



POLITICA DE FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL, DE CALIDAD Y EQUIDAD

Septiembre, 2021



POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL, DE CALIDAD Y EQUIDAD.

Dr. Franklin García Fermín.
Ministro de Educación Superior Ciencia y Tecnología

Dra. Carmen Evarista Matías.
Viceministra de Educación Superior (MESCYT)

Maestro Juan Francisco Viloría.
Viceministro de Evaluación y Acreditación (MESCYT)

Maestro Israel Contreras.
Director de Curriculum (MESCYT)

Maestra Milagros Concepción.
Subdirectora de Curriculum (MESCYT)

Dr. Roberto Fulcar Encarnación.
Ministro de Educación

Dra. Ligia Pérez Peña.
**Viceministra Técnica – Pedagógica
(MINERD)**

Lic. Saturnino Silva.
Director Ejecutivo (INAFOCAN)

Dr. Francisco Ramírez.
Subdirector Ejecutivo (INAFOCAN)

Dra. Julia Margarita Ubiera.
**Directora de Desarrollo Profesional.
(INAFOCAN)**

Dr. José Luis Medina Moya
Asesor Internacional – Universidad de Barcelona

SUBCOMISIÓN TÉCNICA PARA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL, DE CALIDAD Y EQUIDAD.

Mtra. Delfina Bravo Figueroa.
Coordinadora

Dra. Dinorah García Romero.

Dra. Josefina Mercedes.

Baltasar Gonzalez Camilo, M.A.

Lic. Cheila Valera

Lic. Angela Español

21 y 22 de septiembre del 2021



OEI



COMISIÓN ESPECIAL FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL DE CALIDAD Y EQUIDAD

Dr. Franklin García Fermín

Ministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

Dr. Roberto Fulcar

Ministro de Educación de la República Dominicana

Dra. Carmen Evarista Matias P.

Viceministra de Educación Superior, (MESCYT)

Mtra. Ligia Pérez Peña

Viceministra de Servicios Técnicos Pedagógicos Educación, (MINERD)

Dr. José Ramón Holguín

Viceministro de Monitoreo y Coordinación Gubernamental, (MIMPRE)

Dr. Ángel Hernández

Asesor del Poder Ejecutivo

Baltasar González Camilo, Magister en Administración Educativa

Asesor del Ministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT)

Dr. Genaro Rodríguez

Viceministro de Ciencia y Tecnología, (MESCYT)

Mtro. Juan Francisco Viloría

Viceministro de Evaluación y Acreditación, (MESCYT)

Dr. José Alt. Hazím Torres

Presidente de la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU)

Dr. José Alejandro Aybar

Presidente de la Asociación Dominicana de Universidades (ADOU)

Mtro. Ricardo Winter

Presidente Asociación de Universidades de la República Dominicana (AURE)

Dr. Francisco Ramírez

Sub-Director del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, (INAFOCAM)

Dra. Emma Polanco

Rectora de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Dra. Lesly Mejía, Decana de la Facultad de Educación (UASD)

Dra. Nurys González

Rectora Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU)

Mtra. María Elena Cruz

Rectora Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), recinto Santo Domingo

Dra. Dinorah García Romero

Rectora del Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda

Lic. Cheila Valera

Directora de la Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales en República Dominicana (FLACSO)
programa de República Dominicana

Mtra. Xiomara Guante, Presidente

Asociación Profesores Dominicana, (ADP)

Dr. Radhamés Mejía, Coordinador y Miembro de la Comisión de Educación

Academia de Ciencias de la República Dominicana (ACRD)

Lic. Antonio Caparrós, Director Ejecutivo Inicia

Lic. Angela Español, Directora Ejecutiva de Instituto 512-Inicia Educación

Dr. Samuel Conde, Presidente EDUCA

Dra. Vivian Purcell, Sub Directora de EDUCA

Mtra. Delfina Bravo

Coordinadora de la subcomisión técnica

POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL, DE CALIDAD Y EQUIDAD

INDICE

PRESENTACIÓN.....	8
INTRODUCCION.....	9
1. JUSTIFICACION.....	10
2. ANTECEDENTES DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA REPÚBLICA DOMINICANA.....	14
3. CONTEXTO	23
4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA	33
5. POLÍTICA PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL, DE CALIDAD Y EQUIDAD	42
6. DESAFÍOS EMERGENTES.....	51
7. CONSIDERACIONES FINALES	52

PRESENTACIÓN

Los cambios globales que experimenta el mundo afectan considerablemente a sectores y actores de la sociedad dominicana y generan retos y desafíos en la necesidad de avanzar hacia un desarrollo sostenible.

El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación están abriendo caminos para las decisiones cada vez más efectivas que toman y seguirán tomando en busca de garantizar la calidad del sistema educativo dominicano y de responder a las necesidades de inclusión, equidad y satisfacción del derecho a la educación.

Un factor determinante del proceso de aprendizaje es el docente; dada la complejidad de los retos que implica su formación inicial y continua y su desarrollo profesional se hace necesario que ambas instituciones establezcan alianzas y acuerdos de colaboración para proponer una **Política de Formación Docente Integral, de Calidad y Equidad**. Es de esperarse que la definición de esta política conduzca a un **SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE** que tenga una mirada integral a la formación de maestros para los niveles Inicial, Primario y Secundario.

El documento que se presenta para ser analizado, debatido y enriquecido, enmarca la política de formación docente que se proponen ambos ministerios, con una revisión de antecedentes de políticas de formación docente de la región Latinoamericana y de República Dominicana. Además, se presentan una serie de eventos del contexto nacional cuyas acciones conducen a proponer la presente política.

La política de formación docente integral, de calidad y equidad está constituida por tres componentes que aparecen definidos. La descripción de los mismos en aspectos o acápites arrojan luz para la operatividad de la política. Puede percibirse que el producto que se presenta no es conclusivo sino el origen de ideas sistematizadas y abiertas que permitirán repensar la formación inicial y continua de los docentes del sistema educativo dominicano.

Es de mucho regocijo ofrecer este documento que esperamos sea de provecho para todos y todas. Expresamos nuestro agradecimiento a personas e instituciones que contribuyeron con su siempre bien valorada cooperación para su producción y enriquecimiento.

Dr. Franklin García Fermín
Ministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
(MESCYT)

Dr. Roberto Fulcar Encarnación
Ministro de Educación de la República Dominicana
(MINERD)

INTRODUCCION.

La República Dominicana ha sido impactada en las últimas décadas por los cambios globales que experimenta el mundo en los ámbitos socioeducativo, económicos, científicos-tecnológicos, socioculturales y ecológicos. Estos cambios afectan significativamente a los diferentes sectores y actores de la sociedad, generando desafíos que plantean la necesidad de avanzar hacia un desarrollo sostenible con equidad. Teniendo en consideración esta realidad, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología está interesado en promover el avance del sistema de educación superior por lo que asume, con mayor impulso, los acuerdos del Pacto Nacional para la Reforma educativa 2014-2030; los planteamientos de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, la Ley 139-01 y las Metas Educativas 2030. Estos referentes locales e internacionales se articulan con las necesidades que emergen del accionar de las instituciones de Educación Superior en el contexto de la pandemia que azota al mundo.

La Educación Superior como proceso social tiene un peso específico al momento de valorar los diferentes componentes que integran el desarrollo de un país. En este marco, se prioriza el fortalecimiento de la formación de los educadores por su incidencia en la creación de situaciones de aprendizaje que potencian en los estudiantes, las capacidades cognitivas, actitudinales, procedimentales y los valores de los estudiantes. De igual modo, este impulso a la formación docente ha de realizarse tratando de responder con efectividad, a las necesidades de inclusión, equidad y de la creación de oportunidades para reconocer en la práctica, el derecho a la educación que tienen todos los ciudadanos. Además, el MESCyT en su rol de garante de la calidad de la formación de los educadores de la Educación Superior, traza las directrices fundamentales que orientan la formación de los docentes de este ámbito y establece alianzas y acuerdos con el Ministerio de Educación de la República Dominicana, para colaborar y apoyar la educación preuniversitaria.

El MESCyT pone en ejecución sus políticas educativas amparada en marcos legales, resoluciones y normativas, que aportan directrices para el desarrollo de los procesos de formación de los educadores del país, en coherencia con los desafíos nacionales e internacionales; las necesidades sentidas de los docentes y los retos propios de la educación superior.

La política y sus componentes que presenta este documento es plural, inclusiva e integral. Pretende aportar al desarrollo pleno de la República Dominicana para fortalecer su índice de desarrollo humano y social; su competitividad y los retos de las transformaciones en la esfera mundial. El MESCyT pondrá en ejecución en este período de gobierno (2020-2024) esta política orientada a establecer un sistema de formación docente integral, de calidad y con equidad, que promueva:

- ✓ El diseño, implementación y evaluación, de un currículo permeado por enfoques que posibiliten procesos de enseñanza aprendizaje innovadores.
- ✓ La investigación como eje fundamental en la formación de los docentes.
- ✓ Reformular perfiles de ingreso y competencias de egreso.
- ✓ Crear desde las IES, programas académicos que atraigan a bachilleres con alto rendimiento académicos y vocación a las carreras de educación.
- ✓ Fortalecer el sistema de pasantías de la carrera de educación y la realización sistemática de prácticas; impulsar la formación docente a nivel de maestría y doctorado.
- ✓ Fortalecer el desarrollo de los programas de formación docente desde las modalidades: presencial, semipresencial, a distancia y virtual.
- ✓ Promover un sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior.
- ✓ Establecer un sistema de seguimiento y acompañamiento a las IES.
- ✓ Fortalecer el sistema de evaluación de las instituciones de educación superior
- ✓ Promover la implementación de pruebas de ingreso a la carrera de educación
- ✓ Promover la actualización y adecuación de los programas de formación docente integral y de calidad.

El interés general, del Ministerio de Educación es optimizar la formación docente integral y de calidad en la República Dominicana, para hacer de esta nación, un espacio geográfico y humano, comprometido sustancialmente, con la innovación socioeducativa y económica, capaces de insertar al país, en los procesos transformación del nuevo orden mundial.

1. JUSTIFICACION

Muchas investigaciones demuestran que un factor determinante en la calidad del proceso de aprendizaje de los educandos es el docente. Sin embargo, en Latinoamérica y el Caribe, a pesar de que desde la segunda mitad del siglo XX hubo un crecimiento en el acceso a los sistemas educativos y ampliación de la cobertura, estos fenómenos no se dieron paralelamente con cambios en la calidad en la gestión institucional, curricular y pedagógica de los sistemas educativos de los países de la región tanto como eran necesarios.

Consecuentemente con esta situación la tendencia es que los movimientos de reforma educativa que se vinieron dando a nivel mundial y regional pusieron el énfasis en la formación del docente como elemento clave para aumentar la calidad de los sistemas educativos. (Escala, 2021)

Dada la complejidad y los retos que implica la formación de un docente que garantice un sistema educativo de calidad se hace necesario que los organismos e instituciones responsables impulsen políticas de formación innovadoras, integrales y de calidad que garanticen el ingreso de mejores docentes al sistema.

En la República Dominicana entre las atribuciones del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología tiene una connotación particular la responsabilidad concerniente a la puesta en ejecución de políticas de formación docente, en las que se materializan las iniciativas, las acciones y cambios que contribuyen al logro de los objetivos educativos, considerando la demarcación y las características sociales en los que se ponen en marcha las políticas educativas.

El diseño de la política de formación docente en República Dominicana que presenta el MESCyT está enmarcado en el contexto de la realidad educativa que demanda la presencia de docentes que respondan a las necesidades socioeducativas y culturales del país y a los parámetros actuales de profesionalización científica, tecnológica, axiológica y humana del maestro.

La situación actual del sistema educativo dominicano amerita que en la caracterización y definición de una política de formación de los educadores se promueva el ingreso a la carrera docente de candidatos que reúnan las condiciones más idóneas para el desempeño magisterial y que, a la vez se les apoye para su permanencia y egreso con niveles de formación que les habiliten para cubrir vacíos importantes en la educación dominicana y contribuir a subsanar las grandes deficiencias en calidad. Es de esperarse que la política que se diseñe con sus acciones responda a los estándares requeridos en la acreditación nacional e internacional.

La profesión docente tiene una incidencia significativa en los niveles de desarrollo educativo de la población, lo que justifica que en políticas de formación docente este componente social ocupe posiciones relevantes y estratégicas y que las instituciones responsables de su ejecución desplieguen sus mayores esfuerzos para formar maestros de acuerdo con criterios consensuados por los avances científicos y tecnológicos.

