

ANÁLISIS SOCIOCULTURAL Y ANTROPOLÓGICO DE LA DIMENSIÓN 2 DEL ESTUDIO EVALUATIVO PROGRAMA FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA

Informe Específico

Elaborado por: Tahira Vargas García

OEI



ANÁLISIS SOCIOCULTURAL Y ANTROPOLÓGICO DE LA DIMENSIÓN 2 DEL ESTUDIO EVALUATIVO PROGRAMA FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA

Informe Específico

Elaborado por: Tahira Vargas García

Coordinador: Miguel Escala

Este documento forma parte de los informes específicos elaborados en el marco del Estudio Evaluativo del Programa de Formación Docente de Excelencia, que se presentan de manera adicional al informe general. La supervisión estuvo a cargo de Analia Rosoli, coordinadora de Cooperación y Desarrollo de la Oficina de la OEI en República Dominicana.

Autora:

Tahira Vargas García

Coordinador técnico:

Miguel Escala

Copyright © OEI, 2021

Copyright © INAFOCAM, 2021

Copyright © MESCyT, 2021

Todos los derechos reservados.

Corrección de estilo:

Kary Alba Rocha

Diseño y diagramación:

Orlando Isaac

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la OEI en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en este documento son de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la OEI.

Este documento fue elaborado en el marco del convenio de cooperación entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Instituto Nacional para la Formación y Capacitación Magisterial (Inafocam), para apoyar la capacitación, seguimiento y evaluación a la aplicación de las actividades docentes para el desarrollo del programa Formación Docente de Excelencia en la República Dominicana, impulsado por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT).

CONTENIDO

I- Presentación.....	3
II- Enfoque metodológico, técnicas aplicadas y población entrevistada.....	7
1. Vínculos del contexto socioeducativo con los logros, obstáculos y desafíos de la formación inicial docente y su implementación.....	11
1.1. Vinculaciones entre el Programa de Formación Docentes de Excelencia y el contexto socioeducativo de la educación preuniversitaria del país.....	13
1.2. Vacíos en la relación entre el contexto socioeducativo y el Programa de Formación Docentes de Excelencia.....	11
1.3. Conclusiones sobre los vínculos del contexto socioeducativo nacional con los logros, obstáculos y desafíos del Programa de Formación Docentes de Excelencia.....	16
2. Matices en el equilibrio entre calidad y equidad en el desarrollo del Programa de Formación de Docentes de Excelencia.....	18
2.1. Fortalezas en el equilibrio entre calidad y equidad.....	18
2.2. Debilidades en el equilibrio entre calidad y equidad.....	20
2.3. Conclusiones sobre los matices en el equilibrio entre calidad y equidad.....	21
3. Mirada a los criterios de admisión desde las percepciones del estudiantado, docentes y directivos de las IES.....	23
3.1. Fortalezas de las pruebas de admisión.....	23
3.2. Debilidades de las pruebas de admisión.....	24
3.3. Percepciones sobre las causas de reprobación de las pruebas.....	27
3.4. Conclusiones sobre las valoraciones de la población entrevistada sobre las pruebas de admisión.....	28
4. Permanencia en el Programa de Formación de Docentes de Excelencia.....	30
4.1. Elementos que favorecieron la permanencia.....	30
4.2. Causas de deserción-abandono.....	33
4.3. Conclusiones sobre la permanencia en el programa.....	39
5. Programa de becas. Valoraciones desde distintos actores educativos.....	41
5.1. Importancia de las becas como canal de apertura de oportunidades para el estudiantado.....	41

5.2. Elementos críticos sobre las becas planteados por la población entrevistada	41
5.3. Conclusiones sobre las percepciones acerca de las becas.....	44
6. Reforma curricular y su aplicación.....	45
6.1. Fortalezas de la reforma curricular y su aplicación.....	45
6.2. Debilidades en la reforma curricular.....	46
6.3. Vínculos entre la reforma curricular y el contexto socioeducativo.....	48
6.4. Conclusiones sobre la reforma curricular y su aplicación.....	49
7. Patrones de interacción entre actores educativos.....	51
7.1. Matices en la interacción entre docentes-estudiantes.....	51
7.2. Prácticas discriminatorias en la interacción entre actores educativos.....	53
7.3. Conclusiones sobre los patrones de interacción.....	57
8. Selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación (PAC).....	59
8.1. Valoraciones sobre el rol del profesorado.....	59
8.2. Abordaje de la realidad socioeducativa y sociocultural desde el profesorado PAC.....	60
8.3. Diferencias entre profesorado PAC y no PAC 47.....	61
8.4. Tensiones en las relaciones entre el profesorado PAC extranjero y dominicano.....	62
8.5. Irregularidades en los pagos continuos al personal docente PAC.....	64
8.6. Conclusiones sobre el cofinanciamiento del profesorado PAC 50.....	65
9. Conclusiones generales.....	66
10. Recomendaciones	70
10.1. Recomendaciones en lo referido a los criterios de admisión.....	70
10.2. Recomendaciones sobre el otorgamiento de becas y facilidades económicas.....	71
10.3. Recomendaciones con respecto a la reforma curricular y su aplicación.....	72
10.4. Recomendaciones sobre el cofinanciamiento de profesores de alta calificación – PAC.....	74
10.5. Recomendaciones sobre los patrones de interacción docentes-estudiantes.....	75
10.6. Recomendaciones con respecto a la relación entre el contexto socioeducativo y sociocultural y el programa.....	75
10.7. Recomendaciones vinculadas a las relaciones interinstitucionales.....	76
Bibliografía.....	77

PRESENTACIÓN

En respuesta a una solicitud del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) y del Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM) la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), contrató un grupo de especialistas nacionales e internacionales quienes elaboraron y presentaron un Informe del *Estudio Evaluativo del Programa de Formación Docente de Excelencia*. En dicho Estudio y en la elaboración del Informe Final tuvimos la honra de participar como parte del equipo y como Coordinador Técnico del mismo. Ahora, nos corresponde, como Coordinador Técnico, presentar el *Informe del Análisis Sociocultural y Antropológico* realizado por la Dra. Tahira Vargas, el cual con una aproximación disciplinaria diferente responde preguntas surgidas desde la perspectiva sociocultural y antropológica y aporta nuevos análisis que enriquecen la comprensión de aspectos a considerar en el programa bajo estudio.

Con un enfoque cualitativo y privilegiando algunos temas, la autora detecta percepciones diferentes entre los actores involucrados, y considera, como lo expresa, un análisis de temas vinculados a las relaciones de género, equidad y a la contextualización del programa, siempre desde la perspectiva de los actores consultados.

En sus ocho capítulos el Informe de la Dra. Vargas es un valioso referente de las diferentes percepciones de los actores consultados, algunas similares, pero otras diferentes, sobre los temas que resalta desde sus preguntas iniciales, o que surgen en el desarrollo de las entrevistas y grupos focales. Concluye y recomienda a partir de lo captado y percibido en ese proceso de acercamiento socio cultural y antropológico y deja una agenda de elementos a ser considerados.

