Educación Superior (IES) Formadoras de Formadores en la República Dominicana (2009-2011)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/35770>
- Manzi, J. (Coord). (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Proyecto FONIDE, F511015.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2006). *Investigación Educativa* (5ta ed). (Traducido por Joaquín Sánchez) Madrid, Pearson Addison Wesley
- Medina, A. (Coord.) (2002) *Las reformas educativas en acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. República Dominicana. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2220254>
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales, Técnica de Investigación Cualitativa*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>
- Mellado, V. (2001). El estudio de aula en la formación continua del profesorado de Ciencias. *La formación del profesorado*, (49-58).Caracas: Laboratorio Educativo.

- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado de arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-207.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2015). *Marco Macroeconómico 2012-2015*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (1997). *Ley General de Educación: 6697*. República Dominicana. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2010). *Plan Reformulación de la Formación Docente*. República Dominicana.
- Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 50(2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- OCDE/ UNESCO (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, Competencia e Innovación para el Desarrollo*. Recuperado de http://www.latameconomy.org/fileadmin/uploads/laeo/Graphs/LEO2014/Pocket_Edition_LEO2015_SP.pdf
- OREALC/UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- OREALC/UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Oviedo, H y Campo- Arias, A. (2005). Metodología de investigación y Lectura de estudios. Aproximación al uso del Coeficiente de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4), 572-580. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>

- Palomares, A. (1998). *Un Profesorado para Atender a la Diversidad*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292664.pdf>.
- Paredes, M. (Coord). (2013). *Ranking Escolar República Dominicana*. CLACE 2013. Tercer Informe.
- Pérez, L; Córtese, I y Gallardo, G. (2007). Manual para profesores jefe. Construyendo una alianza efectiva familia-escuela. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/199/Manual%20profesores%20jefe%20conchali%20.pdf
- Poblete, A., Pérez, C., Lagos, J., Loncomilla, L. Casas, M., Baéz, M., ... Ampuero, N. (2012). Situación Actual del Seguimiento de Egresados e Inserción Laboral en un Grupo de Universidades Chilenas. *Seguimiento de Egresados e Inserción: Experiencias Universitarias*. (pp. 57-113). Santiago. Centro Interamericano de desarrollo.
- Pogré, P. (2003). Los temas en cuestión. Flores, A. (Ed.) *Cómo estamos formando a los maestros en América Latina*. (pp. 119-131). PROEDUCA/GTZ/UNESCO/OREALC.
- Polanco, F. (2001). *La formación de los recursos humanos para el sector educativo. Situación actual y perspectiva*. Santo Domingo, R. D.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación (Tesis Doctoral)*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1>
- PREAL (2006). *Cantidad sin calidad*. Un informe del progreso educativo en América Latina. Washington, D.C. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2006.pdf
- PREAL (2007). *Mucho por hacer*. Informe de progreso educativo de Centro América y la República Dominicana. Un informe de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/preal_info07.pdf
- PREAL/EDUCA (2010). *El reto es la calidad*. Informe de progreso educativo. República Dominicana. Recuperado de <http://educa.org.do/wp->

[content/uploads/2014/01/Progreso-Educativo-2010-PREAL-EDUCA-PLAN-INV05.pdf](#)

- Reinoso, S. (21 de agosto de 2004). “Sin docentes de calidad todo plan educativo fracasa”. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/629240-sin-docentes-de-calidad-todo-plan-educativo-fracasa>
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y aprendizajes Significativos*. Comunidad de Madrid
- Robalino, M. y Körner, A. (Coords). (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de caso de Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay, Perú*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Robalino, M. y Körner, A. (Coords). (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Una propuesta por el cambio. UNESCO / OREALC*. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf
- Robledo, J (2004). Población de estudio y muestreo en la investigación epidemiológica. *Nure Investigación*, 10. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/viewFile/205/187>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rogers, A y Taylor, P. (1999). *Elaboración Participativa de Planes de Estudios para la Educación y Capacitación Agrícola*. (Patricia Baeza, Traducción). FAO.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad en la Educación*, 39, 117-154. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n39/art05.pdf>
- Ruiz, D. y Peña, P. (2006). *La formación docente: entre la indiferencia y la seducción*. *Educere*, 10(32), 49-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603208>

- Ruiz, I., Rubia, B., Martínez, R. y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 352, 149-178. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35207.pdf?documentId=0901e72b812342c4>
- Salas (2013). *Estrategias para promover la participación y reflexión de los estudiantes en los procesos de Avalúo del aprendizaje*. Recuperado de: http://www.suagm.edu/umet/pdf/opai/talleres/estrategias_para_promover_participacion_reflexion_estudiantil.pdf
- Sánchez Iniesta, T. (2006). El centro educativo: un lugar de encuentro. En C. Sánchez Liarte, *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, (pp. 69-88). Madrid: MEC
- Santos Guerra, M. (2003). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela. Falta ciudad*. Homo Sapiens.
- Saravia, L. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina y el Caribe. Estudio realizado en diez países. N°: 1501052005-1558*. Ministerio de Educación de Perú -DINFOCANO-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1985). Montalvo, L. et al.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1992). *Memoria del Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo, R.D.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000). *Educación para Todos*. Evaluación al año 2000. Informe de la República Dominicana. Serie Gestión Educativa
- Secretaria de Estado de Educación. *Ordenanza No 1'2004*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/7013/9964/5783/Ordenanza_012004.pdf
- Secretaria de Estado de Educación. Ordenanza No 3'1997. Consejo Nacional de Educación.