La definición de una política de formación docente está llamada a fortalecer la institucionalidad de esta profesión, a optimizar su importancia, a acrecentar la percepción del valor que tiene el maestro en la formación de las presentes y futuras generaciones y a su reconocimiento como ente social que influye directamente en la conciencia ciudadana. Esta política debe responder a las necesidades del país de formar maestros comprometidos con la educación y a orientar sus objetivos a la superación de las desigualdades de oportunidades en el plano individual y social de la población dominicana,

El énfasis en la convicción de que los docentes del sistema educativo en todos los niveles deben tener una formación de alto nivel científico y pedagógico favorece la promoción y fortaleza de un marco normativo legal que apoye el desarrollo de mecanismos institucionales que garanticen las tomas de decisiones públicas, fruto del consenso nacional en las que se fundamente toda política de formación docente.

La política de formación docente que propone el MESCyT promueve la aplicación de estrategias que se caracterizan por su enfoque integral e innovador con el fin de unificar criterios sobre las

directrices con que las instituciones formadoras de docentes impulsen el desarrollo de competencias para que los futuros maestros se empoderen de conocimientos, y desarrollen las habilidades y destrezas que les habiliten para realizar una práctica coherente con los lineamientos de enfoques pedagógicos que respondan a la realidad social, económica y cultural dominicana e internacional y en consonancia con los desafíos que demanda la globalización especialmente en el sector educativo.

El desarrollo de buenas prácticas de los docentes que se integran al sistema educativo del país es un elemento clave y orientador que evidencia cómo las políticas de formación docente generan el diseño de programas emprendedores cuyos objetivos se encaminan a la formulación de estándares de calidad nacionales e internacionales, con énfasis en contenidos curriculares actualizados, y estrategias de formación que habilitan a los futuros docentes para el trabajo con diversidad de grupos sociales.

Es importante destacar las acciones de acompañamiento y monitoreo permanente que se efectúa durante el periodo de formación de los futuros docentes que posibilitan las readecuaciones pertinentes y la mejora de los procesos de gestión administrativa y pedagógica de la carrera docente, práctica en la que se transparentan las políticas educativas de esta institución.

El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología mediante sus políticas educativas regula la calidad de los programas de formación docente y para esto implementa un sistema de evaluación cuya misión es identificar las fortalezas y debilidades de las instituciones responsables de la certificación para el ejercicio docente de la educación superior.

La política de formación docente integral, de calidad y equidad y sus componentes que ha diseñado el MESCyT se concreta además en el diseño y puesta en práctica de programas de formación docente de la Educación Superior que se desarrollan mediante diferentes tipos de modalidades y el empleo de tecnologías de la información y comunicación, como requisito para incursionar en variadas y diversas fuentes de investigación.

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014 – 2030) en sus Bases para la Reforma Educativa establece el diseño y adecuación, mediante la coordinación del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, de la oferta académica de las instituciones de educación superior en los niveles técnico- superior, grado y postgrado; este planteamiento es asumido en la política educativa del MESCyT cuando suscribe el compromiso de ejecutar programas de formación en los niveles de post grado que incluyen estudios de especialidad, maestría y doctorado, así como la formación de investigadores que produzcan nuevos conocimientos y fortalezcan los procesos de búsqueda de solución a problemas enfocados particularmente al área de educación.

En su Política de Formación docente integral, de calidad y equidad el MESCyT convierte en actividades la línea de acción correspondiente a la Ley N° 1- 2012 (Estrategia Nacional de desarrollo 2030) en la que se puntualiza la necesidad de fortalecer la formación, profesionalización y coparticipación en el servicio de los docentes y los formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas y habilidades para impartir una formación docente de calidad.

El interés del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología es optimizar mediante la ejecución de su política, la formación de docentes que trabajen para la formación integral y de calidad de la presente y futuras generaciones, y hacer de República Dominicana, un espacio geográfico y humano, comprometido sustancialmente, con la innovación socioeducativa y económica, capaces de insertar al país, en los procesos de transformación del nuevo orden mundial.

Referencias bibliográficas

CIMAECA (2021) Informe ejecutivo de informe final de investigación. Santo Domingo.

Escala, M. (2021). Coordinador. Estudio Evaluativo Programa de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana. OEI, INAFOCAM. Santo Domingo.

Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2012) Ley 1 -12. Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Santo Domingo.

Oficina Regional UNESCO. Informe sobre Políticas Educativas en Centroamérica (PREAL, 2013) Santiago

Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030. Santo Domingo.

Vargas, Tahira (2021) Análisis sociocultural y antropológico de la dimensión 2 del Estudio evaluativo Programa Formación Docente de Excelencia. Santo Domingo.

2. ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

La trascendencia de las políticas de formación docente impacta en todos sus aspectos el estudio y desempeño de los profesionales de la educación; así lo evidencia la diversidad de investigaciones realizadas en distintos países durante varias décadas. En ellas prevalece el diagnóstico de situaciones referentes a los enfoques identificados en las políticas de formación docente, que contrastan con la ruptura de procesos centralizados en la individualidad, para dar paso a enfoques situados en la colectividad. A esto se agrega el fortalecimiento en la sistematización y nivel de regulación en las políticas docentes en los países latinoamericanos, a partir del año 2000, en los que se destaca la creación de áreas de investigación dedicadas al incremento y socialización de estudios nacionales y regionales y diagnósticos sobre la calidad de las prácticas docentes.

En las últimas décadas los sistemas educativos han experimentado el impacto de los cambios socioeconómicos ocurridos en el mundo y en el que los efectos de la globalización han generado nuevos enfoques en las políticas de formación docente. Estos procesos han conducido a revalorizar el papel de los sistemas educativos como formadores y transformadores de la sociedad lo que trajo como consecuencia demandas de nuevas políticas en la formación docente que, sin obviar la experiencia local, adopten en su ejecución mecanismos que arrojen resultados eficientes en los procesos de mejora. Esto ha sido posible por el trabajo realizado en tres aspectos: conseguir personas más talentosas que se interesen por la docencia, estímulo a los docentes para que sean mejores profesionales y garantizar que éstos se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema. (Barber & Mourshed, 2008, p. 45).

La revisión de las políticas de formación docente en varios países de Latinoamérica indica que las mismas están focalizadas en los siguientes aspectos:

- ✓ Indicadores, avances y estrategias desplegadas en términos del proceso de institucionalización de la formación continua.
- ✓ Formas de planificar las políticas, de regular los programas y la oferta.
- ✓ Vacíos y desafíos pendientes en la materia. (Oreal.C.20).

En Latinoamérica los requisitos de ingreso a la carrera de educación son poco rigurosos (Elacqua et al, 2018), ya que se observa que, en general, reciben a estudiantes con bajo desempeño académico en sus estudios secundarios (Bruns & Luque, 2015).

Por otro lado, es preciso destacar que en la región las normas y los contenidos que integran las políticas de formación docente se caracterizan por su gran diferencia entre los países.

Es el caso de la variación de las estrategias que se emplean en la implementación de las políticas educativas verificadas en diversos países, situación que genera una problemática que afecta la calidad, la pertinencia y el seguimiento de las acciones para la política educativa y el desarrollo profesional de los docentes, (OREALC 2013).

Los acontecimientos emanados de las tendencias neoliberales y de la globalización constituyen antecedentes que como referentes históricos inciden en las líneas de acción de las políticas de formación docente y, en consecuencia, en la conformación del tipo de profesional de la educación, cuyo peso radica en la responsabilidad de promover el desarrollo de competencias en las nuevas generaciones, y en otros casos en las decisiones pertinentes al contexto educativo.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, iniciativa promovida por las Naciones Unidas, fue aprobada con el concurso de los 193 estados miembros de las Naciones Unidas, y por la UNESCO; el objetivo no. 4 de esta agenda “constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO 2021). De igual modo, se trazaron pautas sobre cómo manejar las políticas docentes en los países de América Latina y el Caribe y dentro de esas políticas la UNESCO consideró las siguientes dimensiones: formación inicial, formación continua, carrera docente e instituciones y procesos de las políticas docentes. (OREALC.2013).

En los cambios experimentados en las políticas de formación docente de República Dominicana se advierte el paso de modelos centrados en objetivos, academicista, con énfasis en la memorización de contenidos por parte del estudiante y en un rol pasivo, a la aspiración de tener un modelo que promueva todas las potencialidades del alumno en cuanto a su dimensión humana; con estrategias para enseñar a pensar, a reflexionar para desarrollar la conciencia crítica, la capacidad de hacer análisis objetivo de la realidad para dar respuesta a los complejos problemas del ser humano y la sociedad. En definitiva, se enfoca la formación integral del ser humano, con una correspondencia entre el pensar, el sentir, el decir y el actuar. Estos cambios constituyen antecedentes para la adopción de posturas que sostienen que es necesario mejorar el desempeño docente como aspecto principal del cambio educativo, lo que es un consenso a lo largo del espectro de opiniones en materia de política educativa. (Cumsille y Fiszbein, 2016, p.57).

En ese sentido, la República Dominicana, que participó en la Conferencia Mundial de Jontiem en 1990, mediante el Plan Decenal de Educación (1992-2002) respondió a los acuerdos establecidos en ese evento. El Plan Decenal constituye un referente que, en la búsqueda de solución a las dificultades que interferían en el logro de las metas del Sistema Educativo Nacional, aportó conclusiones que respondieron a sus propuestas correspondientes a la:

- Reorganización de la educación superior
- Revalorización de la profesión del maestro

- Mejoramiento de la formación docente

Los resultados de las evaluaciones efectuadas a la implementación de las propuestas surgidas de este Plan condujeron a la introducción de reformas que ampliaron la cobertura de programas educativos y a la puesta en marcha de un nuevo currículo orientado a elevar la calidad de la profesionalización docente y de la gestión en educación.

En ese sentido se reafirma la idea de que la formación docente es uno de los aspectos al que se le asignó mayor atención en el Plan Decenal de Educación (1992-2002). Consecuente con esta primacía, posteriormente en la Ley general de Educación 66'97 se estableció el carácter obligatorio del Estado de dar cumplimiento a la formación superior de los docentes del país. A partir del año 1992 son notables los esfuerzos que se hicieron para elevar los niveles de profesionalización de los docentes lo que se manifiesta en las siguientes acciones:

- Incorporación de programas de formación docente a su oferta curricular por parte de universidades que no los poseían.
- Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012
- Formación y titulación a nivel de profesorado y licenciatura a los y las docentes en servicio no titulados.
- Formación de postgrado para el personal técnico docente y directivo del sistema educativo.
- Diseño de un nuevo currículo de formación docente
- Establecimiento de la licenciatura como nivel de entrada a la profesión. (Situación de la educación dominicana al 2002. Volumen 2). (Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003 – 2012). Secretaria de Estado de Educación, República Dominicana.2003.

Posteriormente, el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003 -2012 constituyó la respuesta a las demandas de los problemas nacionales que afectaban al sector educativo, así como a los compromisos contraídos por el país en diferentes acuerdos internacionales, entre éstos el Marco de Acción de Dakar del 2000, en el que 164 países suscribieron el acuerdo de proporcionar educación básica a niños, jóvenes y adultos.

Durante el desarrollo del mencionado Plan Estratégico se analizaron los principales problemas educativos de los diferentes niveles de la educación, con el fin de hacerle frente a los retos y desafíos de los cambios socio pedagógicos que obligaron al sistema educativo a buscar el desarrollo sostenible sin afectar las posibilidades del crecimiento futuro de la educación. Además, se presentaron los lineamientos estratégicos, las metas e indicadores para el periodo de los próximos diez años, así como los programas a desarrollar en este plan. Entre los principales logros se destaca el aumento del número de maestros bachilleres que obtuvieron el título de

maestros normales, y de maestros con el título de profesorado que se graduaron de Licenciados en Educación.

La política de formación docente está avalada por los trabajos realizados por el MESCyT durante el año 2010 en sus esfuerzos por contribuir a mejorar el sistema educativo preuniversitario mediante el fortalecimiento del proceso formativo de los futuros docentes. Entre esos esfuerzos se destaca la descripción de los estándares e indicadores del nivel de calidad del ejercicio docente y de la formación inicial desarrollada por las instituciones responsables de la profesionalización docente en el país. Una de las políticas más relevante en las consultas efectuadas a partir del 2012 es la concerniente al desarrollo de la carrera docente. En ésta se sentaron las bases para un sistema integral para esta carrera; en ella se puede determinar la búsqueda del mejoramiento de la formación inicial de los docentes, en las que se coordinaron acciones entre el MESCyT y el MINERD. (Informes IDEC, 2012 – 2016).