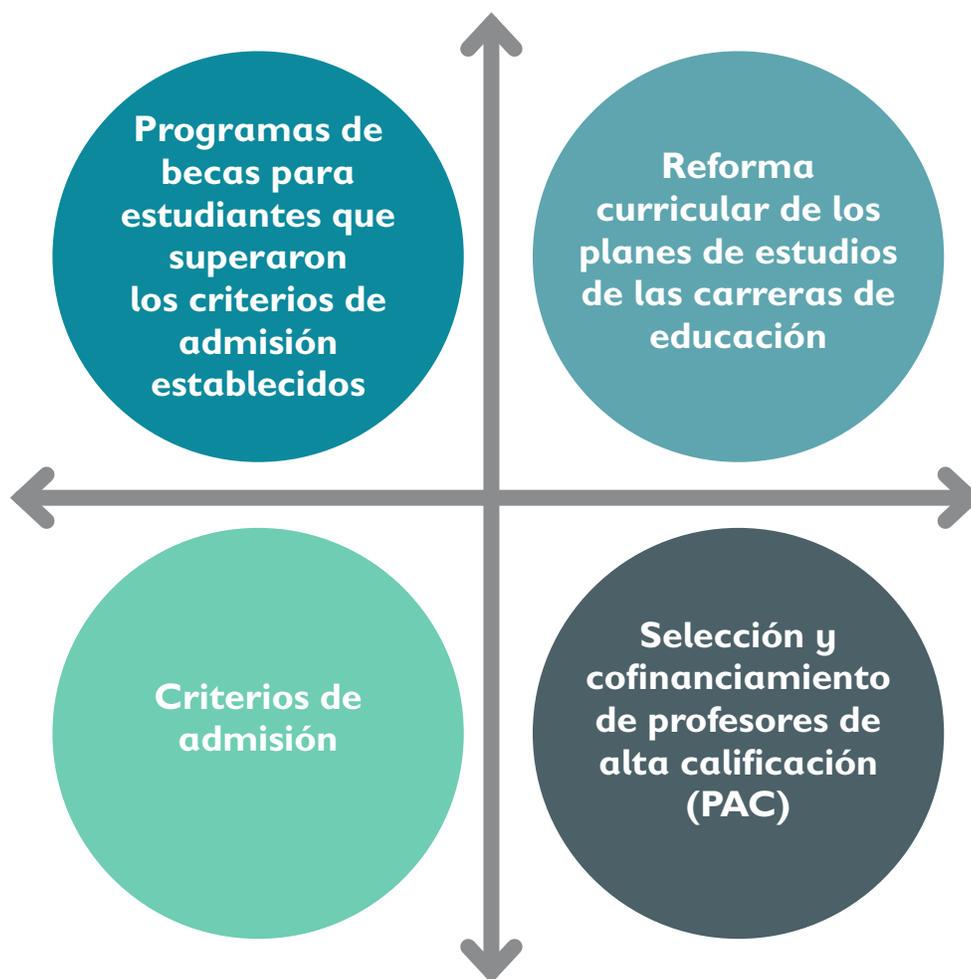
Como mirada transversal a los cuatro componentes principales del Programa, el presente Informe se convierte en un análisis complementario al Estudio Evaluativo per se. Invitamos, pues a leer con entusiasmo y detenimiento tanto el Informe Final del equipo de Especialistas que refleja una aproximación de revisión y análisis de documentación, de datos cuantitativos y cualitativos, y este Informe que refleja una perspectiva cualitativa desde una mirada sociocultural y antropológica. Dichas lecturas enriquecerán la comprensión de la ejecución de un programa de tanta importancia para lograr una educación dominicana de calidad para todos, y contribuirán a la toma de decisiones para su fortalecimiento y mejoramiento.

Miguel J. Escala, Coordinador Técnico.

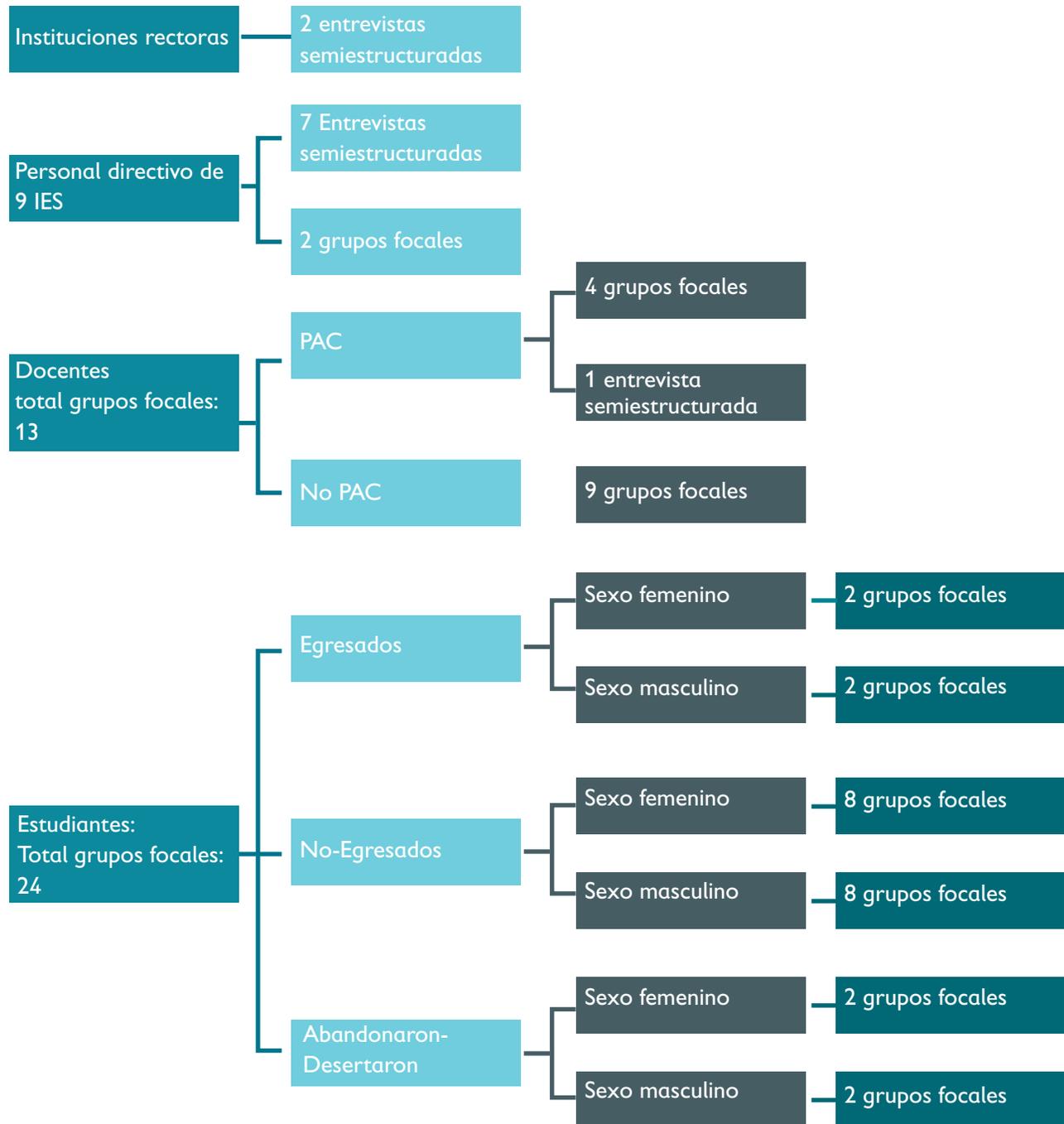
II- ENFOQUE METODOLÓGICO, TÉCNICAS APLICADAS Y POBLACIÓN ENTREVISTADA

El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo con una perspectiva sociocultural con principal atención a las percepciones de los diferentes actores involucrados con la lectura de las interacciones, relaciones de género, equilibrio entre calidad y equidad, así como la relación con el contexto socioeducativo de la educación preuniversitaria en el país.