- Sobet, L. (2013). *Motivación, Percepciones y Expectativas Respecto al Ejercicio Docente en Condiciones Adversas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. España. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117257/TLGS.pdf?sequence=1>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Suárez, A y Rodríguez, W. (2007). Paradigmas básicos en la formación del profesorado. *Acta Odontológica Venezolana*, 45(4). Recuperado de http://www.actaodontologica.com/ediciones/2007/4/paradigmas_basicos.asp
- Tedesco, J y Tenti, E. (2002) Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes. *Conferencia Regional "El desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe, Nuevas prioridades*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Tedesco, J., Opertti, R. y Amadio, M. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. *IBE Working Papers on Curriculum ISSUES No.2. Geneva, Switzerland, July 2006*. UNESCO / INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION
- Tiana, A. y Santángelo, H. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215-230. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a09.pdf>
- Torres, R. (1999). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Aprender para el futuro: Nuevo Marco de la tarea docente*. Madrid. Santillana. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf
- Torres, R. (1996). Formación docente: Clave de la reforma educativa. *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC. Recuperado de <http://informatics12.wikispaces.com/file/view/Clave.doc.pdf>
- UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el Marco del Proyecto Regional de Educación (EPT / PRELAC). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>

- UNESCO (2008). Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). En Valdés, H. (Coord.). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.* Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO, Santiago
- UNESCO (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos. Santiago de Chile.* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>
- UNESCO (2014). *Temas Críticos para Formular Nuevas Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Estrategia Regional sobre Docentes.* OREALC / UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BwzG1KOQMVTIWkFMYnNfSnMzOG8/view>
- UNESCO/OREALC (2011). *Informe Regional Sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Tailandia, 22 al 24 de marzo de 2011.* Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT Informe Regional al Tailandia 21marzo2011 esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia 21marzo2011+esp.pdf](http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT%20Informe%20Regional%20Tailandia%2021marzo2011%20esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia%2021marzo2011+esp.pdf)
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. PREAL. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant.pdf
- Vaillant, D. (2013). Formación Inicial del Profesorado en América Latina: Dilemas Centrales y Perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/9329/8889>.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* PREAL. Recuperado de

http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf

Wolff, L.; Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2002). *La educación primaria en América Latina: La agenda inconclusa*. BID/PREAL. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/La%20agenda%20inconclusa.pdf>

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2da Ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO A EGRESADOS

ESTIMADO EGRESADO DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA (ISFODOSU), RECINTO: FÉLIX EVARISTO MEJÍA, JUAN VICENTE MOSCOSO, URANIA MONTÁS, EMILIO PRUD'HOMME O LUIS NAPOLEÓN NUÑEZ MOLINA.

Estamos realizando una investigación de tesis doctoral. Con tal motivo estamos recabando su opinión sobre el impacto que ha tenido en su formación inicial y, en consecuencia, en su ejercicio profesional, la estructura e implementación del plan de estudio de la licenciatura en educación básica, del Instituto (promociones 2003 – 2011). Para tal fin, le agradeceremos responder con la mayor objetividad el siguiente cuestionario, el cual consta de dos partes. Los datos que ofrezca tendrán un carácter confidencial. Los resultados serán utilizados para proponer las mejoras que sean pertinentes en relación con la formación de docentes del nivel básico que lleva a cabo el ISFODOSU.

I. CARACTERÍSTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE LOS EGRESADOS

En esta primera parte aparecen algunos ítems sobre características socioeducativas de los egresados. Por favor, responda en cada caso, todos los datos que se piden son importantes para la investigación.