Por otra parte, en el Plan Decenal de Educación 2008 – 2018, en su Política 6, se establece que los procesos de selección y certificación del personal docente deben efectuarse a partir de la formación básica, secundaria y universitaria. Con relación a la reformulación del plan de formación docente inicial se estableció un consenso sobre los lineamientos; en este sentido, el MESCyT, el MINERD y las IES solicitaron nuevos planes de estudio según lo establece la Normativa 08 – 2011 del Consejo Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (CONESCYT) cuyo contenido y aplicación se describen más adelante.

Dentro de los soportes legales que fundamentan la política de formación docente del MESCyT es importante destacar el impulso al desarrollo institucional de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley Orgánica No 1 -12), producto de los acuerdos emanados de los análisis efectuados por representantes de los diferentes sectores de la sociedad y en el que se debatieron problemáticas de impacto nacional, como es el tipo de país a que aspiraba la sociedad dominicana para el año 2030. La referida ley demandó de la reestructuración de los diferentes estamentos de la sociedad, constituidos por los componentes del ámbito institucional, social, económico y ambiental. A partir de estos ámbitos se estableció el modelo que demandaba el país para enfrentar los retos y desafíos presentes y futuros del momento, considerando los continuos cambios nacionales e internacionales que interactúan en el desarrollo socioeconómico, cultural y educativo del país.

Este nuevo modelo se coordinó alrededor de cuatro ejes estratégicos interrelacionados, con el fin de que su desarrollo se efectuara concomitantemente para asegurar su avance y la consecución de las metas establecidas.

En su segundo eje estratégico la Ley 1 -12 “postula la construcción de una sociedad donde efectivamente exista igualdad de derechos y oportunidades. Demanda el logro de siete objetivos generales:

1. Educación de calidad para todos y todas.
2. Salud y seguridad social integral
3. Igualdad de derechos y oportunidades
4. Cohesión territorial
5. Vivienda digna en entornos saludables
6. Cultura e identidad nacional en un mundo global
7. Deporte y recreación física para el desarrollo humano. (Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Ley No 1 -12).

Un hito importante en el desarrollo de las políticas de formación docente se registró el 1ero de abril de 2014 cuando fue aprobado el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030. Este plan responde a las necesidades externadas particularmente por al sector educativo. Tiene soporte legal en la Constitución de la República, en el artículo 63, que establece “que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas en sus aptitudes, vocaciones y aspiraciones”. (Constitución de la República Dominicana). Este pacto además responde al mandato establecido en la ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo que consigna la necesidad de “que las fuerzas políticas, económicas y sociales, arriben a un pacto que impulse las reformas necesarias para elevar la calidad, cobertura y eficacia del sistema educativo en todos sus niveles, sostenida a largo plazo, teniendo plena vigencia hasta el 2030”. (Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Ley No 1 -12).

En el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 se consignaron los siguientes compromisos para la formación docente:

“5.1.1: Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo y dentro del marco de la Normativa 08-11 del 1ero de julio de 2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y secundario. Para tal fin, se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el

uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología en el periodo de los años 2009 – 2011, realizó un diagnóstico exhaustivo de los distintos elementos que incidían en la baja calidad en la formación docentes a nivel superior. Luego de evaluar el perfil socio- económico de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de educación, los programas de estudio de cada IES que forman maestros, los recursos utilizados en la formación de docentes y el perfil del cuerpo de profesores, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes de educación provienen de familias de bajos recursos, más del 75 % de éstos tienen familias con ingresos entre \$4,000 y \$9,000 mensuales.
- Bajo nivel escolar de los padres; más del 70% no pasó del nivel primario.
- La mayoría (58 %) trabajan y estudian al mismo tiempo para cubrir su carrera.
- Un alto porcentaje del cuerpo docente de las universidades no tiene maestría en la disciplina que enseña.
- Un muy bajo porcentaje del cuerpo docente tiene doctorado, no superando el 2 % en la mayoría de los casos.
- Sólo el 11 % de los profesores están a tiempo completo. La mayoría tiene un número de horas que les dificulta conducir un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.
- La mayoría de los programas tienen un bajo porcentaje de créditos en contenido disciplinario. Los programas dan excesivo énfasis a estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en la exposición.
- Práctica docente poco regulada y articulada con el programa.

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

A raíz de estos hallazgos el MESCyT haciendo uso de las atribuciones que le confiere la Ley 139-01 y sus reglamentos emitió la normativa que reforma la formación docente. El CONESCyT mediante la resolución del 08 de julio del 2011 aprobó la normativa 08 – 2011 el 1^{ero} de julio de 2011. Su finalidad fue dar respuesta a las necesidades psicosociales y académicas de la formación docente del país diagnosticadas en los procesos investigativos realizados y además producir una reforma integral encaminada a la reformulación de la formación docente con los respectivos programas que respondan a los estándares e indicadores actuales del desempeño de los maestros requeridos por el sistema educativo.

Esta normativa se fundamenta en dos aspectos básicos en la formación docente: el perfil del desempeño docente y en los estándares para la formación docente; hace hincapié en el diseño y rediseño de nuevos planes de estudio para el desempeño docente en cada nivel y cada área del currículo.

La referida normativa define un nuevo perfil del profesorado y plantea que su desempeño se orienta hacia las siguientes áreas de formación:

- Desarrollo personal y profesional, pedagógica, curricular y de gestión curricular.
- Habilitación de profesionales de carreras no educativas, con el propósito de cubrir plazas de áreas especializadas disponibles en el segundo ciclo de la Educación Básica y de la Educación Media.

La implementación del perfil de la formación docente descrito en la referida normativa y de los estándares de calidad educativa demandaron de la reformulación del currículo vigente para la formación docente, en el que el currículo oficial de la educación preuniversitaria fue tomado como referencia para el desarrollo de este proceso que tiene su antecedente en la Ordenanza No 02- 2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación del MINERD. La descripción del perfil de desempeño docente y de los estándares de formación docente constituyeron antecedentes para que en el año 2013 el Ministerio de Administración Pública estableciera la Certificación y el Desarrollo de la Carrera Docente mediante la Ley 41- 08.

En el Compromiso 5.1.2 del referido Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 se plantea garantizar que el currículo de los niveles inicial, primario y secundario se constituya en referente fundamental para la formación docente en las instituciones de educación superior reconocidas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el desarrollo de la carrera de educación. (Pacto Nacional Para La Reforma Educativa En La República Dominicana 2014-2030).

Es de hacer notar que también apoyándose en los resultados del diagnóstico ya mencionado y efectuado en el periodo 2009-2011 sobre las condiciones que incidían en la calidad de la formación docente referentes a la procedencia socioeconómica de los optantes de esta carrera, nivel de escolaridad de los padres, disponibilidad de tiempo para el estudio, cantidad de profesores formadores con maestría, condujeron a las autoridades del MESCyT a emitir la Normativa 09- 15.

Después de varios debates y discusiones sobre todo en lo concerniente a los criterios de admisión fue aprobada la Normativa 09- 2015 por el Consejo Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (CONESCyT). Ésta se sustenta en la mayoría de los planteamientos que la normativa 08-2011 presenta para la formación inicial en los acuerdos asumidos en el Pacto Educativo 2014-2030, con el fin de regular la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente (Escala, M. 2021).

La educación de calidad está consignada como un derecho en la Constitución de la República Dominicana, avalada por normas, reglamentos, y acuerdos nacionales e internacionales. Esto conlleva un reto para la calidad del sistema educativo que incluye la formación de los docentes, ya que su desempeño incide directamente en la calidad de la formación de los educandos. No obstante, los esfuerzos realizados no se han logrado obtener los estándares requeridos para certificar los niveles de formación académica de los docentes a un nivel que pueda responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a las competencias esperadas. (Scheker, 2021)

Referencias bibliográficas

Barber, M. & Mourshed, (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño de mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago de Chile: PREAL

Bruns, B. y Luque, J. (2017). Profesores Excelentes. Cómo mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.

Bruns B Y Luque, J.A. (2015). Great teachers: how to raise student learning in Latin American and the Caribbean, world Bank Group.

CIMAECA (2021) Informe ejecutivo de informe final de investigación. Santo Domingo.

Constitución de la República Dominicana. Santo Domingo, D. N., República Dominicana

Cumsille, B. & Fiszbein, A. (2016). Construyendo políticas docentes efectivas: Pautas para la acción. Comisión para la Educación de Calidad para Todos: documento de antecedentes. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/EDUCumsille-Fiszbein-Spanish-v31.pdf>

Escala, M. (2021). Coordinador. Estudio Evaluativo Programa de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana. OEI, INAFOCAM. Santo Domingo.

IDEC. Informes de la Iniciativa Dominicana por una educación de Calidad 2012 -2019. Santo Domingo.

Oficina Regional UNESCO. Informe sobre Políticas Educativas en Centroamérica (PREAL, 2013) Santiago

MESCyT (2021) Informe ejecutivo. Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA) y Prueba de Aptitud Académica (PACC). Departamento de Prueba Diagnóstica. Santo Domingo

Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Ley 1 -12. Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Santo Domingo. República Dominicana. 2012.

OREALC (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago.

PACTO NACIONAL PARA LA REFORMA EDUCATIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA 2014-2030. Santo Domingo.

Plan Estratégico de desarrollo de la Educación Dominicana 2003 – 2012. Secretaria de Estado de Educación, Republica Dominicana. (2003). Santo Domingo.

Scheker, A (2018) Calidad y equidad de la educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI República Dominicana) Santo Domingo.

Situación de la Educación Dominicana al 2000. Volumen 1

Vargas, Tahira (2021) Análisis sociocultural y antropológico de la dimensión 2 del Estudio evaluativo Programa Formación Docente de Excelencia. Santo Domingo.

Vezub, L (2015). Las políticas de formación docente continua en América Latina: viejos y conocidos problemas frente a nuevos desafíos. Revista Anales de Educación Común, N° 4.

3. CONTEXTO

En el informe final del Estudio Evaluativo del Programa de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana, realizado por un equipo de profesionales encabezado por el Dr. Miguel Escala, se presenta la realidad de la educación en el contexto regional y local. El mismo destaca que, desde la segunda mitad del siglo XX se identifica un patrón de rápido crecimiento del acceso a servicios educativos en los países de la región, llegando a experimentar un crecimiento entre 1960 y 1966, del 45 % en la tasa de matrícula de los niveles primario, secundario y superior (BM, 1971); sin embargo esta notable expansión del sistema educativo y el aumento de la cobertura escolar no se tradujo en cambios sustanciales en las dimensiones organizacionales, curriculares y pedagógicas del aprendizaje ni en las competencias del profesorado. Persistieron problemas como la pobre preparación pedagógica de los docentes y el exceso de estudiantes por salón de clase. Ante el desfase entre el significativo aumento de la escolaridad y las políticas para asegurar la calidad de la enseñanza, se ha visto un gradual deterioro de la calidad, efectividad y prestigio de la docencia y el aprendizaje.

Es evidente que una educación de baja calidad trae consigo inequidad y afecta directamente la competitividad económica, el acceso a mejores oportunidades, el desarrollo de un país y de sus ciudadanos (Tedesco, 2009). Diferentes investigaciones, citadas en el estudio realizado que nos ocupa (Escala 2021), demuestran que los docentes son un factor determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la educación que se imparte (Chetty et al., 2014; Chong y Cheah, 2009; Darling-Hammond y Youngs, 2002; Day, 2002; Guskey, 2002; Hanushek y Rivkin, 2010; Nye et al., 2004; OECD, 2005; OECD, 2018),

Un estudio realizado por el Banco Mundial (Bruns y Luque, 2015), concluye que la baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región, que la calidad de los profesores se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula y que ningún cuerpo docente de la región puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales.

El sistema educativo de la República Dominicana está estructurado en torno a cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Los tres primeros son competencia del Ministerio de Educación, en tanto que el último es regulado por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (Madera, 2015).