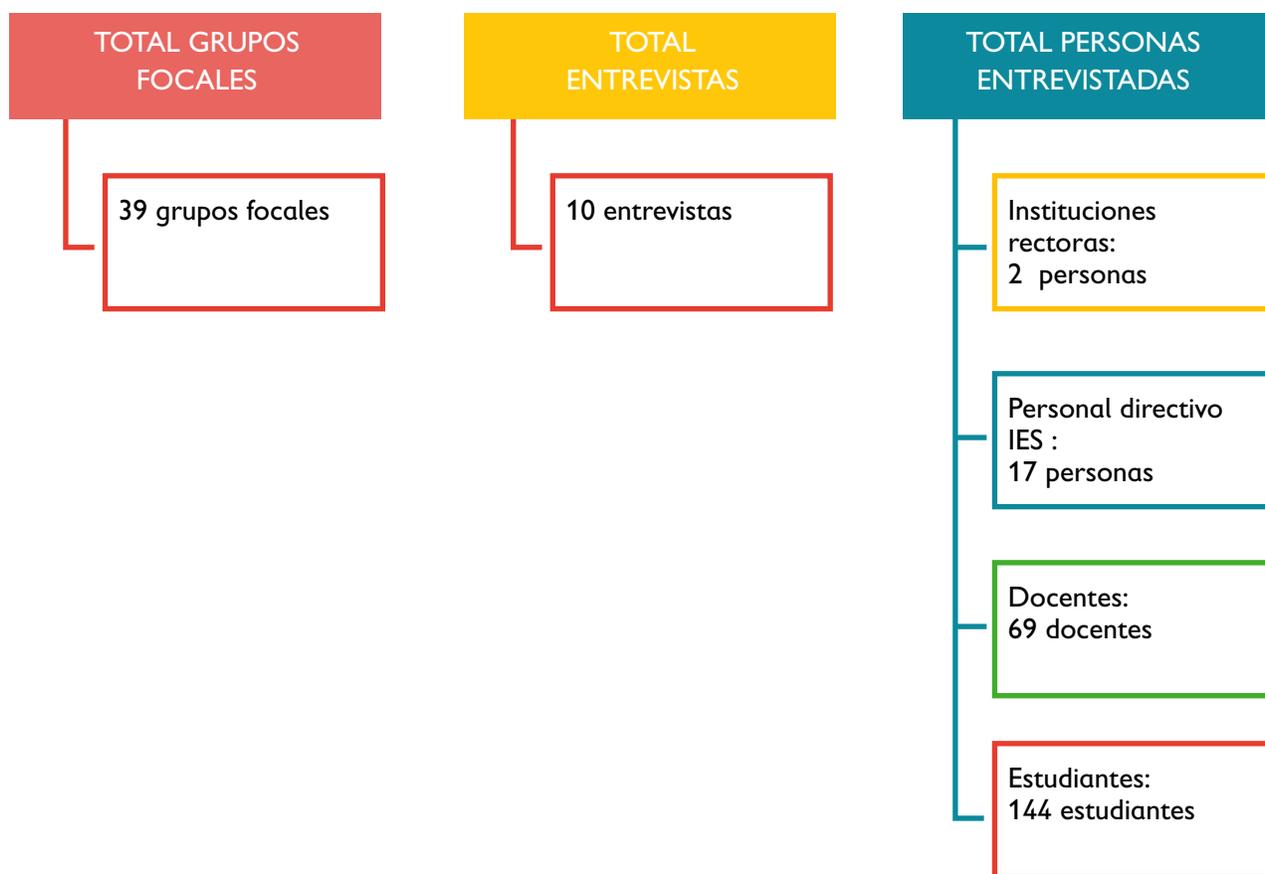
La mirada sociocultural y antropológica al programa de formación de docentes de excelencia la hicimos desde la segunda dimensión del estudio evaluativo “Meta Presidencial de Formación Docentes de Excelencia” en sus cuatro subdimensiones:



Seleccionamos unas nueve Instituciones de Educación Superior desde donde se recolectaron los datos cualitativos con la aplicación de técnicas cualitativas, grupos focales y entrevistas semiestructuradas a distintos actores de esas IES como son: estudiantes, docentes y personal directivo de las mismas. Igualmente, entrevistamos a las instituciones rectoras. A continuación, un gráfico que presenta la cantidad de actores entrevistados por técnica aplicada.



Como se muestra en el gráfico anterior se realizó un mayor número de grupos focales que los que estaban estipulados y una menor cantidad de entrevistas. Teníamos programado realizar unas 21 entrevistas virtuales y 18 grupos focales. Realizamos un total de 39 grupos focales y 10 entrevistas virtuales. Se incrementó el número de grupos focales debido a que con el personal docente cambiamos las entrevistas por grupos focales y agregamos 4 grupos focales con estudiantes que abandonaron el programa y 2 grupos focales más a egresados que no estaban previstos. Los grupos focales a estudiantes fueron divididos con estudiantes de sexo femenino y sexo masculino de cada IES.



En total se entrevistó a 144 estudiantes, 69 docentes y 17 personas del equipo directivo de 9 Instituciones de Educación Superior y 2 personas de diferentes instituciones rectoras para un total de 232 personas entrevistadas a través de instrumentos cualitativos semiestructurados con preguntas abiertas.

El análisis de los datos se realizó desde cada uno de los temas definidos como parte de la estructura del informe con los aspectos que emergen de los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas cualitativas. Se acompaña con algunas citas textuales extraídas de los grupos focales y entrevistas que dan sostén a los distintos señalamientos. No se indican los nombres de las universidades ni de las personas entrevistadas por respeto a la confidencialidad. Las citas textuales señalan la fuente de las mismas (técnica y tipo de actor).