NO.	PREGUNTAS O ÍTEMS	RESPUESTAS
1	Edad (años cumplidos)	
2	Género (marque con una X la opción correspondiente)	Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
3	Zona de origen (marque con una X la opción correspondiente)	Rural <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/>
4	Año de titulación en el ISFODOSU	
5	Carrera cursada en el Instituto	
6	Recinto donde se tituló	
7	Años laborando en el sistema educativo después de titularse en el Instituto	
8	Tiempo laborando en el sistema	
9	Distrito escolar donde labora No.	
10	Regional No.	
11	Otros títulos docentes que tiene a nivel superior, si los tiene	
12	Nombre del o de los centro (s) docente (s) en el o los que labora actualmente	
13	Marque con una X el o los grados en los que enseña	1 ^{ero} 2 ^{do} 3 ^{ero} 4 ^{to} 5 ^{to} 6 ^{to} 7 ^{mo} 8 ^{vo} <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	Indique el porcentaje promedio de estudiantes aprobados en el último año escolar	_____ %
15	Años en servicio docente	

II. CUESTIONARIO

Las preguntas que aparecen a continuación están relacionadas con la formación inicial que usted recibió en el Instituto. Dichas preguntas hacen referencia a la estructura del plan de estudio, a la implementación de dicho plan y a la aplicación que sus aprendizajes tienen en su actual labor docente. Debe marcar sólo una de las cinco opciones de respuesta, la que más fielmente se corresponda con su opinión en cada caso. Por favor, no deje ninguna pregunta sin responder.

NO.	PREGUNTAS O ÍTEMS	OPCIONES
1. Sobre el Plan de Estudio Cursado		
1	El plan de estudio cursado en cuanto a su estructura según número de asignaturas y su contenido; cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, sociopedagógicas, práctica docente, optativas) es adecuado	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
2	Las asignaturas del plan de estudio le han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabaja en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>

3	Al inicio de la carrera los profesores le presentaron el plan de estudio, en todas sus partes, dándole la oportunidad de opinar sobre su contenido	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
4	Las modificaciones de los planes de estudio en el Instituto se hicieron en equipo (directivos, profesores, estudiantes)	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
5	En la implementación del plan de estudio, los profesores integraban el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente, por ejemplo al trabajar las matemáticas se abordaban los contenidos científicos con la metodología pertinente.	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
2. En su Formación Inicial		
6	Los estudiantes mantuvieron una real participación en los procesos de gestión, a través del Consejo Estudiantil	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
7	El entrenamiento recibido en el diseño de los planes didácticos: anual, cuatrimestral, de unidad, de clase, en su proceso de formación inicial fue suficiente	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>

8	<p>La forma como los profesores conducían el tratamiento de los programas de estudio, favorecía en los estudiantes la adquisición y desarrollo de destrezas mentales orientadas a la reflexión, al análisis, a la comprensión de textos, de manera que los egresados puedan hoy aplicar esta forma de enseñar en su labor en el aula</p>	<p>1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>3. Regularmente <input type="checkbox"/></p> <p>4. Bastante <input type="checkbox"/></p> <p>5. Muy de acuerdo</p>
9	<p>El manejo que hacían los profesores del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes permitió mejorar la práctica de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes</p>	<p>1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>3. Regularmente <input type="checkbox"/></p> <p>4. Bastante <input type="checkbox"/></p> <p>5. Muy de acuerdo</p>
10	<p>Los estudiantes participaban en el análisis del sistema de evaluación de los aprendizajes y podían opinar e incidir en su contenido</p>	<p>1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>3. Regularmente <input type="checkbox"/></p> <p>4. Bastante <input type="checkbox"/></p> <p>5. Muy de acuerdo</p>
11	<p>Los profesores utilizaban en su labor docente laboratorios y otros equipos y materiales didácticos según su área de trabajo, facilitando y haciendo más efectivos los aprendizajes de los estudiantes</p>	<p>1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>3. Regularmente <input type="checkbox"/></p> <p>4. Bastante <input type="checkbox"/></p> <p>5. Muy de acuerdo</p>
12	<p>En su experiencia en el aula, en su formación inicial, sus profesores le ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en</p>	<p>1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>3. Regularmente <input type="checkbox"/></p> <p>4. Bastante <input type="checkbox"/></p> <p>5. Muy de acuerdo</p>

	su proceso de aprendizaje	
13	El nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que mostraban en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
14	Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
15	Entendiendo que la escuela y la familia han de trabajar en equipo en la formación de niños y adolescentes, se trataron en su formación inicial las técnicas, estrategias y procedimientos para lograr la efectiva integración entre ambas.	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
16	Los profesores le proporcionaron conocimientos y le estimularon el desarrollo de actitudes, criterios, principios, relacionados con la igualdad, la justicia social, la inclusión y la equidad que hoy puede aplicar en su trabajo docente	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo

17	Se trabajó sobre un modelo de docente técnico, centrado en cómo hacer la enseñanza utilizando nuevas metodologías y materiales didácticos	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
18	Se trabajó sobre un modelo de docente reflexivo, poniendo énfasis en el análisis y la investigación sobre las propias prácticas para hacerlas más idóneas al alumnado y los contextos donde se ejerce la enseñanza	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
19	Dado que parte del papel de un docente es colaborar con el personal directivo en las diferentes tareas de gestión de centro, ya a través del claustro de profesores o de forma particular, recibió en el Instituto la formación correspondiente para integrarse y ser eficiente en el equipo de dirección	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
20	El Instituto entrenó a los estudiantes en el trabajo en equipo de manera que en su práctica profesional puedan trabajar con otros colegas del mismo grado, de la misma asignatura o de la misma área académica	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>
21	En general, diría que la formación inicial que recibió y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva en la labor que desempeña hoy como docente	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/>