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) es el organismo estatal encargado de la planificación, gestión, administración y elaboración del modelo preuniversitario educativo dominicano, la administración de las escuelas públicas y la supervisión de los colegios

privados. El órgano superior de este ministerio es el Consejo Nacional de Educación (CNE). Actualmente, el sistema educativo preuniversitario está compuesto por 7,440 centros públicos, 3,336 semioficiales y 196 centros privados. Al 2019, la matrícula total estudiantil ascendía a 2,807,279 y a un total de 99,491 docentes del sector público (MINERD, 2020).

En el ámbito de la educación superior, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) es el organismo responsable de fomentar, reglamentar, asesorar y administrar el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Éste tiene como máximo organismo de gobierno al Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), el cual tiene como función autorizar la creación, suspensión, intervención o cierre definitivo de las instituciones de educación superior, la aprobación de reglamentos y la aprobación del número mínimo de créditos por nivel educativo y/o título académico, así como la supervisión y evaluación de estas instituciones.

Actualmente la República Dominicana cuenta con 50 instituciones de educación superior (IES), divididas en tres categorías según su naturaleza y objetivos:

a) Institutos técnicos de estudios superiores: Centros autorizados a impartir carreras a nivel técnico superior. Actualmente existen 6 institutos técnicos de estudios superiores.

b) Institutos especializados de educación superior: Centros autorizados a impartir carreras y otorgar títulos a nivel de grado y postgrado, pero solamente en las áreas de especialidad de dichos institutos, previamente aprobadas por el CONESCYT. Actualmente existen 13 institutos especializados de educación superior

c) Universidades: Son aquellos centros autorizados a impartir carreras y otorgar títulos a nivel técnico superior, de grado y de postgrado en las diferentes áreas del conocimiento. Para otorgar títulos de doctorados se requerirá el desarrollo de un programa de investigación en el área en que se concedan dichos títulos. En la actualidad la República Dominicana cuenta con un total de 31 universidades.

En el año 2019, la cantidad de estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior del país ascendió a quinientos noventa y ocho mil, quinientos cuarenta y nueve estudiantes (598,549). El 56.57 % de los estudiantes está en el sector privado, y el 43.43 %, en el público. En cuanto a la categoría de las instituciones, el 97.05 % de la matrícula está en universidades, el 1.16 % en institutos especializados y el 1.79 % en institutos técnicos de estudios superiores.

En el Informe de Gestión 2016- 2020 del MESCyT se destacan como los aspectos más relevantes sobre la formación docente los que se presentan a continuación:

Durante este período, se asumió el objetivo de consolidar un sistema de educación superior de calidad que responda a las necesidades del desarrollo del país. Dentro de estas directrices se muestra un incremento de la cobertura de la educación superior, en particular la tasa bruta de matrícula, porcentaje de matrícula universitaria en carreras vinculadas a ciencia y tecnología, y un mayor porcentaje de estudiantes de educación superior con becas o asistencia económica. Además, se trabajó en el proceso de desarrollo del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Dominicana.

Dentro de los resultados se registra un aumento significativo en el número de convenios realizados con instituciones extranjeras, en el número de Instituciones de Educación Superior a las que se le aplicó la Prueba de Orientación y Medición Académica, POMA; también se registra un incremento en el número de Planes de Estudios evaluados, diseño o rediseño y la cantidad de Instituciones de Educación Superior evaluadas. En el año 2016, el Área de Currículum reflejó un incremento de planes de estudios introducidos, reintroducidos y especialmente en los programas que han sido rediseñados, como son los casos de las carreras de Educación (nueva Normativa 09-15 de Educación Superior de la República Dominicana). (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología MESCyT MEMORIAS MESCYT 2016.

En República Dominicana los aspectos legales que regulan los procesos educativos y que sirven de base para el desarrollo de estrategias y procedimientos en el área de la educación lo constituyen: la Ley de Autonomía Universitaria (Ley No 5778), La Ley Orgánica de Educación (Ley No 66-97), Ley 139-01 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y la Estrategia Nacional de Desarrollo (Ley No 1 -12).

Mención especial merece la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley Orgánica 1-12) que es producto de un proceso de concertación nacional para definir el país a que aspiran los ciudadanos dominicanos con miras al año 2030. La Estrategia establece cuatro ejes estratégicos, con sus correspondientes objetivos y líneas de acción, delineando el modelo de desarrollo al que aspira la República Dominicana y en torno a los cuales deberán articularse las políticas públicas.

Los siguientes programas, normativas, pruebas educativas, y estatutos también han fortalecido el quehacer en la educación. Entre éstos se identifican:

- El Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014 – 2030)
- La Meta Presidencial 2016 – 2020.
- Las Normativas 08 -11 y 09 –15.
- Las pruebas POMA Y PAA
- El Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

El Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014 – 2030) estuvo orientado a garantizar la instalación en el sistema educativo de una cultura de evaluación integral, sistemática, permanente y transversal para todos los procesos y actores del sistema, niveles, modalidades, subsectores, e instancias de la función educativa de la República Dominicana (Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana, 2014-2030). Es importante destacar que las bases de este pacto incidieron directamente en las políticas del MESCyT, particularmente las bases que se refieren a la:

- Democratización e igualdad de oportunidades para acceder a la educación desde el nivel inicial al nivel superior
- Educación superior
- Calidad y pertinencia de los aprendizajes en todos los niveles del saber.
- Calidad de la educación superior.
- Formación y desarrollo docente.

En el contexto en el que se ubican las políticas de formación docente del MESCyT es preciso hacer notar la Meta Presidencial 2016 – 2020 referida a la “Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana” por el impacto producido en la formación de los futuros docentes del país en los diferentes niveles del sistema educativo. Esta meta presidencial programó la formación de 20,000 docentes de excelencia, en el periodo señalado, es decir, 5,000 maestros cada año, mediante la puesta en ejecución de las siguientes estrategias metodológicas:

- A. Rediseño de nuevos planes de estudio con enfoque de competencia para la carrera de educación, siguiendo los lineamientos de la Normativa 09-2015.
- B. Identificación de las medidas de aptitudes de los bachilleres para ingresar a la carrera docente, para lo que se aplican las pruebas POMA Y APP.
- C. Superación de los niveles de formación de los docentes.
- D. Verificación del desarrollo de los estándares de calidad de los programas realizados.

En su contexto el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología con el fin de regular los procedimientos que orientan el cumplimiento de sus políticas dispone de normativas que en su momento constituyen el marco legal en los que se sustentan los procedimientos que cursan en la institución. En este sentido la normativa 08 -2011 tiene su origen en la resolución No 08 -2011 promulgada por el CONESCYT el 8 de julio de 2011, mediante la cual se aprobó la normativa No 08 -2011 el 1ro de julio del 201 1. Esta tiene como finalidad “dar respuesta a las necesidades psicosociales y académicas de la formación docente del país, diagnosticadas en los procesos investigativos realizados y además producir una reforma integral encaminada a la reformulación de la formación docente con los respectivos programas que respondan a los estándares e

indicadores actuales del desempeño de los maestros requeridos por el sistema educativo” (Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. Normativa para los programas de formación docente en la República Dominicana)

Posteriormente el Pacto Nacional para la Reforma de la Educación el 1ero de abril del 2014 ratifica la Resolución 08 -2011 con los siguientes términos “actualizar y hacer coherentes los programas de formación docente en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo, que ratifica la Resolución 08 -2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (CONESCyT) para la formación de profesores de los niveles inicial, Primario y secundario.” (Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana, 2014-2030. Uno de los aspectos que se enfatizó en el Pacto Educativo 2014- 2030 se refiere al acuerdo establecido del liderazgo nacional con una educación de calidad, destacándose la formación del maestro como un elemento de trascendencia en los aprendizajes de la población estudiantil.

Un año más tarde fue aprobada la Normativa 09-2015. En ésta se recalca que los maestros deben ser formados con énfasis en el dominio de los contenidos de las diferentes áreas científicas y con las competencias correspondientes, no sin antes haber aprobado los exámenes de admisión fundamentados en planteamientos internacionales y estandarización para permitir la comparabilidad con otros países.

La aprobación de esta normativa conllevó amplios debates, en el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), en particular en lo relativo a los criterios de admisión de los candidatos a estudiar la carrera de educación, ya que para ingresar a una institución de formación docente previamente deben ser aprobar las pruebas POMA Y PAA.

PERFIL DE LAS NORMATIVAS 08 – 2011 Y 09 – 2015.

Distribución de los créditos por normativas		
Formación	Normativa 08 – 2011	Normativa 09 -- 2015
General	15 % a 20%	15 %
Pedagógica	35 % a 40%	30 %
Especializada	40 % a 45 %	55%

Fuente: CIMAECA: Centro de investigaciones de Mercadeo y Asesoría Empresarial.

Hernández Leonardo, Díaz y Hernández Cassó en su Informe final sobre los efectos institucionales de la nueva administración de las carreras de educación de acuerdo con la normativa 09-15 del MESCYT.

El 9 de diciembre de 2015 el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) aprobó la Normativa 09-15.

Expresan que en el caso de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) el contexto era el siguiente:

En el 2016, el Consejo Universitario de la UASD, mediante la Resolución No. 2016-162 decidió participar en las discusiones para la aprobación de una nueva normativa en la formación de docentes.

El 5 de diciembre de 2017, la Asamblea de Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) aprobó la Resolución No. 2017-08 que: indica que “ la Asamblea de Facultad de Ciencias de la Educación, celebrada deja constancia de su desacuerdo con la disposición 09-15 del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), que transfiere a otras facultades de esta Universidad la administración de los programas de formación de los profesores/as del nivel secundario de la educación preuniversitaria”.

El 6 de diciembre de 2017, el Consejo Universitario, ignorando la resolución de la Asamblea de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), aprobó la Resolución 2017-225, que ordena cerrar las carreras de formación docente para la educación media de la FCE y traspassa esa función a otras facultades, específicamente a Ciencias, Humanidades y Artes. Esta resolución ha traído mucha controversia y malestar a lo interno de la institución, ya que viola la ley de autonomía universitaria y el propio Estatuto Orgánico.

Para la Facultad de Ciencias de la Educación la Normativa 09-15 ha representado un choque muy fuerte, ya que ha implicado la desarticulación de la Escuela de Media. La administración de las carreras de esta Escuela ha pasado a las facultades de Ciencias, Humanidades y Arte, con el agravante de que, a pesar de que hay planes aprobados, no han podido ponerse en marcha, creando un tranque institucional que afecta a miles de estudiantes a los cuales cuando se establece la Normativa 09-15, a la UASD no se le ofreció apoyo para darle nivelación a los estudiantes antes de tomar la prueba. En definitiva, en *la UASD, la prueba* no se está aplicando, porque tampoco la Normativa 09-15.

Por lo contrario, el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), la Universidad Católica Madre Maestra, así como el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) expresaron que: *“La Normativa 09-15 es mucho mejor que la Normativa 08-11. El logro fue significativo, ya que está orientada a las competencias”*. consideran que es muy buena, que es un excelente filtro para garantizar que, a la carrera docente para la educación media, en todas sus orientaciones, entren los mejores bachilleres.

Sin embargo, la puesta en ejecución de la normativa 09 – 2015 interfirió en el logro de los objetivos de la Meta Presidencial 20-30 relativa a la Formación Docente. Los resultados no fueron los previstos, ya que se registró una reducción en el ingreso de estudiantes a la carrera de educación.

Para ilustrar los efectos de la normativa 09-15 en instituciones de formación docente se presenta una relación de ingreso y egreso de estudiantes a la carrera de Educación en el periodo 2016-2020.

AÑO	ISFODOSU	PUCMM	INTEC
2016	5204	792	N/A
2017	4356	670	108
2018	4433	575	126
2019	4877	698	114
2020	4487	778	31

Fuente: CIMAECA: Centro de investigaciones de Mercadeo y Asesoría Empresarial.

Esto ha provocado inconformidad en las instituciones de educación superior por sus consecuencias: una merma de la población estudiantil en la carrera de Educación puesto que la mayoría de los optantes no logra aprobar la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA) obligatoria para todos los candidatos a estudiar una carrera universitaria y la Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board (de estándar internacional) dirigida específicamente a las personas que optan por estudiar la carrera de Educación.