La fiabilidad de los datos en el análisis cualitativo se encuentra en la presentación de los mismos desde el respeto al lenguaje de los actores y a los significados que atribuyen a su realidad. Kirk y Miller (1986: 55) proponen respetar ciertas reglas recomendando el uso de uno de los tres tipos de relatos obtenidos en el terreno que permiten aumentar la fiabilidad interna en los métodos cualitativos estos son:

- Relatos textuales condensados: son producciones verbales de los sujetos, palabra a palabra
- Relatos desarrollados a partir de cada sesión de observación sobre el terreno
- Diario del investigador/a donde consigna las reflexiones, ideas, dudas y confesiones del trabajo en el terreno

El estudio no es etnográfico por lo que no incluyó trabajo de campo con observación participante. Se logra la fiabilidad a través de los relatos textuales condensados.

1. VÍNCULOS DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO CON LOS LOGROS, OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SU IMPLEMENTACIÓN.

La relación entre el contexto socioeducativo y el programa de formación inicial «Docentes de Excelencia» se analiza en este acápite a partir del cuestionamiento a directivos de instituciones de educación superior, docentes, estudiantes e instituciones rectoras.

Esta relación parte de una pregunta abierta a todos los actores sobre su opinión acerca de la forma en que se vincula el programa de formación inicial Docentes de Excelencia con el contexto socioeducativo en el que están insertas las escuelas y liceos del país.

Las percepciones que surgen en los actores entrevistados se dividen en dos perspectivas. Una perspectiva en la que se indican elementos del programa que se vinculan con el contexto educativo, y una segunda perspectiva en la que, por el contrario, se señalan vacíos en la relación entre el contexto socioeducativo de las escuelas y liceos del país y el programa.

1.1. Vinculaciones entre el Programa de Formación de Docentes de Excelencia y el contexto socioeducativo de la educación preuniversitaria del país

Varios de los actores educativos (docentes, directivos/as de instituciones de educación superior y estudiantes) consideran que el Programa de Formación de Docentes de Excelencia se vincula con el contexto socioeducativo de la educación preuniversitaria del país con señalamientos relativos a los siguientes aspectos: diagnóstico del contexto del estudiantado al inicio de la docencia en algunas universidades; prácticas docentes que conectan al estudiantado con el contexto socioeducativo de las escuelas del país; y el hecho de que el surgimiento del programa es producto de una respuesta al contexto socioeducativo.

1.1.1. Aplicación de herramientas de diagnóstico sobre el contexto social del estudiantado en algunas universidades

Dentro de las entrevistas a directivos/as de las instituciones de educación superior, encontramos las indicaciones sobre la aplicación, en algunas IES, de un diagnóstico al estudiantado al inicio de la docencia para conocer sus condiciones, carencias y necesidades:

Todas las acciones que realizamos consideraron mucho quién era esa persona, de dónde venía, cuáles eran sus carencias y necesidades. Todo lo que hacíamos era para, a partir de ahí, apuntar a lo que se espera de ese docente de calidad que viene de ese contexto. (Entrevista IES 5)

1.1.2. Relación con el contexto socioeducativo se logra a través de las prácticas docentes

Tanto directivos/directivas de algunas instituciones de educación superior como algunos estudiantes de ambos sexos en los grupos focales señalan que las prácticas docentes son el canal principal de conexión con el contexto socioeducativo en el desarrollo del Programa de Formación de Docentes de Excelencia.

A mí me tocó una fuerte en una escuela en los Girasoles, donde los chicos se volaban por la ventana. Cuando ves esas actitudes, tú dices: «Bueno, lo que me toca». Entonces es bueno porque nos sirve de práctica y vemos la realidad que hay en el sistema educativo. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 8)

Esta última cita, extraída de un grupo focal de estudiantes de sexo masculino de una de las IES, confirma lo que plantean algunos directivos y directivas de estas instituciones. La práctica docente facilita la conexión con el contexto educativo, pero también se convierten en un desafío para el estudiantado del Programa de Formación de Docentes de Excelencia. En el capítulo sobre la reforma curricular se analizan otras aristas sobre la práctica docente en esa relación del contexto socioeducativo y los planes educativos.

1.1.3. Visión de la formación de formadores de calidad como una respuesta al contexto socioeducativo

Felicito a la República Dominicana por el sistema educativo que tiene; creo que el programa es una iniciativa muy valiosa. Todos han puesto el corazón en el proceso, incluyendo el INAFOCAM, en la formación, sobre todo en que han hecho diagnósticos previos en los docentes que ya tienen y, además de los resultados obtenidos a nivel nacional e internacional, las pruebas internacionales a los que han sido sometidos los estudiantes y el Estado, han tomado esa iniciativa en la formación de los maestros. (Grupo focal docentes PAC 3)

En el cuestionamiento sobre el vínculo entre el Programa de Formación de Docentes de Excelencia y el contexto socioeducativo nacional emergen las valoraciones positivas sobre el programa de manera general y algunas que indican que el surgimiento del programa se debe a una respuesta al contexto socioeducativo de la educación preuniversitaria en el país. Se entiende el contexto socioeducativo como la situación de la calidad de la educación en los centros educativos en sentido general.

1.2. Vacíos en la relación entre el contexto socioeducativo y el Programa de Formación de Docentes de Excelencia

En las entrevistas y grupos focales con docentes, estudiantes y directivos/as de instituciones de educación superior encontramos la identificación de vacíos en la relación entre el contexto socioeducativo y el Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Estos vacíos los agrupamos en tres aspectos, que son: divorcio entre las exigencias de calidad y la formación recibida por el estudiantado; desvinculación de la realidad educativa nacional y la visión del programa; y ausencia de una política educativa de educación preuniversitaria conectada con la educación superior.

1.2.1. Divorcio entre las exigencias de calidad en el programa y la formación recibida por el estudiantado

Desde las percepciones de docentes y directivos de varias instituciones de educación superior se establece la disparidad existente entre las exigencias de calidad en el estudiantado para entrar al programa y la formación que recibe el estudiantado en nuestros centros educativos. En ese sentido, se señalan varios aspectos que se analizan a continuación.

a) Ausencia de referentes socioeducativos vinculantes a las carencias y necesidades del estudiantado en los planes educativos:

“No estoy segura de que los planes estén formulados según las necesidades y carencias del estudiantado. El hecho de que estuvieran tan altos. Son muy ambiciosos los programas, según nos dicen los profesores de matemáticas. Hay programas de asignaturas que son muy ambiciosos, tienen un nivel muy alto según los mismos profesores”. (Entrevista IES 6)

b) Carencia de un análisis de las condiciones sociológicas y pedagógicas de la realidad que envuelve al sistema educativo dominicano y las implicaciones de la inserción del egresado en ella:

“El programa es bueno, pero debe sentar un precedente de hacer un análisis real económico, social, sociológico, pedagógico, psicológico para que el programa realmente responda. Todo ese dinero que se está gastando ¿qué va a hacer?”. (Entrevista IES 2)

c) Débil formación en matemáticas y química en la educación preuniversitaria:

“Estudiantes que no reciben ningún tipo de formación de química; ese estudiante viene de cero, sin ningún tipo de formación. Entonces, ¿va a tener la misma capacidad que los demás? ¿Va a estar en el mismo nivel? Es un estudiante que, como decimos los dominicanos, siempre va a ir más forzado que el otro porque siempre va a tener que estudiar más que los demás. Entonces esas son de las cosas que se reflejan”. (Grupo focal docentes 4)

d) Inexistencia de un proceso de preparación para el estudiantado que cursa el segundo ciclo de la educación media para entrar al nivel superior:

“Debe vincularse más realmente. Por ejemplo, vivimos realidades en el país con el tema de la educación. Por ejemplo, los estudiantes..., cuando están en la escuela, antes de llegar a la universidad, no hay esa preparación, no se prepara al estudiante para que cuando llegue a la universidad tenga más claridad de la realidad que va a tener en la universidad... Como si fueran dos mundos distintos”.