3. Sobre su Práctica Docente		
22	El Recinto proporcionó a los estudiantes las facilidades necesarias para la preparación de sus prácticas	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
23	Los conocimientos que adquiría en el aula eran, a la vez, aplicables a la práctica docente que llevaba a cabo, en el proceso de formación	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
24	El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibió le dio seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
4. Valoraciones como Egresado		
25	Los Vicerrectores fueron accesibles a los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo

26	Se definía y promovía en el aula la idea de que la formación inicial de los docentes es una actividad trascendente para el desarrollo educativo, social y económico de la Región y del país	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
27	Las condiciones socioeconómicas del contexto, en la Región y en el país, inciden en la calidad de la educación	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
28	La decisión de elegir la docencia como carrera generalmente está relacionada con las condiciones socioeconómicas del contexto regional y nacional	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
29	Está satisfecho de haber elegido la docencia como carrera	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo
30	Se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas	1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco de acuerdo <input type="checkbox"/> 3. Regularmente <input type="checkbox"/> 4. Bastante <input type="checkbox"/> 5. Muy de acuerdo

ANEXO 2. FORMULARIO CONTROL DE ENCUESTA

FORMULARIO CONTROL DE ENCUESTA

**Cuestionario a Egresados de la Licenciatura en Educación Básica
del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)**

PROMOCIONES 2003–2011

ENCUESTADOR: _____

FECHA: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____ TEL: _____

DISTRITO ESCOLAR NO. _____ REGIONAL NO. _____

NOMBRE DEL DIRECTOR: _____ TEL.: _____

NOMBRE DEL / LA SECRETARIO (A): _____ TEL.: _____

TANDA: M V N S

CANT. PROFESORES NIVEL BÁSICO _____

CANT. EGRESADOS DE LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL ISFODOSU _____

ANEXO 3. GUÍA SUGERIDA PARA LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y LOS GRUPOS FOCALES

Sobre el Plan de Estudio Cursado:

- 1) ¿Qué opiniones tienen ustedes sobre el plan de estudio cursado en cuanto a su estructura según número de asignaturas, contenido de cada una, cantidad de créditos en cada bloque (de formación general, sociopedagógicas, de práctica docente, optativas)?
- 2) ¿Las asignaturas del plan de estudio les han ayudado a manejar con eficiencia los programas con los que trabajan en el nivel básico, en cuanto al contenido de estos programas; metodología de la enseñanza, uso de medios didácticos, incluidas las TIC, evaluación de los aprendizajes, atención a la diversidad?
- 3) En la implementación del plan de estudio, ¿los profesores integraban el tratamiento de las asignaturas con la metodología correspondiente; por ejemplo, al trabajar las matemáticas abordaban los contenidos científicos con la metodología pertinente o, en cambio, trataban los contenidos separados del estudio de los métodos?

En su Formación Inicial:

- 4) ¿El nivel académico de los profesores formadores, de acuerdo a la competencia que mostraban en el aula, fue suficiente para orientar a los estudiantes hacia la formación requerida en el dominio de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos que demanda el ejercicio de la profesión docente?
- 5) En su experiencia en el aula, en su formación inicial, ¿sus profesores les ayudaron a formarse en el uso de metodologías que facilitan la aplicación de las estrategias mentales (cognitivas y metacognitivas), emocionales y sociales que deben desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje?
- 6) En su período de formación inicial, ¿los profesores formadores les estimulaban hacia la reflexión sobre la enseñanza y el currículo y, además, respondían sus dudas,

les acompañaban en el análisis de las dificultades en la comprensión de un tema explicándoles, ampliándoles y profundizando, según las necesidades de cada caso, evitando así la memorización?

7) ¿Las posibles deficiencias en la formación inicial de los egresados del Instituto, podrían estar relacionadas con las condiciones académicas con que ingresan a la carrera?

8) ¿En general, dirían que la formación inicial que recibieron y los aprendizajes logrados han tenido una incidencia positiva en la labor que desempeñan hoy como docentes o, en cambio, ha sido de poca importancia. En cuáles aspectos esa incidencia ha sido más positiva y en cuáles menos?

Sobre su Práctica Docente:

9) ¿El tiempo empleado en las prácticas y el entrenamiento que recibieron les dio seguridad para en su actual ejercicio profesional saber qué hacer y cómo hacerlo?

Valoraciones como Egresado:

10) ¿Están satisfechos de haber elegido la docencia como carrera?

11) ¿Se han cumplido sus expectativas, en cuanto a las condiciones laborales esperadas?

12) ¿Si volvieran a iniciar la carrera, qué harían, por su parte, para obtener una formación aún mejor y, en consecuencia, lograr mayor eficiencia en su ejercicio profesional?