La prueba POMA evalúa la inteligencia académica, definida como la capacidad que tiene una persona para aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones. Verifica si una persona es apta para estudiar una determinada carrera universitaria. En el artículo 59 de la Ley 139 – 01 se establece que la POMA es una prueba diagnóstica que se aplica con carácter obligatorio antes del ingreso a la educación superior. Evalúa contenidos correspondientes a las diferentes áreas relativas a:

- **CV:** Conceptos verbales o palabras
- **CM:** Conceptos matemáticos o numéricos
- **CE:** Estructuras perceptivas o figuras
- **CN:** Conceptos de Ciencias Naturales
- **CS:** Conceptos de Ciencias Sociales
- **CC:** Valoración de Comportamientos Humanos

Por otra parte, la prueba PAA (prueba de aptitud académica) evalúa las principales capacidades del desarrollo cognitivo: razonamiento verbal, razonamiento lógico matemático, lectura crítica y la capacidad para redactar en el idioma español. Indaga lo que es capaz de hacer el estudiante con los conocimientos adquiridos durante sus estudios; por eso se define como una prueba de aptitud o habilidades cognitivas. Entre sus objetivos se prioriza la predicción junto a otras variables, de los resultados finales en la universidad que puede obtener un estudiante.

Forma parte del Estudio Evaluativo del Programa de Formación Docente de Excelencia el análisis sociocultural y antropológico realizado por la Dra. Tahira Vargas; en esta investigación, con una mirada transversal a cuatro componentes del Programa da una mejor comprensión del mismo y lo sitúa en el contexto de la educación dominicana lo que facilitaría la toma de decisiones por las instancias correspondientes que lleven al fortalecimiento y mejoramiento del sistema de formación docente de la República Dominicana.

Los datos de tipo cualitativo aportados por la autora provienen de la rigurosidad metodológica utilizada al recoger la percepción de los diferentes actores que están vinculados al contexto socioeducativo y al análisis riguroso que la misma realiza y aporta en su informe; en el mismo convergen logros, aspectos críticos y desafíos.

Entre los logros se señala que es un programa con énfasis en lo disciplinario que surge como una respuesta a las debilidades en la calidad de la educación dominicana y que trata de llenar un vacío importante del ejercicio docente en los centros educativos del país. Se le valora también por la realización de un diagnóstico del contexto del estudiante al ingresar para conocer sus condiciones, carencias y necesidades y por la intención de que las prácticas docentes sean un canal de conexión con el contexto socioeducativo en el desarrollo del programa de formación de docentes de excelencia.

Sin embargo, en la realidad se perciben vacíos en la relación entre el contexto socioeducativo y el Programa de Formación Docente de Excelencia en tres aspectos:

1. Divorcio entre las exigencias de calidad para ingresar y la formación que recibe el estudiantado en los centros educativos primarios y secundarios de donde proviene.
2. Desvinculación de la realidad educativa nacional y la visión del programa por lo que se concibe una descontextualización socioeconómica y cultural del mismo lo cual provoca exclusión social e inequidad.
3. Ausencia de una política educativa de educación preuniversitaria conectada con la educación superior.

Abundando en estos aspectos señalamos a continuación que hay un desfase entre las condiciones sociológicas y pedagógicas que rodean el sistema educativo dominicano, y las implicaciones que esto tiene en la débil formación del estudiante que proviene de una primaria con promoción automática en algunos grados, con nivel secundario deficiente, sin preparación cognitiva y emocional para cursar estudios superiores.

A estas condiciones del propio sistema educativo se suma un estudiantado vulnerable que generalmente está inserto desde temprana edad en el ámbito laboral y combina trabajo y estudio, además de que la mayoría procede de zonas rurales. El diseño del programa de forma homogénea sin tomar en cuenta los diversos contextos de donde proviene el estudiantado abre más la brecha de la inequidad.

Otra gran brecha es la curricular, es decir, la relación entre la visión o enfoque curricular predominante en las aulas de los centros educativos con la visión que manejan en el programa los docentes contratados, además de sus altos niveles de exigencia y que contrasta en casos con su desconocimiento de la realidad educativa dominicana si son extranjeros.

Estos múltiples factores pueden influir en la no aprobación de las pruebas de ingreso o quedar afectada su permanencia por quedar excluido del programa por no tener opción de beca o por la edad límite que lo excluye del programa al cumplir la edad establecida.

En definitiva, hay desvinculación entre la realidad educativa preuniversitaria cuyo conocimiento debería servir de referente en la aplicación de una política de formación docente bien articulada con las del MINERD.

Esto lleva a la conclusión que el énfasis en la calidad que se pone en la Normativa 09-15 y en el programa objeto de estudio afecta la equidad. El equilibrio entre calidad y equidad como principio a tener en cuenta está referenciada en la Agenda de Desarrollo sostenible 2030, el mismo es rescatado en la Normativa 09-15 pero en la realidad los factores mencionados rompen ese equilibrio.

Tahira Vargas identifica fortalezas y debilidades en el equilibrio entre calidad y equidad; considera entre las primeras los programas complementarios como tutorías, talleres, las becas, actividades curriculares, el uso de bibliotecas virtuales, la oportunidad de acceder a una carrera a personas de escasos recursos.

Como debilidades en el desequilibrio calidad y equidad se menciona el no tomar en cuenta la diversidad en el ritmo de aprendizaje, poco acceso a las Tics en su entorno de residencia o por no tener dispositivos o por falta de conectividad (dificultades para el acceso a internet o falta de energía eléctrica), limitantes para acceder a beca o perderla por edad, distintos niveles de rendimiento y vacíos en la formación. Estos factores afectan notablemente la aprobación de pruebas de admisión estandarizadas como único filtro de entrada al programa al no considerarse

otras opciones de entrada donde el candidato pueda demostrar su vocación, nivel de esfuerzo, diversidad en el perfil de ingreso, entre otras condiciones.

Referencia Bibliográfica

CIMAECA. Centro de investigaciones de Mercadeo y Asesoría Empresarial, SRL. Santo Domingo.

Escala, M (2021) Estudio evaluativo Programa de Formación Docente en República Dominicana. Informe final. OEI Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. Normativa para los programas de formación docente en la República Dominicana. Resolución No. 08-2011. 1ero de julio de 2011. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Normativa 09-15. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2021) Plan estratégico Viceministerio de Educación Superior 2021-2024. Santo Domingo.

PACTO NACIONAL PARA LA REFORMA EDUCATIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA 2014-2030 (2014). Santo Domingo.

Vargas, T (2021) Análisis sociocultural y antropológico de la dimensión 2 del Estudio evaluativo Programa Formación Docente de Excelencia.

4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS

La política de formación inicial docente, integral y de calidad, forma parte del conjunto de políticas educativas que le aportan consistencia e innovación, al sistema de Educación Superior de la República Dominicana. Su impulso constituye un proceso sistemático orientado al desarrollo pleno de los docentes comprometidos con la tarea de aprender y de enseñar en un mundo cambiante. Esta política se interesa sustantivamente, por el fortalecimiento cualitativo del ser, del hacer y de los nuevos conocimientos y propuestas generados por los docentes. Es necesario que los docentes desarrollen una acción transformadora en la diversidad de contextos en los que intervienen. Accionar en esta perspectiva, les permite cualificar su forma de pensar y de optar por enfoques, prácticas y relaciones que, incidan significativamente en la cultura de las instituciones educativas y de su entorno.

El carácter integral de esta formación toma en cuenta la diversidad de aspectos que conforman el perfil humano, psicoafectivo, profesional y social de los docentes. Es una formación con implicaciones socioeducativas, pedagógicas, económico-políticas y científico-tecnológicas, con impacto en el desarrollo de las personas y de la sociedad. En este marco, las nuevas transformaciones científico-tecnológicas que marcan el siglo XXI, plantean nuevos retos a la educación superior. La sociedad dominicana y la educación superior requieren de esas transformaciones, es preciso, por tanto, un docente informado, con apropiación conceptual de enfoques innovadores, implicado en la construcción del currículo; con actitud y formación en investigación (García, 2018). Persiste en la República Dominicana, la preocupación de que el docente egresa de las instituciones de educación superior, sin lograr una visión clara de cómo integrar los saberes adquiridos durante su formación; además, muestra incapacidad para promover en los estudiantes un pensamiento integral. Es posible, por tanto, que la fragmentación de los contenidos curriculares que se observa en la práctica de los docentes, así como la poca coherencia entre la aplicación del método científico y los métodos pedagógicos, se produzca por las debilidades presentes en las bases epistemológica de los planes de estudios de formación docente que ofrecen las instituciones de educación superior.

Se observa poca presencia de las dimensiones epistemológicas, axiológicas y pedagógicas que fundamentan la formación inicial del docente y, en cambio en los diseños curriculares se ofrece como referencia única, obligada, un listado de competencias. Al analizar estos diseños curriculares se pueden evidenciar dos características que dificultan una perspectiva holística de los saberes:

- ✓ El conocimiento específico de las disciplinas y las propuestas metodológicas se abordan sin tener en cuenta un enfoque sistémico.

- ✓ La formación de los docentes se centra en la disciplina, con dificultad para establecer interrelaciones entre los diferentes campos de las ciencias.

Esta realidad, demanda, por tanto, el análisis de la fundamentación epistemológica y metodológica de la formación docente en nuestro país. En tal sentido Díaz (2013), entiende la *epistemología, como la reflexión sobre el conocimiento que busca la verdad., supone una reflexión sistemática sobre la relación que se establece entre el sujeto pensante y un contenido del pensamiento que se formula en un juicio del cual se admite la posibilidad de la verdad.*

Se requiere, entonces, la implementación de modelos y enfoques socioeducativos, que faciliten el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes orientados a la formación integral del docente. Asimismo, estos modelos y enfoques han de estar basados en concepciones epistemológicas y metodológicas que permitan el diálogo entre los contenidos curriculares, las metodologías y lenguajes específicos de las disciplinas.

Este proceso se ha de impulsar desde una visión y una lógica, que favorezca en el docente, la comprensión de la teoría de la complejidad y de los enfoques inter y transdisciplinar. De igual manera, que identifique y se apropie, de las aportaciones de las perspectivas holística, constructivista y ecológica, a la formación inicial y a los fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje, desde una didáctica humanista, contextualizada y problematizadora.

Siguiendo a Díaz (2013), la epistemología, o filosofía de la ciencia, se ocupa del estudio, análisis y reflexión de la naturaleza, origen, esencia y posibilidad del conocimiento científico, ... y, tiene como tarea fundamental, el conocimiento que se construye y avala la ciencia. A su vez, la epistemología de la formación docente, indica los modos que emplea el docente para aprender; para producir y construir conocimientos con otros. Por otra parte, Maturana y Cáceres (2017) plantean que, en los procesos formativos de los estudiantes de educación, se ha de promover una forma de práctica docente que los comprometa a especificar y comparar, las ideas que construyen en el ejercicio de la profesión y las que les surgen en el proceso formativo.

En esta dirección, se asume que todo proceso de formación supone un trabajo que se desarrolla con la persona para procurar el cambio de su ser, incidiendo al mismo tiempo sobre *el saber-hacer, el saber-obra y el saber pensar* (Gorodokin, 2006). Además del trabajo sobre el sujeto, está la acción misma de la persona, la cual se apropia progresivamente de referentes conceptuales, valores y lógicas, que les permiten intervenir proactivamente en su formación. En tal sentido se produce una *relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación* (Gorodokin (2006).

La complejidad del proceso formativo queda expresada en las múltiples dimensiones que, evidencia el conocimiento específico propio de la formación docente integral y de calidad. En este marco Romero & Villasmil (2017) sostienen que urge *repensar y resignificar la formación docente desde perspectivas epistémicas congruentes con la incertidumbre de un nuevo tiempo*; por lo cual, el objeto epistemológico de la formación docente pone énfasis en el conocimiento específico que se genera en el proceso formativo. Este es un conocimiento caracterizado por una fuerza existencial, ya que surge de la práctica de los docentes, de los problemas que afronta en la vida cotidiana; en los procesos del aula y de la conexión de su ejercicio docente con la comunidad. Este conocimiento también se caracteriza por un alto contenido social, pues emerge de los contextos sociales con los que el docente y los estudiantes interactúan, así como de las dificultades a las que intenta dar respuesta en su acción educativa. Barrón (2015), sostiene que las ideas y las acciones de los docentes manifiestan un enfoque epistemológico específico, que moviliza o dificulta su pensamiento y acción en el ejercicio de la profesión.