(Entrevista IES 7)

e) Estudiantes que ingresan en el programa de formación de docentes provenientes de politécnicos tienen deficiencias en el abordaje de las ciencias básicas:

“Cuando tú terminas el bachillerato, aun tú tomando y yendo a un politécnico e irte a una rama, no tiene absolutamente nada que ver con la carrera que tú decides estudiar, ahí viene el problema. Los estudiantes que van a los politécnicos desde el cuarto de bachillerato reciben menos horas de las materias básicas y se les da más horas de las materias especializadas: si es electrónica, pues electrónica; si es electricidad, electricidad entonces ¿Qué pasa? El programa que ellos les ofrecen de las asignaturas básicas -en este caso de nosotros matemática, naturales, sociales, lengua española- es menos, es una preparación para que él pueda entenderse en el mundo en el que él va a trabajar”.

(Grupo focal docentes 8)

f) Promoción automática de 1.º a 3.º grado de primaria influye en la reproducción de deficiencias y vacíos en la educación dominicana.

“A nosotros no nos dijeron que en el primero, segundo y tercer grado de la primaria la gente no se podía quemar, no era para que los pasaran sin saber, era que usted tenía que hacer su trabajo en cada uno de esos grados para asegurar de que esos niños saliesen con la competencia adecuada. Pero ahora cogimos los fácil ¡Ah, como no se pueden quemar, yo los paso”

(Grupo focal docentes 6)

Este planteamiento sobre la promoción automática y sus efectos en la calidad de la educación preuniversitaria es un tema de debate que trasciende la evaluación del Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Es un elemento que señalan algunos docentes como una de las causas de la baja calidad, pero que necesita otras ponderaciones respecto a que la promoción automática en esos grados se basa en el principio del respeto al ritmo de aprendizaje del estudiantado de primer ciclo de primaria y a la premisa de que niños y niñas deben tener el tiempo para alfabetizarse en la etapa oportuna. En este informe se incluye este aspecto, aunque se reconoce que su análisis supone muchas otras aristas que están fuera del objetivo del estudio evaluativo.

1.2.2. Desvinculación entre la realidad educativa dominicana y la visión del programa

En los relatos se muestran valoraciones sobre la relación entre el contexto educativo -sobre todo de los centros educativos de nivel medio- y el programa. Se establece así que, si bien existe un problema de calidad en la educación dominicana, estos problemas deben servir de referencia a la formación de docentes de excelencia. En este acápite, incluimos distintos aspectos que se señalan en relación con esta desvinculación y los elementos que atraviesan el enfoque educativo, las metodologías y el abordamiento de la gestión de aula que se analizan a continuación.

a) La intención del personal docente de los centros educativos está centrada en cumplir con lo requerido por el MINERD, no en el aprendizaje:

El estudiantado entrevistado muestra en los relatos la confrontación con la realidad de la educación en las escuelas públicas del país, con una nota en la que se destaca cómo el estudiantado está en segundo plano, agudizándose este problema con las clases virtuales. Este elemento se encuentra en otros estudios realizados en el sistema educativo dominicano (Valera, Zaiter, Santelises, Caracciolo y Vargas, 2001), donde se visibiliza la ausencia del estudiantado como sujeto protagónico y el énfasis en “cumplir con el Ministerio”.

b) Debilidades en la aplicación de la planificación de aula en los centros educativos:

Las debilidades en la planificación de aula que identifica el estudiantado favorecen una mayor claridad sobre los aspectos presentes en la educación preuniversitaria del país que necesitan cambios y sobre los cuales el estudiantado egresado del programa debe intervenir tomando en cuenta los vacíos existentes.

c) Herramientas metodológicas utilizadas en el aula entran en contradicción con herramientas metodológicas promovidas en el programa:

“Hay muchos profesores que tienen mucho tiempo dando clases y utilizan un sistema antiguo, rudimentario: “Tengan el tema, copien y hagan sus ejercicios”. Piensan que el estudiante aprendió. No es porque tenga un supervisor detrás, debe hacerlo por deber porque debe ser así, es la manera correcta”.

(Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 5)

d) Modelo del Programa de Formación de Docentes de Excelencia es importado, no está contextualizado a la realidad dominicana:

En grupos focales de docentes PAC y no PAC se destaca el carácter importado del Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Se señala que el mismo tiene origen en modelos de otros países, con asesoría de especialistas extranjeros. Se establece que no se valoró la mirada a la realidad dominicana como punto de partida del programa y la integración de la asesoría de personal docente dominicano que ayudara a conectar el programa con el contexto nacional.

e) **Poca claridad sobre la inserción del estudiantado egresado del programa en el sistema educativo muestra débil planificación y articulación interinstitucional entre MINERD y MESCYT**

En los grupos focales que realizamos con egresados del programa de dos universidades, INTEC e ISFODOSU, encontramos varias personas que egresaron del programa que no tienen empleos y otras que están trabajando como Uber, choferes de guaguas, choferes de carros públicos, en motoconchos, en Call Center y, en escasos casos, como profesores en colegios privados.

1.2.3. Ausencia de una política educativa conectada con la educación superior para planificar el desarrollo de los recursos humanos del país en función de sus necesidades

En grupos focales de docentes se señala la poca relación existente entre la política educativa de la educación preuniversitaria que dirige el MINERD y la política de educación superior del país, sobre todo en lo relacionado con la formación docente. Esta desvinculación se muestra, según los actores entrevistados, en los desaciertos que se produjeron al inicio del programa con la improvisación y poca planificación que afectó a las universidades. Así, hubo cambios en la formulación de los planes de estudios, en la aplicación de las pruebas y poca participación de las universidades estudiadas en la elaboración del Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Esta situación se agrava (según el personal docente) con la incertidumbre que se vive en la actualidad sobre el futuro del programa, demostrándose así que el mismo no estuvo sustentado en una política educativa robusta y articulada entre el MINERD y el MESCYT.

1.3. Conclusiones sobre los vínculos entre el contexto socioeducativo nacional y los logros, obstáculos y desafíos del Programa de Formación de Docentes de Excelencia

Las opiniones de los actores educativos entrevistados evidencian una dualidad en la mirada al Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Una parte de los actores (sobre todo directivos de IES y algunos docentes) identifican en el programa aspectos vinculantes con el contexto socioeducativo nacional, como es el hecho mismo de que exista el programa como una respuesta a las debilidades señaladas en la calidad de la educación dominicana, el uso del diagnóstico de las condiciones y necesidades del estudiantado que ingresa al programa y las prácticas docentes que favorecen la conexión del estudiantado con la realidad de los centros educativos.