ANEXO 4. LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE APLICÓ EL CUESTIONARIO

RECINTO FELIX EVARISTO MEJIA				
Número	Nombre del centro educativo	Género del egresado		Total
		Femenino	Masculino	
1	Angélica Masse Fe y Alegría	4	0	4
2	Benito Juárez	2	0	2
3	Caperucita Roja	1	0	1
4	Centro de Educación Especial	1	0	1
5	Centro Educativo Celina Pellier	1	0	1
6	Centro Educativo el Despertar	1	0	1
7	Centro Educativo El Palmar del Yaque	1	0	1
8	Centro Educativo Isidoro Pérez Bello	4	0	4
9	Centro Educativo Jacobo Carpio	2	0	2
10	Centro Educativo Juan Bosch	1	0	1
11	Centro Educativo la Milagrosa	2	0	2
12	Centro Educativo Las Américas	1	0	1
13	Centro Educativo Máximo Gómez	2	0	2
14	Centro Educativo Yoma	2	0	2
15	Club Unión Juvenil	2	1	3
16	Colegio Montesinos	1	0	1
17	Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro	2	0	2
18	Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro	0	1	1
19	Colegio San Elías	1	0	1
20	Cruz Grande	0	1	1
21	Dr. José Francisco Peña Gómez	2	0	2
22	El Progreso	1	0	1
23	Escuela Aida Cartagena	1	1	2
24	Escuela Alma Rosa Cholben	1	0	1
25	Escuela Altagracia	1	0	1

26	Escuela Barbados	1	0	1
27	Escuela Básica Cabon	1	0	1
28	Escuela Básica Cruz Grande	1	1	2
29	Escuela Básica Duarte	1	0	1
30	Escuela Básica Fidel Ferrer	0	1	1
31	Escuela Básica Haras Nacionales	1	0	1
32	Escuela Básica Juan B. Zafra	1	0	1
33	Escuela Básica Juan Pablo Pina	1	0	1
34	Escuela Básica La Paz	2	0	2
35	Escuela Básica los Amiguitos	1	0	1
36	Escuela Básica Madre Vieja Sur	1	0	1
37	Escuela Básica Manuel María Valencia	1	0	1
38	Escuela Básica Maricao	2	1	3
39	Escuela Básica Puerto Rico	1	0	1
40	Escuela Básica Puerto Rico	1	0	1
41	Escuela Básica Renovación	1	0	1
42	Escuela Básica Renovación	1	0	1
43	Escuela Básica Santa Isabel	0	1	1
44	Escuela Beato Selmo	4	0	4
45	Escuela Brisas del Este, 24 de Abril	1	0	1
46	Escuela Colombina Canario	2	0	2
47	Escuela Curazao Libertador	3	1	4
48	Escuela Demetrio Belaries	1	0	1
49	Escuela Domingo Moreno Jiménez	2	0	2
50	Escuela Elvira de Mendoza	0	1	1
51	Escuela Emma Balaguer Vallejo	2	0	2
52	Escuela Enriquillo	2	0	2
53	Escuela Eugenio María de Hostos	3	0	3
54	Escuela Fátima Oscar Santana	0	1	1
55	Escuela Federico Llimas	2	1	3
56	Escuela Félix Evaristo	1	0	1
57	Escuela Fernando Arturo Defilló	1	1	2
58	Escuela Francisco José Cabral López	4	0	4
59	Escuela General Antonio Duvergé	1	0	1

60	Escuela General Gregorio Luperón	1	1	2
61	Escuela Haras Nacionales	2	0	2
62	Escuela Iván Guzmán Klang	1	0	1
63	Escuela Jesús Maestro	2	0	2
64	Escuela José Bordas Valdez	1	0	1
65	Escuela José Francisco Peña Gómez	2	0	2
66	Escuela Julián Amparo	1	0	1
67	Escuela Kelvyn Obrero de Paz	2	0	2
68	Escuela la Zafra	1	0	1
69	Escuela Las Palmeras	1	0	1
70	Escuela Loma en Medio	0	1	1
71	Escuela Manuel A. Tavarez	1	0	1
72	Escuela María Cristina de León Then	1	0	1
73	Escuela Maria T. Sánchez	1	0	1
74	Escuela Mario M. Reyes	1	0	1
75	Escuela Max Enrique	1	0	1
76	Escuela Nelly Bioggi	0	1	1
77	Escuela Nicolás Ureña de Mendoza	2	0	2
78	Escuela Nocturna República de Honduras	1	0	1
79	Escuela Nuestra Señora de la Altagracia	4	0	4
80	Escuela Otilia Peláez	1	0	1
81	Escuela Panamá	1	0	1
82	Escuela Parroquial San Pablo Apóstol	3	0	3
83	Escuela Patria Mella	3	0	3
84	Escuela Primaria Cristobalina Batista	2	0	2
85	Escuela Primaria Dr. José Francisco Peña Gómez	1	0	1
86	Escuela Primaria Padre Arias	1	0	1
87	Escuela Primaria San Felipe	5	0	5
88	Escuela Primaria San Miguel Arcángel	2	1	3
89	Escuela Profesora Camila Henríquez	2	0	2
90	Escuela promoción Geringa	1	0	1
91	Escuela Rafael Américo Henríquez	2	0	2
92	Escuela Ramón Matías Mella	1	0	1
93	Escuela República de Corea	5	0	5