Desde la perspectiva de Nieva & Martínez (2016) la acción del docente en los estudiantes tiene un carácter dialéctico, por lo que además de procesos educacionales en los que intervienen docentes y estudiantes, se produce una recreación de los conocimientos, se rehace la historia de los actores y de la sociedad globalmente considerada. De igual modo, el conocimiento que produce el ejercicio docente posibilita la creación de ideas, enfoques y relaciones que dan origen a una experiencia pedagógica vinculada estrechamente a las necesidades de los sujetos y de la educación misma.

Una de las corrientes del pensamiento pedagógico que está en la base de la formación docente es el constructivismo. Esta corriente del pensamiento psicoeducativo, como plantea Tigse (2019) ofrece una explicación *integradora sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, basándose en el diagnóstico, análisis, planificación, toma de decisiones y evaluación de dicho proceso*. Para este autor, el valor del paradigma constructivista está en la transformación que se genera en el modo de ejercer la función docente. Este se asume como un mediador, persona que propicia el desarrollo del proceso educativo y utiliza formas diversas para construir conocimientos. Este investigador considera que *la postura del docente se ha de asumir con carácter epistémico y orientada a la transformación*.

Para Camarillo & Barboza (2020) la posición de Piaget sobre el constructivismo pone énfasis en que los sujetos experimentan su *desarrollo cognitivo bajo su propio ritmo, bajo sus propios procesos cognitivos internos. ...la centralidad del proceso de aprendizaje se encuentra en el estudiante*. Desde la posición de estos autores, en el enfoque constructivista de Vygotsky, *el proceso de construcción del conocimiento está relacionado con la interacción de la persona con su contexto sociohistórico cultural. Vygotsky advierte que los procesos de construcción del conocimiento se desarrollan a partir de una connotación social*. García (2010) sostiene que las

ideas socioculturales de Vygotsky ponen énfasis en el desarrollo de las capacidades de las personas, para que puedan autogestionar sus propios aprendizajes y problemas. Sus aportaciones, ponen especial atención al desarrollo, respeto y comprensión de las diferentes culturas y de la interrelación entre estas. Una comprensión que se toma en cuenta en el desarrollo de los procesos de formación y en las experiencias educativas. Los rasgos propios del contexto de los sujetos, adquiere relevancia, pues se trata de que los sujetos, respondan a las situaciones que les toque afrontar, con las competencias necesarias para resolverlas.

En este sentido, Henríquez, Villamán y Zaiter (1995) consideran que las aportaciones de Vygotsky respecto de la zona de desarrollo próximo, posibilitan constatar y comprender la importancia del contexto sociocultural en las experiencias de aprender y enseñar. Se subraya la interrelación entre la persona que aprende y el contexto sociocultural de procedencia del sujeto. Desde esta perspectiva la formación de los docentes requiere permanente contextualización. Es una formación para intervenir de forma consciente en el contexto y fortalecer los aprendizajes desde la interacción con este.

Los procesos de formación docente permeados por el enfoque constructivista tienen en cuenta que los docentes son sujetos que aprenden y, por lo tanto, como plantean Henríquez, Villamán y Zaiter (1999) estos asumen que el aprendizaje de los seres humanos es una actividad constructiva en la que entran en interacción los conocimientos previos con los nuevos saberes a que las personas están expuestas en el proceso de formación.

La teoría crítica también sirve de fundamento a la formación docente. De esta corriente del pensamiento se destacan los planteamientos de un conjunto de pedagogos críticos como Paulo Freire, Giroux, Kincheloe, entre otros, que conciben la formación docente como un proceso de desarrollo de la conciencia crítica y de compromiso con la realidad social y educativa para transformarla. Los docentes al desarrollar la conciencia crítica potencian al mismo tiempo, la dimensión valorativa, cultural, científica y política. En este marco, Barba-Martín (2020) considera que la formación fundamentada en procesos reflexivos y asociados a una educación que toma en cuenta la inclusión favorece en el docente una forma de pensar diferente, lo que a su vez le permite preocuparse por el impulso a la democracia y a la adquisición del enfoque de la educación crítica. La teoría crítica propugna por una formación docente que habilite a los profesores para identificar los problemas; involucrar a los estudiantes y a las comunidades para resolverlos; y generar cambio en los contextos de actuación.

De otra parte, las aportaciones de la teoría crítica en el campo de la formación docente subrayan, desde la perspectiva de Kincheloe (2008) el desarrollo de una fuerza imaginativa de índole sociocultural; entender el poder y la capacidad para dilucidar sus consecuencias sobre el ámbito social y en el individual; el establecimiento de relaciones democratizadoras entre las personas y que a su vez generen cohesión en sus contextos; la producción de destrezas socializantes para

potenciar la participación en comunidades incluyentes y en perspectiva transformadora. Olmos Montañez (2008) destaca la importancia de los principios de la teoría crítica: *relación teoría y práctica; racionalidad crítica dialéctica; contextualización; investigación-acción deliberativa colaborativa y finalidad ética*. Estos principios aportan direccionalidad y consistencia a la formación docente y forman para interpretar y afrontar los desafíos del futuro.

Marcillo, Heredia & Benítez (2017) subrayan que la teoría crítica está constituida por diversas corrientes que no toman en cuenta la idea de una realidad única. Esta teoría se preocupa por el desarrollo del tejido social, tratando de cualificar las interacciones entre los seres humanos y develando los múltiples factores que han sido objeto de manipulación para limitar la libertad de los individuos. La teoría crítica propone un desarrollo humano y social con base en la justicia, igualdad y un poder distribuido.

Otra corriente del pensamiento que incide en la formación docente es la formación y el aprendizaje basado en el enfoque por competencias. La formación vertebrada por este enfoque pone el acento en un desempeño efectivo en la diversidad de escenarios culturales y sociales. Interesa desde la perspectiva de Espinoza & campusano (2019) el desarrollo de las destrezas cognitivas y metacognitivas, las potencialidades para actuar, el conocimiento y la reglamentación de los procesos vinculados a la dimensión afectiva y a las motivaciones.

Estos autores también enfatizan que la formación de los docentes desde el enfoque basado en competencias pretende movilizar el conocimiento hacia un trabajo activo y a la diversidad de circunstancias en las que intervienen los docentes. Subrayan que las competencias suponen un *saber hacer frente a una tarea específica*, que se evidencia cuando la persona se relaciona con esta. Estas competencias implican conocimientos, *saberes y habilidades* que surgen de la interrelación que se produce entre la persona y el trabajo. De otra parte, López, León & Pérez (2018) consideran que la aplicación con éxito del enfoque por competencias requiere modificación de la forma de pensar de los docentes y de los estudiantes. La formación docente en esta dirección requiere contar con los soportes necesarios y una mirada global que favorezca una atención adecuada a las dimensiones culturales de la transformación educativa.

Fundamentos metodológicos

Los fundamentos metodológicos de la formación docente ponen énfasis en métodos, estrategias y procedimientos, que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico- reflexivo; la resolución de problemas; la investigación de la propia práctica, la toma de decisiones efectivas y la sistematización de experiencias. La perspectiva investigativa adquiere relevancia en los procesos de formación docente. Se asume que estos procesos han de construir situaciones de aprendizaje, para potenciar la capacidad de innovación y transformación de los docentes. Para ello se ha de priorizar el desarrollo de la curiosidad intelectual, la observación sistemática y la búsqueda

permanente de nuevas explicaciones sobre los fenómenos que afronta en la realidad. Se ha de procurar que los docentes participen en experiencias y circunstancias que les permita una práctica educativa razonada; en permanente evaluación y reconstrucción.

La prioridad ha de ser una articulación sistemática entre la reflexión teórica y la reflexión de la práctica. Esto ayuda a descubrir los cambios que el futuro docente va experimentando en su forma de pensar, de actuar y de relacionarse. De igual manera, inducirán a los docentes, a una postura abierta y autónoma, para identificar las mejoras que requiere su práctica. En esta dirección, Bertè (2014), sostiene que los procesos formativos han de impulsar la reflexión sobre la experiencia. Esto implica ponerle cuidado a lo que acontece en el contexto, a los acontecimientos, a los hechos, a los individuos, a lo que piensan los actores, a las propias inquietudes y formas de actuar. De otra parte, Tagle (2011) considera que la formación de docentes es una acción complicada por ello es importante tener en cuenta las aportaciones del enfoque reflexivo y los aspectos que se relacionan con este como es el análisis de lo que piensan los estudiantes, la interrelación entre la teoría y la práctica, así como los procesos reflexivos sobre su propia actuación.

En este contexto, Domínguez & Rojas (2018) indican que la formación de los docentes en perspectiva investigativa posibilita que estos conozcan, comprendan y puedan interpretar la realidad para actuar en ella y realizar las transformaciones requeridas. La metodología investigativa les aporta referentes para conocer el contexto en el que intervienen y los ejes centrales de la profesión docente. De igual modo, les refuerza su formación en investigación. La dimensión investigativa ha de ser un proceso capaz de fortalecer la producción colectiva de conocimiento y generar un pensamiento direccionado por las ciencias y las necesidades de su entorno institucional, social y comunitario. Asimismo, García (2010) sostiene que la investigación cualifica los procesos educativos y sociales y los aprendizajes de los sujetos, para generar nuevas prácticas.

La perspectiva investigativa se potencia desde la misma práctica, cuando se pone énfasis en la pregunta, la observación, el análisis, la interpretación y la puesta en ejecución de procedimientos participativos y de indagación, que constituyan procesos clave en la formación de los docentes. A su vez, Artiles, García, Peralta & González (2005) sostienen que *la investigación es un factor que propicia que los profesores se aproximen con una postura de búsqueda, de pesquisa pensativa y permanente a los distintos hechos que suceden en el contexto sociocultural...* La investigación refuerza el carácter científico que ha de tener la formación y el ejercicio docente.

La resolución de problemas constituye un conjunto de procesos que el docente desarrolla en la cotidianidad del aula y del centro educativo. Este método de trabajo cualifica la práctica educativa de los docentes. Es una modalidad de trabajo que fundamenta el ejercicio docente por sus aportaciones a una acción educativa en la que la razón y el pensamiento juegan un papel

importante. Saiz (2012) indica que resolver un problema requiere *conciencia o planteamiento del problema, búsqueda de soluciones, elección de la mejor, su aplicación y valoración de los resultados*. La formación docente orientada a la resolución de problemas facilita toma de decisiones efectivas que posibilitan aprendizajes de calidad.

A través de la problematización, de los acontecimientos y fenómenos que se presentan en la cotidianidad del aula, docentes y estudiantes buscan las explicaciones más adecuadas para su solución. Aprenden, según Nieto (2012), a conceptualizar el problema o el marco de decisión; a especificar las posibles soluciones para plantear alternativas de solución, a explicitar las motivaciones que justifican las alternativas presentadas; a considerar la importancia de las motivaciones argumentadas; ponderar cada alternativa y deducir la decisión a tomar. Este modo de operar permite una formación docente de calidad, caracterizada por la aplicación de metodologías participativas y reflexivas orientadas a la construcción de conocimiento, el trabajo compartido; la investigación como eje central de la acción pedagógica y la evaluación permanente, para responder de forma coherente a las necesidades de transformación que demandan los avances de las ciencias y de las tecnologías, y especialmente, las necesidades sentidas de los actores, de la educación y de la sociedad dominicana en general.

La fundamentación metodológica de la formación docente es dinámica y holística., se recrea de forma constante y está en íntima relación e interdependencia con la fundamentación epistemológica. La formación inicial docente ha de procurar la interrelación permanente entre epistemología y metodología, como garantía para superar rupturas que bloquean el aprendizaje significativo, fragmentan la construcción de conocimientos y dificultan la profundización en los aportes de las ciencias en las aulas y en las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Artiles, L., García, D., Peralta, F. & González, R. (2005). La escuela más allá de sus muros. Herramientas para una comprensión transformadora del contexto. Santo Domingo: Fe y Alegría
- Domínguez Urdanivia, Y., & Rojas Valladares, A. L. (2018). La práctica profesional como espacio para la formación investigativa del docente. *Revista Conrado*, 14(65), 148-153. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Barba-Martín, R. A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. Doi: 10.30827/publicaciones.v50i1.15975 Recuperado en www.unirioja.es
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro. En Maclaren, P. & Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó.

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU Revista de docencia universitaria* vol. 13 (1), enero-abril, 35-56 Recuperado en riunet.upv.es

Camarillo, H. M., & Barboza, C. D. (2020). La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual institucional: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del derecho*. Vol. 7 Núm. 2 (2020). 143-165, pp. 147-149. Recuperado de boletinjidh.uchile.cl

Díaz, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En D. Izarra & R. Ramírez (Comps). *Docente, enseñanza y escuela.*, pp, 21-37, 6. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Conrado*, 15(67), 250-258., 252. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Freire, P. (1997). *Pedagogía Da Autonomía. Saberes necessários a prática educativa*. Sao Paulo: Editora Paz e Terra.