El aterrizaje que facilitan las prácticas docentes lo ejemplifican algunos estudiantes que indican el contraste entre el modelo educativo en el que se sostiene el programa y la realidad del aula observada en los centros educativos. Las prácticas docentes se analizan con más detalle en el acápite del análisis de la reforma curricular.

El otro lado de la mirada al vínculo entre el programa y el contexto son los vacíos que se señalan en varios grupos focales de los distintos actores de diferentes IES. Los vacíos señalados están enfocados en tres grandes dimensiones: el divorcio entre la calidad de la educación que recibe el estudiantado y las exigencias del programa, la desvinculación entre la realidad educativa y la visión del programa y la ausencia de una política educativa conectada con la educación superior.

La mirada a los problemas de calidad en la educación dominicana incluye la débil formación en matemáticas y química, así como las deficiencias del currículo de los politécnicos en la enseñanza de las ciencias básicas. Se señala que una parte importante del estudiantado que ha ingresado a los programas proviene de los politécnicos porque se desarrolló un esfuerzo por promover el programa en estas instituciones educativas; sin embargo, los bachilleratos técnicos tienen una mayor concentración en las áreas técnico-laborales, como electrónica, electricidad, mecánica, entre otras..., no así en las ciencias básicas, que son las que prioriza el Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Las carencias señaladas en la formación del estudiantado del nivel medio incluyen la escasa preparación para ingresar a los estudios superiores, sobre todo en el área del magisterio, el cual debería incluirse en el segundo ciclo.

Los señalamientos de los vacíos apuntan a la identificación de las diferencias curriculares, metodológicas, de visión de la planificación y del enfoque presente en la gestión de aula de los centros educativos del país respecto a la visión del Programa de Formación de Docentes de Excelencia. En tal virtud, se señalan grandes brechas en esa relación, con poca información y orientación al estudiantado sobre las mismas hasta que realiza las prácticas docentes. Se trata de que los estudiantes puedan conocer estos vacíos desde la inducción, previo a las prácticas docentes, para tener un mejor manejo en las mismas y, además, de tomar como punto de partida esa realidad educativa preuniversitaria y sus deficiencias de calidad para orientar los cambios en ella con mayor claridad.

El estudiantado entrevistado demanda que esta realidad socioeducativa de las escuelas dominicanas debe ser parte de la inducción que ellos reciben al inicio del programa, así como que haya la necesaria referencia, en el proceso de formación, a estos contrastes. El personal docente igualmente identifica estas brechas y en algunos casos hace referencia a que no se está implementando un programa de formación docente que esté alimentado de una política educativa nacional donde se vincule la educación preuniversitaria con la educación superior desde una visión de país.

En esa brecha entre educación superior y educación preuniversitaria entra también la incertidumbre sobre la inserción laboral del estudiantado que egresa del programa. Se entiende que deben darse acuerdos entre MINERD y MESCYT para que no ocurra lo que está viviendo esta población: encontrarse desempleada y no saber si va a poder integrarse o no al sistema educativo por las referencias a concursos y procesos para los que no fue preparada previamente. Lo que se agrava con la ausencia de concursos por el impasse producido por la pandemia.

2. MATICES EN EL EQUILIBRIO ENTRE CALIDAD Y EQUIDAD EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE EXCELENCIA

En la normativa 09-15, en el acápite III, donde se define el perfil del docente, se plantea la relación entre equidad y calidad tomando como referencia la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030:

Debemos además tener en cuenta el objetivo cuatro de Desarrollo Sostenible aprobado en el mes de septiembre en las Naciones Unidas y ratificado por la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 aprobada en la UNESCO en el mes de noviembre, que dice: “Transformando nuestro mundo” de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida para todos». (Normativa 09-15: 4)

El equilibrio entre calidad y equidad se presenta como uno de los principios del Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Las percepciones de los actores educativos entrevistados sobre el tema muestran distintos matices. Estos matices los agrupamos en dos bloques polarizados, fortalezas y debilidades, según la naturaleza de los mismos.

2.1. Fortalezas en el equilibrio entre calidad y equidad

A la pregunta a docentes y directivos de IES sobre el equilibrio entre calidad y equidad en el programa, surgen respuestas que apuntan al énfasis en la existencia de este equilibrio desde diferentes aspectos del programa, los cuales se analizan a continuación.

a) Establecimiento de programas complementarios:

“Nosotros tenemos un programa inclusivo. Porque nosotros generamos, además del plan de estudio de la normativa, generamos programas complementarios. Si un estudiante tiene ventajas frente a otros, los que tienen desventajas pueden acceder a las tutorías, eso es equidad. Sobre los programas complementarios que pueden completar los créditos, porque los créditos están controlados. Tenemos un programa inclusivo porque estudian inglés y antes de graduarse reciben una prueba estándar internacional. Eso es inclusión”. (Entrevista IES 2)

b) Facilidades de alojamiento en algunas universidades favorece la equidad en el programa:

“En el factor de equidad es abierto, no hay sesgo de género ni de situación económica, todos son apoyados por el INAFOCAM, no importa donde vivan, nosotros tenemos jóvenes de toda la geografía nacional. Del sur, Samaná... Tienen alojamiento, comida y pago total de la matrícula». (Entrevista IES 5)

c) Establecimiento de las actividades cocurriculares como estrategia para lograr mayor equilibrio entre calidad y equidad.

En los relatos se menciona el desarrollo de asesorías, mentorías, talleres y cursos cocurriculares como estrategias para lograr la paridad entre equidad y calidad en las universidades.

d) La presencia de la beca, el estipendio y la inversión del Estado para lograr la participación de estudiantes de escasos recursos son factores de equilibrio entre equidad y calidad:

“Entonces esta brecha que existe de desigualdad, en el sentido de recursos económicos, es el contexto donde se desarrollan nuestros estudiantes porque se les brinda la oportunidad todo por igual. Entonces, en la medida que también el Estado dominicano, a través de las instituciones que apoyan a estos estudiantes y la inversión que se hace en este estudiante, pues yo creo también que contribuye a ese equilibrio que se necesita para la mejora continua y permanente de la calidad”. (Grupo focal docentes 1)

e) El establecimiento de bibliotecas virtuales a las que tiene acceso el estudiantado, así como de equipos e internet en las universidades, favorecen la equidad:

“Tenemos lo que se llama una biblioteca virtual, la biblioteca del libro, donde todo el mundo tiene acceso; pero no es solo eso, nosotros la preparamos para nuestros estudiantes”. (Grupo Focal docentes 7)

f) El programa abre oportunidades de desarrollo a estudiantes de escasos recursos con parámetros de alta calidad:

“Es un programa que funciona muy bien precisamente porque está dando oportunidad a personas sin recursos o con escasos recursos a formarse y aportar al país de una forma muy importante y significativa, con un impacto. Entonces es muy interesante el hecho de que exista”. (Grupo focal docentes PAC 3).

g) El programa suple vacíos en la educación secundaria dominicana desde una enseñanza de calidad de las ciencias básicas dentro del currículo:

El equilibrio entre equidad y calidad, según algunos de los actores educativos, se logra en el programa con la presencia de las facilidades que ofrece el programa para que el estudiantado de escasos recursos tenga acceso al mismo, como son: la beca, los estipendios, las facilidades de alojamiento que ofrecen algunas universidades, el acceso a internet dentro de los recintos universitarios, bibliotecas virtuales, programas complementarios y las actividades cocurriculares, como las mentorías, las asesorías y los talleres.