94	Escuela República de Haití	1	0	1
95	Escuela República de Panamá	1	0	1
96	Escuela Respaldo Alma Rosa	1	0	1
97	Escuela Sabaneta	1	0	1
98	Escuela Salesiana San José	2	0	2
99	Escuela Salome Ureña	1	0	1
100	Escuela San Joaquín	0	1	1
101	Escuela San Ramón	1	0	1
102	Escuela San Vicente de Paul	0	1	1
103	Escuela Thelma Mejía	0	1	1
104	Escuela Tomas Taveras	2	0	2
105	Escuela Vedruna	1	0	1
106	Escuela Víctor Garrido	1	0	1
107	Especial San Lorenzo	2	0	2
108	Félix Evaristo Mejía	1	0	1
109	Félix Evaristo Mejía	1	0	1
110	Francisco Ulises Domínguez	3	0	3
111	Fray Ramón Pané	1	1	2
112	Jehová es mi Pastor	1	0	1
113	Juan Pablo Duarte	1	0	1
114	Liceo Cristo Obrero	1	0	1
115	Liceo Nocturno El Nieto	0	1	1
116	Liceo Nuestra Señora del Carmen	3	0	3
117	María Trinidad Sánchez	1	0	1
118	Otto Martínez B.	1	0	1
119	Patria Mella	1	0	1
120	Escuela Primaria Aruba	2	0	2
Total Encuestados FEM		175	22	197
RECINTO URANIA MONTÁS				
Número del centro educativo	Nombre del centro educativo	Género del egresado		
		Femenino	Masculino	
1	Ana Patria Martínez	2	1	3

2	Carlos M. Bocio	1	0	1
3	Catalina Sánchez Sánchez	8	1	9
4	CCED	2	1	3
5	Centro C.E.I. Alfalicitos	0	1	1
6	Centro Cristiano de Educación para el Desarrollo	3	0	3
7	Centro de Estudios Saturnino Terrero Ureña	1	1	2
8	Centro Educativo Blanco	2	0	2
9	Centro Educativo Buena Vista	2	0	2
10	Centro Educativo Buena Vista del Yaque	2	2	4
11	Centro Educativo Eduardo Beltre Luciano	3	2	5
12	Centro Educativo El Batey	3	3	6
13	Centro Educativo El Palmar del Yaque	2	0	2
14	Centro Educativo Fe y Alegría	1	0	1
15	Centro Educativo Hortensia P.	3	0	3
16	Centro Educativo Los Gringos	2	2	4
17	Centro Educativo San Andrés	2	0	2
18	Centro Inicial y Básica Cristo Rey	2	0	2
19	Centro Saturnino Terrero Ureña	1	0	1
20	Colegio Adm. E.	1	0	1
21	Colegio Adventista Enmanuel	5	0	5
22	Colegio Blanca Nieves	1	0	1
23	Colegio Evangélico Cordero de Dios	1	0	1
24	Colegio Juan Pablo Duarte	4	0	4
25	Colegio la Unión	2	0	2
26	Colegio Padre Guido Gildea	1	1	2
27	Colegio Riachuelo, Sto. Dgo.	0	1	1
28	Comedero Ballo	1	0	1
29	Cuenda	0	1	1
30	Damián David Ortiz	4	1	5
31	Eduardo Beltré L.	1	1	2
32	El Hato	1	1	2
33	El Rosario	2	0	2
34	Eladio Báez Merán	1	0	1
35	Elupina Gonzales	2	2	4