García López, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada de la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, Universidad de Oriente, Venezuela. Vol. 27 No. 1: 143-151.

García, D. (2018). Educación dominicana, ¿cambio de paradigma? En *Revista Estudios Sociales. Investigación Social que hace historia*, 157, septiembre-diciembre. Pensando el Futuro Social Dominicano. Edición 50 Aniversario. Santo Domingo.

García, D. (2015). *Actitud al cambio socioeducativo y Práctica educativa. Un análisis multifactorial en población docente*. Programa Nacional de Publicaciones. Colección Humanidades. Serie: Tesis. Volumen 3. Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 106.

García, D. (2010). *Una Respuesta para tiempos Inestables y Transformadores. Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda*. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda, p., 28.

Gorodokin (2006) La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 37 Núm. 5. Número especial. Recuperado de www.rieoei.org

Guanipa, M. (2006). Tareas de la epistemología de la educación en la formación docente. *REDHECS*. Edición 1- Año 1. Universidad Rafael Bellosó Chacín.

Henríquez, A., Villamán, M. & Zaiter, J. (1995). *Sistematización*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda. Editorial Centro Cultural Poveda.

Kincheloe, J. (2008). La Pedagogía Crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En MacLaren, P. & Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó.

López, M. C.; León, M. J. & Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 529-545. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>

Marcillo, J.C., Heredia, P & Benítez, A (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. *Revista Publicando*, 4 No. 12. (2). 2017, 136-150.

Maturana, J. & Cáceres, P. (2017). Construcción de concepciones epistemológicas y pedagógicas en profesores secundarios de Ciencias. X Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla 5-8 de septiembre. *Revista Enseñanza de las Ciencias. No. Extraordinario* (2017): 2782-2786. Recuperado en www.raco.cat

Nieto, A. (2012). Incertidumbre y Decisión. En Saiz, C (Coord.), Nieto, A. & Díez, E. *Pensamiento Crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Barcelona: Ediciones Pirámide, 184.

Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Olmos de Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 1, junio, 2008, pp. 155-177 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela, 163-164.

Romero, M. & Villasmil, J. (2017). Repensar la formación docente. Hacia el encuentro de una perspectiva epistémica para su abordaje y resignificación. *Ciencia Matria. Revista interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. Año III. Vol. III. N° 5. Julio. Diciembre de 2017.

Saiz, C. (2012). Solución de problemas. En Saiz, C (Coord.), Nieto, A. & Díez, E. *Pensamiento Crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Barcelona: Ediciones Pirámide, 184.

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación* No. 34, julio 2011 • pp. 203-215.

Tigse, C. M. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, p. 28. Recuperado de revistas.uasb.edu.ec

Taveras, N. (2017). *Propuesta Técnica Diplomado Metodologías Participativas en Educación Secundaria*. Santo Domingo: Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda, 13-15.

UNESCO. (2021). Literal OBJ 4: UNESCO. Retrieved from UNESCO sitio web: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.

5. POLÍTICA PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL, DE CALIDAD Y EQUIDAD

Establecimiento de un sistema nacional de formación docente y desarrollo profesional integral, pertinente, de calidad y equidad para un desempeño ético que impacte en el pensamiento y la práctica del docente y lo habilite para la construcción de conocimiento, experiencias creativas e innovadoras de enseñanza y aprendizaje significativo orientado al desarrollo profesional.

COMPONENTES DE LA POLÍTICA

- Gestión Administrativa
- Currículo
- Organización

1. COMPONENTE GESTION ADMINISTRATIVA

1.1. Programas para atraer bachilleres a la carrera docente

Promoción desde las instituciones de Educación Superior, programas para atraer a bachilleres con alto rendimiento académico y vocación a la carrera de educación. Este aspecto del componente se ha de implementar dentro de un marco de igualdad de oportunidades y de un sistema de incentivos.

Las instituciones de Educación Superior han de desplegar acciones, programas y proyectos, orientados a identificar y alentar a los estudiantes que hayan cursado el nivel secundario y posean con el talento y la disposición necesaria para ingresar a la carrera de educación. Estos estudiantes evidenciarán, alta capacidad de estudio y de rendimiento académico; en este sentido, los aspirantes reflexionarán sobre sus concepciones antropológicas, sus actitudes y valores, por la incidencia que tienen en la interacción con los grupos y contextos de intervención en los que ejercerían la profesión docente.

Se pondrán en ejecución estrategias motivacionales para que el ingreso a la carrera de educación concite el interés y la motivación de los aspirantes. Los interesados participarán en igualdad de oportunidades. Además, se establecerá un sistema de incentivos que garantice estabilidad y compromiso en el proceso formativo y en el ejercicio docente.

1.2. Pruebas de ingreso a la carrera de educación

Implementación de pruebas de ingreso a la carrera de educación que respondan a los criterios de rigor científico, calidad, inclusión y equidad. La selección, validación, aplicación y evaluación de las pruebas se hará en consenso con las IES y otras entidades del sector educativo. El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología como instancia rectora será responsable del proceso de construcción del consenso y del seguimiento y monitoreo en la aplicación y evaluación de las pruebas de ingreso.

Se contempla la aplicación de pruebas de ingreso a la carrera de educación que garanticen una inserción y desempeño efectivo de los estudiantes de nuevo ingreso. Las mismas responderán a los siguientes criterios: rigor científico, calidad, inclusión y equidad. Tanto el contenido de las pruebas como las metodologías de aplicación deben estar fundamentadas en términos científicos. La selección, validación, aplicación y evaluación de las pruebas se realizarán a partir de un proceso de diálogo y consenso entre las instituciones de educación superior. Estas instituciones establecerán acuerdos con respecto a los tipos de pruebas, los criterios a tener en cuenta para su aplicación y la determinación de los tiempos para la evaluación de las pruebas e introducción de los reajustes necesarios.

1.3. Formación a nivel de postgrado

Promoción de la formación docente a nivel de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), para potenciar la calidad de los programas académicos, fomentar la actitud investigativa de los docentes y elevar la dimensión científica de los procesos socioformativos y de gestión en las IES.

Se busca garantizar que los estudios a nivel de especialidad, maestría y doctorado adquieran un impulso mayor en el campo de la educación superior. La calidad, innovación y pertinencia de los programas académicos se fortalecerán al incentivar la formación de docentes investigadores. Éstos posibilitan un desarrollo académico orientado a la búsqueda de nuevas explicaciones a problemas del aula, del centro educativo y de las IES. Los docentes investigadores aportarán un pensamiento fundamentado científicamente, creatividad y apertura a los avances de las ciencias. La perspectiva investigativa en los programas de posgrado incide significativamente en la gestión académica e institucional.

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, así como las instituciones que constituyen el sistema de educación Superior, han de planificar e incluir el presupuesto correspondiente, las partidas necesarias para que los programas académicos de postgrado se lleven a cabo con toda la garantía posible.

1.4. Integración de las TIC y las TAC al proceso de aprendizaje

Fortalecimiento del uso e integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) que contribuyan a la transformación digital de los procesos académicos en la formación docente en distintas modalidades de enseñanza para dar respuesta a los cambios producidos en el contexto socioeducativo y socioeconómico a nivel local, regional y mundial.

Se establece como acción prioritaria el diseño y desarrollo de los programas de formación inicial docente conforme con las modalidades: presencial, semipresencial, a distancia y virtual. Cada una de estas modalidades deben responder a las transformaciones que las variables del contexto producen en los aspectos socioeducativo y socioeconómico, a nivel local, regional y mundial. No obstante, a tener características diferentes, estas modalidades mantienen una interacción constante y persiguen un objetivo común: procesos formativos en perspectiva integral, con calidad y equidad.

La presencialidad enfatiza en la interacción entre docente y estudiante; se desarrolla una práctica educativa en contexto.

La Semipresencial, articula presencialidad y virtualidad; evidencia flexibilidad y adecuación de los procesos de formación a los incidentes críticos que puedan afectar la acción educativa. Integra las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), al proceso formativo. Esta modalidad educativa combina un entorno virtual de aprendizaje, materiales impresos y medios tecnológicos, que contribuyen al desarrollo del proceso de formación.

La modalidad virtual utiliza herramientas informáticas y tiene como soporte el internet, esto permite desarrollar un proceso educativo de forma remota en el cuales docentes y estudiantes interactúan desde cualquier lugar y momento.

La educación a distancia es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla *parcial* o *totalmente* a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ha de crear las condiciones necesarias para que las distintas modalidades tengan el apoyo académico, tecnológico y económico necesarios en el desarrollo de las actividades. Las IES han de planificar su trabajo para garantizar la calidad académica en cada una de las modalidades en que desarrollen sus programas formativos. En este orden valorarán y tendrán como referente a instituciones formadoras con experiencia en sus diferentes ofertas.

2. COMPONENTE CURRÍCULO

2.1. Actualización y adecuación de los programas de formación docente

Actualización y adecuación de los programas de formación docente desde enfoques holístico, humanista, sociocrítico, constructivista y con base en desarrollo de competencias, o de otras modalidades que posibiliten el aprendizaje significativo. Respondan a las necesidades del sistema de educación superior del país, a los avances de las ciencias, de las tecnologías de la información y comunicación, articulados a las necesidades de los estudiantes del contexto local y global. Así como a los cambios socioculturales y demandas del desarrollo sostenible.

Se asume un diseño y desarrollo curricular caracterizado por una perspectiva ética e integral, que considere los enfoques que contribuyan a la superación de la fragmentación del pensamiento y del conocimiento de los responsables de la formación docente y de los estudiantes. La implementación de este aspecto requiere una organización y gestión del currículo que establezca equilibrio entre contenidos, metodologías, tiempos, ritmos y práctica, para que favorezca el aprendizaje.

Al mismo tiempo se pondrá especial atención a los procesos de descentralización curricular desde un reconocimiento práctico de las diferencias contextuales, para propiciar el aprendizaje de las competencias científicas, comunicativas, tecnológicas, socioculturales y el desarrollo profesional en clave innovadora. Se garantizará la atención al fortalecimiento de los saberes de los docentes y al desarrollo de valores que contribuyan al crecimiento personal y social de éstos. La democracia, la inclusión y el enfoque de género, constituyen ejes transversales del currículo de formación docente.

Se le otorga centralidad a la actualización y adecuación de los programas de formación docente integral, con calidad y equidad. Interesa que respondan a las necesidades del sistema de educación del país, a los avances de las ciencias y de las tecnologías de la información y comunicación. Han de responder, además, a las transformaciones socioculturales, sociopolíticas y a las que emergen del desarrollo sostenible. La recreación de los programas académicos ha de concitar el interés de docentes y gestores, para que su mejora se aborde desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar. Asimismo, es importante que se establezcan las estrategias pertinentes para que los estudiantes aporten a la mejora de los programas académicos.

De otra parte, se han de tener en cuenta los aportes de las tecnologías, de tal manera, que la actualización de los programas sea útil para los procesos presenciales, semipresenciales y virtuales. Es necesario que los programas reflejen las innovaciones que las ciencias de la educación van generando a nivel local, regional y mundial.

2.2. La investigación

La investigación como un eje fundamental en la formación inicial y permanente de los docentes para garantizar el desarrollo de competencias, habilidades y procesos educativos de calidad, que den respuestas a los problemas y actividades cotidianas del aula, del centro educativo y de la sociedad.

La investigación constituye un eje central del desarrollo y de la gestión curricular. Se asume una articulación sistémica entre la investigación y los procesos de formación docente. Las acciones y los procesos se organizan para que los docentes aprendan a investigar su propia práctica y asuman desde esta lógica el ejercicio docente. La revisión curricular constituye un proceso sistemático para garantizar la identificación de cambios relevantes, mejoras necesarias y desafíos a enfrentar. Este proceso evaluativo posibilita una actualización permanente y una respuesta pertinente a las demandas de la realidad de los docentes en formación, de la sociedad y de los avances de la educación superior a nivel global.