La existencia misma del programa como un proyecto de calidad que está dirigido a suplir las deficiencias en la educación dominicana de la enseñanza de las ciencias básicas se considera que apunta al equilibrio entre calidad y equidad.

2.2. Debilidades en el equilibrio entre calidad y equidad

Así como se presentan fortalezas en el equilibrio entre calidad y equidad, se muestran igualmente debilidades en las percepciones de la población entrevistada. Los aspectos señalados como debilidades se describen a continuación.

a) Las exigencias con respecto al tiempo para desarrollar las competencias no toman en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje en el estudiantado:

“Lo que dificulta la equidad es el tiempo para que se desarrollen las competencias. Si queremos calidad, algunos necesitan más tiempo que otros; pero es por trimestre, si no lo logras en el periodo establecido, hay una falla y tiene que retirarse”. (Entrevista IES 9)

b) Poco acceso a las TIC afecta la continuidad y permanencia en la docencia virtual del estudiantado de zonas del interior del país y comunidades rurales:

“En el recinto donde trabajo el 65 % proviene de zonas rurales y tiene particularidades. Ahora con la pandemia, con la conexión tecnológica se producen situaciones concretas: se valoró el escenario virtual y eso ha provocado problemas para esa población”. (Grupo focal docentes PAC 5)

c) La discriminación contra mayores de 25 años para acceder a las becas afecta la equidad y la posibilidad de alcanzar la meta:

En algunos discursos se muestra la restricción de la edad no solo como limitante para acceder a la beca, sino también para el programa porque, al ser la mayoría de escasos recursos, no contar con la beca los excluye del acceso al programa. Quienes cuentan con recursos propios pueden entrar independientemente del rango de edad.

d) La aplicación de las pruebas de admisión estandarizadas entra en contradicción con el principio de equidad del programa:

Algunos docentes (PAC y no PAC) señalan la contradicción, en términos del objetivo del Programa de Formación de Docentes de Excelencia, que busca ampliar la oferta de docentes de calidad en el ámbito nacional con especial atención a las matemáticas. Pero las matemáticas tienen un alto rechazo en la población estudiantil que egresa del bachillerato, por lo que la población entrevistada entiende que se deben priorizar aquellos que tienen vocación por estudiar matemáticas y ofrecerles las facilidades para que puedan entrar a la carrera con procesos previos de nivelación en los que se logre cierto nivel satisfactorio de competencias.

e) Las formas de corrección de la prueba PAA son injustas:

“Quizás no por la aplicación de la prueba, sino con la corrección de la prueba. Mi queja viene dada que después de que tú tienes un estudiante buenísimo, que tú sabes que te sacó 500, 700 puntos en la prueba POMA, reprueba la PAA cuando casi es el mismo contenido. Yo siempre he

creído que quizás tiene que ver con el método de corrección. Cuando es una prueba que ni siquiera se corrige aquí. Cuando tu recibes una retroalimentación de los resultados, pero no se consideran las otras cosas que nosotros los evaluadores vemos en los estudiantes que van a la prueba. Entonces no se considera nada de eso y eso para mí es lo más injusto”.
(Grupo focal docentes 11)

f) La presencia de estudiantes con distintos niveles de rendimiento y con vacíos de formación provoca disparidad:

“Entonces ahí tenemos un grupo de muchachos muy buenos, pero otros que no, que no podían estar en el programa, porque si tú eres de matemáticas y te estas quemando en matemáticas, ¿y entonces? Si eres de química y hay que andar detrás de ti para que hagas los programas y hagas las cosas, ¿y entonces? Eso, por un lado”. (Grupo focal docentes 4)

Este tipo de situaciones se convierten en un desafío para el docente para tratar de lograr ese equilibrio.

g) La selección de formadores de formadores es discriminatoria al centrarse en el título y no en la experiencia:

“A la hora de poner los maestros, se están llevando de la titulación que tienen como doctor y doctora y no se llevan de la formación que pueden darnos a nosotros que vamos a ser maestros. Nos ponen profesores que tienen título de doctores, pero que no nos enseñan lo que necesitamos”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 2)

h) Énfasis en la calidad por encima de la equidad en algunos actores educativos:

En algunas entrevistas a directivos de instituciones de educación superior se muestra el abordamiento entre calidad y equidad. A pesar de que se les cuestionó sobre la relación entre calidad y equidad, algunos directivos tienen una tendencia a darle mayor énfasis a la calidad que a la equidad, e incluso a obviar la equidad.

2.3. Conclusiones sobre los matices en el equilibrio entre calidad y equidad

El equilibrio entre calidad y equidad es complejo y difícil en el programa de formación de excelencia. El énfasis puesto en la calidad tanto en la normativa como en todo el enfoque del programa, así como en muchos actores, afecta la mirada a la equidad. Hay que reconocer, como plantean varios actores, que las oportunidades de becas, estipendios, programas complementarios, asesorías, mentorías, alojamientos y facilidades que ofrecen algunas universidades favorecen la equidad, le dan oportunidades a un estudiantado de escasos recursos para tener acceso a un programa de calidad. Aun así, el hecho de que se establezcan pruebas estandarizadas como el único filtro para la entrada al programa y que no se combinen con otras pruebas y opciones donde se muestre la vocación del estudiantado, su nivel de esfuerzo y se respete la diversidad del perfil de ese estudiantado afecta la equidad.

La existencia de una edad límite de 25 años para optar por la beca parece contradictorio con la intención de la beca, que es ofrecer al estudiantado más vulnerable la posibilidad de entrar al programa. El estudiantado más vulnerable es aquel que desde su niñez está inserto en el trabajo infantil y combina trabajo y estudio para sobrevivir, además de su procedencia de zonas rurales. Niños y niñas de zonas rurales y en trabajo infantil desde edades tempranas se encuentran en sobreedad en los centros educativos porque inician tarde, porque en muchas comunidades la escuela se inicia en primero de primaria con 7 años, además de las precariedades en las condiciones socioeconómicas para iniciar a edades tempranas. Este perfil de estudiante podría quedar excluido del programa porque no tiene opción a beca por una edad límite que lo excluye.

Las clases, para gran parte del estudiantado entrevistado y del personal docente, han continuado o iniciado con la presencia de la pandemia en el país. Esto ha provocado que estas sean virtuales. La virtualidad ha agudizado las desigualdades sociales y ha impuesto barreras de acceso a la educación a una parte importante de la población que no cuenta con internet fijo, sino que compra paqueticos, o no tiene energía eléctrica 24/7. Además de que muchos estudiantes que son de origen rural, con la pandemia, regresaron a sus comunidades, encontrándose con mayores dificultades para la conectividad.