36	Escuela Alejandro de los Santos Paniagua	5	0	5
37	Escuela Básica Ana Patria Martínez	2	0	2
38	Escuela Básica Anacaona	6	2	8
39	Escuela Básica Anacaona	5	3	8
40	Escuela Básica Caonabo	4	4	8
41	Escuela Básica Derrumbarero	6	4	10
42	Escuela Básica e Inicial Juan Pablo Duarte	0	1	1
43	Escuela Básica Enriquillo	2	0	2
44	Escuela Básica Francisco del Rosario Sánchez	2	0	2
45	Escuela Básica Guanito	2	1	3
46	Escuela Básica Leonidas del Carmen	0	1	1
47	Escuela Básica Los Bancos	2	0	2
48	Escuela Básica Maguana Abajo	0	1	1
49	Escuela Básica Nocturna Leonidas	3	0	3
50	Escuela Básica Profesor Leonidas del Carmen Sánchez	3	2	5
51	Escuela Básica Punta Caña	1	2	3
52	Escuela Básica San Ramón	0	1	1
53	Escuela Básica Vallecito	1	0	1
54	Escuela Damián David Ortiz	5	0	5
55	Escuela Educativa Sector Suroeste	3	0	3
56	Escuela El Batey	0	1	1
57	Escuela el Corbano	2	0	2
58	Escuela El Palero	0	1	1
59	Escuela Eladio Báez Meran (Carpintero)	1	0	1
60	Escuela Enealio de la Rosa Cuello	1	0	1
61	Escuela Enercio Mateo Mesa	1	0	1
62	Escuela Enerio Mateo Mesa	1	0	1
63	Escuela Ernesto Caamaño (Maguana Medio)	0	1	1
64	Escuela Espinal de la Colonia	2	0	2
65	Escuela Fidas Montero (El Jobito)	0	1	1
66	Escuela Francisco del Rosario Sánchez	1	0	1
67	Escuela Francisco del Rosario Sánchez	1	1	2
68	Escuela Hato Viejo	1	0	1

69	Escuela Hermanos Cristóbal	1	1	2
70	Escuela Hermanos Cristóbal	2	0	2
71	Escuela Higuero Urbano	3	0	3
72	Escuela Inicial y Básica Activo 20-30	1	0	1
73	Escuela Inicial y Básica Capulín	2	3	5
74	Escuela Inicial y Básica la Rubia	1	0	1
75	Escuela Inicial y Básica Las Yayas	0	2	2
76	Escuela Inicial y Básica Maguana en Medio	1	0	1
77	Escuela Inicial y Básica Mogollon	1	0	1
78	Escuela Inicial y Primaria Urani Montás	0	1	1
79	Escuela José Alt. Sánchez (Barranca)	6	2	8
80	Escuela José Antonio Mateo de la Rosa	2	0	2
81	Escuela Juana Maria Vargas (La Cabiama)	2	0	2
82	Escuela Juanito J.J.P.	0	1	1
83	Escuela Julián Vargas	1	2	3
84	Escuela La Estancia	1	1	2
85	Escuela la Gallera	5	2	7
86	Escuela La Ranca	0	3	3
87	Escuela Las Charcas de Maria Nova	2	0	2
88	Escuela Los Dannificados	1	1	2
89	Escuela Luis Emilio Cordero Batista	0	1	1
90	Escuela Mercedes C. Matos	1	0	1
91	Escuela Mercedes Consuelo Matos	4	0	4
92	Escuela Mercedes Matos	1	0	1
93	Escuela Milagros Rodríguez A.	3	1	4
94	Escuela Padre Guido Guildea	1	0	1
95	Escuela Paul Harri (El Cajuil)	0	1	1
96	Escuela Paul Harris (El Cajuil)	0	1	1
97	Escuela Primaria Alejandro Baes	1	0	1
98	Escuela Primaria Babor	1	0	1
99	Escuela Primaria Eduardo Beltre Luc.	0	1	1
100	Escuela Primaria Jorgillo	4	1	5
101	Escuela Primaria Juan Pablo Duarte	2	0	2
102	Escuela Primaria la Estancia	1	0	1

103	Escuela Primaria La Estancia	0	1	1
104	Escuela Primaria Mercedes Consuelo Matos	2	0	2
105	Escuela Primaria Mogollon	2	3	5
106	Escuela Primaria Sergia María Mateo	3	0	3
107	Escuela Prof. Leonidas del Carmen Sánchez	0	1	1
108	Escuela Profesor Aristides Mateo	4	0	4
109	Escuela Profesor Aristides Mateo Mateo	1	1	2
110	Escuela Profesor Faustino Ogando Piña	1	0	1
111	Escuela Profesor Luis Mordan G.	0	1	1
112	Escuela Profesor Luis Morden	1	1	2
113	Escuela Raquel Amador Ramírez	1	0	1
114	Escuela Sábana Grande	2	2	4
115	Escuela Salome Ureña	1	0	1
116	Escuela San Ramón	4	3	7
117	Escuela Sergia María Mateo Moreta	4	0	4
118	Escuela Trinidad y Tobago	6	1	7
119	Escuela Urania Montás	3	0	3
120	Escuela Urania Montas Anexa	6	1	7
121	Fe y Alegría	2	0	2
122	Gastón Fernando Deligne	0	1	1
123	Héctor Francisco López (Hato Nuevo)	2	1	3
124	José Joaquín Puello	1	1	2
125	Juan Maria Vargas (La Cabima)	2	0	2
126	Juan Pablo Duarte	6	0	6
127	Juana Lebrón	1	0	1
128	Liceo Gastón F. Deligne	0	1	1
129	Liceo Jornada Etendida Juan de Herrera	2	0	2
130	Liceo Mercedes Consuelo Matos (Adultos)	2	0	2
131	Los Charcos	1	0	1
132	Los Molinos (El Porron del Llano)	4	0	4
133	Manuel de Jesús Bocio Batista	6	6	12
134	Prof. Reynaldo de los Santos	2	1	3
135	Rosa en el Desierto	2	0	2
136	Sabaneta	2	0	2