La investigación posibilita un desarrollo profesional, que favorece la prevención y solución de problemas educativos y sociales con carácter científico, perspectiva crítica, en coherencia con las necesidades de la realidad educativa y social. Los procesos investigativos convierten la formación docente en una experiencia que potencia el desarrollo de actitudes, valores, habilidades y conocimientos orientados a la búsqueda de explicaciones a situaciones problemáticas del aula, del centro educativo y de la sociedad. Los docentes en formación desarrollan su capacidad de observación, análisis, interpretación, de sistematización de la práctica para la elaboración de hipótesis que les permitan un abordaje científico de los problemas que impactan un contexto de intervención determinado.

Se incentiva la investigación en el ejercicio de los docentes en formación, al potenciar la capacidad de reflexión e indagación de su actuación educativa y social; de sus saberes y de las relaciones que establece en los contextos de intervención. Para ello se apropia de la lógica y de los procedimientos propios del de las ciencias de la educación. A su vez, desarrolla las competencias investigativas necesarias para la comprensión y aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas para abordar problemas del contexto.

Asimismo, el docente, investigador de su práctica, hace de la formación y acción educativa, una fuente de nuevas ideas y de nuevas prácticas. De igual manera, la investigación constituye un eje central en los procesos de fortalecimiento de la calidad de la formación inicial de los docentes. Aporta consistencia, innovación y es fuerza transformadora de culturas educativas estáticas y poco productivas. De este modo la competencia investigativa fortalece el desarrollo intelectual y la capacidad de intervención social y educativa de los docentes en proceso de formación inicial.

2.3. Perfiles de ingreso y egreso

Readecuación de los perfiles de ingreso y de egreso para los aspirantes a las carreras de educación, que garanticen calidad, equidad, inclusión, flexibilidad y permanencia.

La formación docente contara con perfiles de ingreso y de egreso que han de ser aplicados para la selección de los aspirantes a la carrera de educación. Los mismos favorecerán la calidad de la educación expresada en consistencia teórica, articulación teoría-práctica, apropiación de nuevos valores, eficacia y eficiencia en la solución de los problemas. Asimismo, han de garantizar el fortalecimiento de un proceso formativo que tiene como fundamento la equidad y la inclusión sin excepción de ningún orden. De igual manera, los perfiles de ingreso y de egreso han de gestionarse con flexibilidad para responder de forma razonable, a la diversidad de situaciones y favorecer la permanencia de los que participan en los procesos de formación. este aspecto centra su atención en la captación de la diversidad de talentos que necesita la sociedad dominicana para responder y desarrollarse conforme a los avances socioeducativos, científico-tecnológicos y del campo de las artes.

2.4. Sistema de prácticas y pasantías

Fortalecimiento del sistema de prácticas y pasantías de la carrera de educación para la realización sistemática de prácticas con la participación de las instituciones de educación superior y la alianza entre éstas y los centros educativos. De forma conjunta las instituciones de educación superior con el acompañamiento del MESCyT y del MINERD elaborarán la normativa que ha de regular el desarrollo de las prácticas y pasantías.

Las pasantías constituyen experiencias formativas y de prácticas que posibilitan en los estudiantes de educación, la adquisición de nuevos saberes y competencias cognitivas, tecnológicas, metodológicas y sociales, que les permiten consolidar su propio proyecto formativo de manera reflexiva, crítica y creativa.

El sistema de práctica y pasantía está integrado en el plan de estudio. Esto significa una que se despliega a lo largo de todo el plan de estudios con experiencias de complejidad creciente y un adecuado sistema de apoyo que involucra a los formadores en la universidad y en las escuelas, una adecuada dotación y preparación del profesorado que ejercerá las funciones de tutoría y acompañamiento y una relación de colaboración bidireccional entre las escuelas y las universidades en la que el sistema de práctica se constituye como el nexo de unión entre lo que los futuros docentes aprenden sobre la enseñanza en las prácticas con lo que han aprendido en la universidad.

El acompañamiento como estrategia durante las prácticas y pasantías aporta calidad al proceso formativo del estudiante, le apoya para dar sentido a las experiencias que adquiere en el aula donde se forma y para que construya conocimiento de la cultura institucional de los centros educativos y el nivel para el que se está formando.

Las prácticas y pasantías son instrumentos de referencia que permiten contextualizar los programas formativos que desarrollan las IES, determinar la incidencia de los mismos, retroalimentar y hacer readecuaciones.

De forma conjunta las instituciones de educación superior con el acompañamiento del MESCyT elaboran la normativa que ha de regular el desarrollo de las prácticas y pasantías.

2.5. Sistema de evaluación institucional

Fortalecimiento del sistema de evaluación de las instituciones de educación superior, dedicadas a la formación docente integral, con calidad y equidad, para potenciar los avances académicos e institucionales y establecer estrategias de mejora.

Se prioriza la atención al proceso de evaluación de las instituciones de educación superior. Interesa que las instituciones de educación superior que impulsan programas de formación inicial docente integral, con calidad y equidad, puedan autoevaluarse y acoger la evaluación externa, para fortalecer sus avances académicos e institucionales. Se busca la institucionalización de una cultura de evaluación que permita identificar las fortalezas institucionales, los cambios significativos y las mejoras necesarias. El proceso evaluativo se convierte en una experiencia para recrear las prácticas y responder de forma creativa a las demandas que surgen del desarrollo académico, de la cultura institucional y de las variables del contexto.

Las instituciones de educación superior avanzarán, de una práctica aislada de los procesos evaluativos, a la construcción de un sistema de evaluación que refuerce la sistematización de sus experiencias, la retroalimentación continua y la transformación de la práctica institucional. De esta forma, la evaluación se asume como una oportunidad para la mejora sistemática y la creación de nuevos saberes, programas y proyectos. Ha de ser una evaluación democrática, participativa y en diálogo con los avances científicos, socio pedagógicos y sociopolíticos.

2.6. Sistema de acompañamiento a las Instituciones de Educación Superior

Establecimiento de un sistema de acompañamiento y seguimiento a las instituciones de educación superior, comprometidas con la formación inicial docente integral, con calidad y equidad, para posibilitar un desempeño más efectivo y coherente con las necesidades de la educación dominicana y de la sociedad.

Este aspecto del componente garantiza la creación y puesta en ejecución de un sistema de acompañamiento y seguimiento a las instituciones de educación superior, comprometidas con la formación inicial docente integral, con calidad y equidad; posibilitar el desarrollo de los programas académicos y el funcionamiento de las instituciones cónsono con las necesidades de la educación dominicana y de la sociedad; propicia procesos educativos coherentes con las normativas del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que potencian la autonomía, la creatividad y la eficiencia interna de las instituciones de educación superior.

Los procesos de acompañamiento y seguimiento se asumen como pilares de este componente, para fortalecer el aprendizaje interinstitucional, la construcción compartida de nuevas prácticas y el mejoramiento sistemático del desempeño de las IES. La planificación, el desarrollo y los resultados de los procesos de acompañamiento y de seguimiento serán diseñados, desarrollados y evaluados, a partir del consenso entre el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y las instituciones de educación superior. Éstas a su vez, mostrarán apertura y colaboración activa para que estos procesos sean efectivos.

3. COMPONENTE ORGANIZACIÓN

3.1. Reglamentos, Normativas y Ordenanzas emanadas del MESCyT

Revisión de los reglamentos, ordenanzas y normativas emanadas del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología que constituyan referentes fundamentales para la formación docente de las instituciones de educación Superior de la República Dominicana.

Los reglamentos, normativas y otros documentos, base legal, emanadas del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología se asumirán en las instituciones de educación superior de la República dominicana, implicadas en la formación docente, como referentes fundamentales para posibilitar procesos formativos coherentes que den respuestas adecuadas a las necesidades sentidas de los docentes en formación y de la sociedad. Estos instrumentos normativos serán revisados de forma periódica, para garantizar su actualización, ejecución ética y contribución al impulso de procesos formativos caracterizados por la calidad, el potencial creativo y la articulación con la realidad social y educativa. De igual manera, las instituciones de educación

superior serán responsables de los medios y recursos necesarios para que sus diversas instancias se apropien, de manera crítica y propositiva del sentido, alcance e implicaciones de los referentes normativos del MESCyT.

Se busca incentivar en las IES y entre las IES, procesos reflexivos y de creación colectiva en torno a las aportaciones de los referentes normativos. Asimismo, con respecto a la consolidación y al desarrollo de la institucionalidad del sistema de educación superior de la República dominicana y a la organización y efectividad de las instituciones que lo conforman.

3.2. Sistema de acreditación

Consolidación del sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior, que refuerce la formación docente integral y de calidad, con equidad, que favorezca un desempeño consistente e innovador de las instituciones de educación superior.

Se tiene como prioridad, la cualificación, aplicación y consolidación del sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior en la República Dominicana. Interesa fortalecer la formación docente inicial prestándole especial atención a la integralidad, a la calidad y la equidad de los procesos de formación. Para avanzar en esta dirección, el sistema de acreditación ha de posibilitar, que los programas académicos y las instituciones que los impulsan, evidencien consistencia académica, calidad en la gestión e innovación a partir de procesos sistemáticos de investigación. El sistema de acreditación fortalece la cultura de evaluación y de autoevaluación de las instituciones de educación superior. A su vez, esta cultura favorece la competitividad de las IES; asegura una formación coherente con las necesidades y demandas de los docentes y de los contextos socioeducativos y socioeconómicos.

El sistema de acreditación de los programas e instituciones de educación superior, estimula una formación inicial docente apta para un desempeño profesional efectivo; un ejercicio ciudadano responsable con apropiación de las implicaciones del pensamiento complejo y crítico en el ejercicio de la profesión docente.

3.3. Programas de Educación Continua

Promoción de los programas de formación continua de los docentes de las instituciones de educación superior formadoras de docentes, que impacte su dignidad, la calidad, el desarrollo y la consolidación de la formación de los docentes del sistema educativo en sus diferentes niveles y áreas.

La formación continua se asume como un proceso orientado al fortalecimiento de los conocimientos, de las actitudes, de los valores y de las prácticas de los docentes que participan de los programas de formación inicial. Este aspecto tiene como foco, el impulso y el apoyo

efectivo a los procesos de formación continua de los docentes formadores de las instituciones de educación superior dominicana. Es una formación que integra las aportaciones del pensamiento complejo, de la perspectiva ética, de la sociedad del conocimiento y del respeto a la dignidad humana.

Ha de ser una educación continua, contextualizada fundamentada en una evaluación formativa y holística; abierta a los avances científicos y tecnológicos en el campo de las ciencias, de la Pedagogía para la incorporación de procesos innovadores y creativos; centrada en la formación integral de los docentes para su actualización disciplinar y del conocimiento del sujeto que aprende y de su crecimiento personal y profesional

6. DESAFÍOS EMERGENTES

- ✓ Mayor articulación interinstitucional, entre el MESCyT, el MINERD, las instituciones de educación superior, los centros educativos públicos y privados anfitriones para las prácticas y pasantías, y las instituciones educativas que acogen los profesionales egresados relacionados con la formación docente.
- ✓ Asumir la investigación como un proceso inherente a la formación inicial del docente.
- ✓ Seguimiento y monitoreo sistemático de los acuerdos y pactos relacionados con proyectos y programas académicos que se refieran a formación docente.
- ✓ Impulsar la evaluación como un proceso holístico, sistemático y transversal en el desarrollo de la formación inicial de docentes; en la dinámica de funcionamiento de las IES y de organismos rectores (MESCyT, MINERD), y de los diferentes sectores y actores implicados en los procesos formativos.
- ✓ Impulsar la planificación de las instituciones formadoras, la ejecución de programas y proyectos de formación docente, a partir del apoyo tecnológico, económico y financiero procedentes de fuentes internas y externas.
- ✓ Fomentar que se priorice la perspectiva ética en las acciones del MESCyT, MINERD, las IES y los centros educativos de los diferentes niveles del sistema educativo.

7. CONSIDERACIONES FINALES

- ✓ Las políticas de formación docente en la República Dominicana deben responder a las transformaciones globales, locales, de las instituciones formadoras y a las necesidades de los alumnos.
- ✓ En las políticas de formación docente se han de asumir los cambios con perspectiva crítica e impulsar los mismos en el desarrollo de programas y proyectos académicos e institucionales.
- ✓ Las IES han de socializar y compartir sus concepciones, sus enfoques y sus prácticas para el enriquecimiento del sistema del que forman parte.
- ✓ El MESCyT ha de especializar fondos necesarios para que las políticas de formación docente se ejecuten con efectividad, calidad y pertinencia.