137	Sector Sur Este	3	0	3
138	Sergia Maria Mateo Moreta	1	0	1
139	USD-UCE	0	1	1
Total Encuestados UM		263	101	364
Total General		438	123	561

Nota (1): Los encuestados del Recinto FEM corresponden a las Regionales de Educación: 04 provincia de San Cristóbal, 10 Santo Domingo y 15 Santo Domingo, D.N.

Nota (2): Los encuestados del Recinto UM corresponden a la Regional de Educación 02, San Juan.

Nota (3): Cuestionario aplicado en Junio, 2015.

**ANEXO 5. LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE
REALIZARON LOS GRUPOS FOCALES Y LAS ENTREVISTAS EN
PROFUNDIDAD**

Nombre del Centro Educativo		Grupo Focal	Entrevista
RECINTO FÉLIX EVARISTO MÉJIA, SANTO DOMINGO			
1	Aida Cartagena Portalatín	5 profesores (as)	1 profesor (a)
2	Angélica Massé -Fe y Alegría	4 profesores (as)	1 profesor (a)
3	Eulalio Arias (La Goya)	2 profesores (as)	2 profesores (as)
4	Isidro Pérez Bello (ODC)	3 profesores (as)	-
5	Pablo Aporto	3 profesores (as)	-
6	Aruba	1 profesor (a)	-
7	La Milagrosa	1 profesor (a)	2 profesores (as)
8	Francisco Ulises Domínguez	-	1 profesor (a)
Subtotal FEM		19	6
RECINTO URANIA MONTÁS, SAN JUAN			
1	Escuela Urania Montás anexa	9 profesores (as)	
2	La Unión	8 profesores (as)	
3	Higuerito	7 profesores (as)	
4	Mercedes Consuelo Matos	7 profesores (as)	
5	Escuela Las Mercedes		4 profesores (as)

6	Francisco del Rosario Sánchez		1 profesor
7	Padre Guido		1 profesor
8	Aristófanés A. Mella		1 profesor
9	Las Matas de Farfán		3 profesores (as)
Subtotal UM		30	10
Total General		49	17

Nota: Técnicas aplicadas en Junio, 2015.

**ANEXO 6. LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE REALIZÓ
PRUEBA PILOTO CON EGRESADOS FEM**

Número	Nombre del centro educativo	Género del egresado		Total
		Femenino	Masculino	
1	Aida Cartagena Portlatin	4	1	5
2	Angélica Masse Fe y Alegría	4	0	4
3	Eulalio Arias(La Goya)	1	1	2
4	Isidro Pérez Bello (ODC)	3	0	3
5	San Pablo Apostol	3	0	3
6	Aruba	2	0	2
7	La Milagrosa	2	0	2
8	Benito Juárez	2	0	2
9	Fray Ramón Pane	0	1	1
10	Francisco Ulises Domínguez	1	0	1
Total General		23	2	25

ANEXO 7. IES QUE OFRECEN PROGRAMAS DE FORMACION INICIAL DOCENTE

IES QUE OFRECEN PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, ORDENADAS SEGÚN AÑO DE FUNDACIÓN

- Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMMA)
- Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)
- Universidad Central del Este (UCE)
- Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA)
- Universidad Dominicana (O&M)
- Universidad Católica Nordestana (UCNE)
- Universidad Iberoamericana (UNIBE)
- Universidad Adventista Dominicana (UNAD)
- Universidad Interamericana (UNICA)
- Instituto Tecnológico del Cibao Oriental (ITECO)
- Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI)
- Universidad Tecnológica del Sur (UTESUR)
- Universidad Internacional Eugenio María de Hostos (UNIREMHOS)
- Universidad Católica Santo Domingo (UCSD)
- Universidad Nacional Evangélica (UNEV)
- Universidad Cultural Domingo Americano (UNICDA)
- Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC)
- Universidad de la Tercera Edad (UTE)
- Universidad Abierta para Adultos (UAPA)
- Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA)
- Universidad del Caribe (UNICARIBE)
- Universidad Agroforestal Fernando Arturo de Meriño (UAFAM)
- Instituto Cristiano de Estudios Superiores (ICES)
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

Fuente: Plan de Reformulación de la Formación de Docente, 2010.

**ANEXO 8. FOTOS RECINTOS FÉLIX EVARISTO MEJÍA Y URANIA
MONTÁS, DEL ISFODOSU**



RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA



RECINTO URANIA MONTÁS

**ANEXO 9. FOTOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y GRUPOS
FOCALES**