Definitivamente, la mirada al Programa de Formación de Docentes de Excelencia debe suponer la revisión del equilibrio entre equidad y calidad, ya que no se ha logrado por las razones anteriormente expuestas, y se necesita, desde la misma definición del programa, darle mayor énfasis con un recorrido por las barreras descritas. Tomando en cuenta que el equilibrio entre calidad y equidad no es estático, el programa tiene el desafío de identificar las barreras para realizar ajustes en su desarrollo.

3. MIRADA A LOS CRITERIOS DE ADMISIÓN DESDE LAS PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO, DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LAS IES

Las pruebas de admisión como pruebas estandarizadas, POMA y PAA, generan entre la población entrevistada (docentes, estudiantes y directivos/as de las IES) percepciones que se mueven desde el apoyo a las pruebas y la continuación en la aplicación de las mismas, hasta críticas a su presencia que terminan por considerar en algunos casos que se deben eliminar, sobre todo la PAA. Dentro de esas percepciones encontramos elementos que apuntan a fortalezas, debilidades, identificación de barreras socioculturales para el estudiantado y las opiniones sobre las causas de reprobación en las mismas.

3.1. Fortalezas de las pruebas de admisión

Al cuestionar a estudiantes, docentes y directivos/as de instituciones de educación superior sobre las pruebas de admisión, surgen percepciones positivas en gran parte de la población entrevistada. Estas percepciones positivas apuntan a 5 dimensiones: favorecen medición de aptitudes, facilitan un mejor desempeño del estudiantado, filtro necesario para lograr calidad, reto para el estudiantado y manejo equitativo de las pruebas.

a) Favorecen la medición de las aptitudes del estudiantado para ingresar al programa:

“La PAA y la POMA pueden predecir la actitud y el nivel de los jóvenes antes de ingresar a los programas. Ya que estamos hablando de programas de excelencia, es un buen mecanismo. No es el único” (Entrevista IES 5)

b) Facilitan un mejor desempeño del estudiantado:

“En cuanto al tema de las pruebas de admisión, tiene su pro porque verdaderamente los estudiantes que pasan esa prueba y desarrollan el programa tienen sus competencias” (Grupo focal de docentes 4)

c) Filtro necesario para lograr un estudiantado de calidad en educación:

“Las pruebas son un filtro necesario. El estudiante que desee entrar en la carrera de educación debe tomar pruebas que avalen el conocimiento. No estoy de acuerdo que si el estudiante no aprueba esta prueba de inicio, que se deseche. Hay que hacer lo que hacemos nosotros, que se le dé oportunidad a que se prepare y se nivele como lo hacemos nosotros”. (Entrevista IES 2)

d) Reto para el estudiantado:

“Fui como de 118 muchachos, 168 para ser más específica, que en ese tiempo lo cogieron: solo pasamos 5, de esos 5 fui como la segunda, la tercera en calificación y me sorprendí. No estaba asustada de que me iba a quemar porque yo lo tomé como una aventura, como algo divertido, porque eso para mí era divertido tomar una prueba de 30 preguntas en 30 minutos”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 1)

e) Manejo equitativo de las pruebas

“En lo personal, pienso que fue equitativo porque a todos nos dieron la posibilidad de tomar los talleres, de capacitarnos, de aprender, de reforzar las debilidades que teníamos. En el tiempo también fue equitativo porque a la hora de tomar la prueba todos empezábamos al mismo tiempo y terminábamos al mismo tiempo”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 1)

3.2. Debilidades de las pruebas de admisión

a) Ausencia de pruebas que midan las actitudes de vocación hacia el magisterio del estudiantado:

“Necesitamos tener algo como más aplicado a nuestra realidad, que realmente pueda medir si yo tengo el talento para ser maestra, si tengo amor por los niños, por los adolescentes, que esas son cosas que un número no lo puede medir”. (Grupo focal de docentes 7)

b) Contradicciones entre el objetivo de las pruebas y el perfil del estudiantado en educación que se espera que ingrese:

En las entrevistas a instituciones de educación superior surge la reflexión sobre el perfil del estudiantado y el objetivo del programa. El programa se define como programa de excelencia, se supone que el programa debe ofrecer excelencia para mejorar la calidad de la educación preuniversitaria en el país. Algunas instituciones de educación superior (IES) muestran la preocupación de que la aplicación de las pruebas resulte contradictoria con este punto de partida porque exigen unos conocimientos que se sabe que no se ofrecen en el sistema educativo y unas destrezas que no se desarrollan en el mismo.

Por otro lado, está el énfasis en la calidad desde los conocimientos enfocados en dos áreas, matemáticas y lengua castellana, dejando de lado las destrezas y habilidades de interacción con grupos de niños, niñas y adolescentes que debe tener un estudiantado que opta por el magisterio.

c) Las competencias que miden las pruebas no se enseñan en la educación media del país:

“Las pruebas no se corresponden con la realidad educativa de la población estudiantil que egresa del nivel medio de las escuelas dominicanas” (Entrevista IES 6)

d) Pruebas sostenidas únicamente en el contexto global y descontextualizadas de lo local:

Personal directivo y docente de las IES establecen que las pruebas no tienen como fundamento el contexto del país, sino el contexto global, y su diseño no está adaptado a los códigos y reactivos culturales que se corresponden con el contexto sociocultural del país.

Esta descontextualización de las pruebas, sobre todo de la PAA, se analiza en el estudio de sistematización, donde se afirma lo siguiente:

Un aspecto que preocupa a un segmento importante de los informantes es el relativo al elevado número de estudiantes que no logran aprobar la PAA. Según los sujetos entrevistados, esto se debe fundamentalmente al bajo nivel del sistema educativo preuniversitario y al elevado grado de descontextualización de la PAA, todavía poco adaptada a la realidad dominicana. La prueba, en tanto que valora conocimientos y aptitudes forjados durante la escolaridad previa, podría dejar fuera a estudiantes que proceden de sistemas preuniversitarios poco sólidos, convirtiéndose de este modo en un mecanismo de exclusión social. (MESCYT 2020:33)

e) Disminución de la cantidad de docentes disponibles con aplicación de la PAA:

Algunos docentes y directivos/as de las IES señalan que la aplicación de la prueba PAA genera una disminución notable de la cantidad de docentes que estará disponible en el país, lo que puede provocar una crisis en la demanda-oferta de docentes según sus percepciones. Sin embargo, en la evaluación del programa desde un análisis de los datos cuantitativos se muestra que este déficit se cubre con los 35,000 estudiantes de la UASD y que, además, tiene que ver con la gestión de la matrícula y no de la aplicación de la PAA. Se pierden estudiantes que pasan el POMA y no se presentan a la PAA y que pasan la PAA y no se inscriben.

f) Carácter excluyente de las pruebas para el estudiantado proveniente de zonas vulnerables según las percepciones de algunos actores:

Se plantea el carácter excluyente de las pruebas en algunos actores, con relación al costo de la misma y al traslado hacia el lugar indicado para tomarlas, así como también el tiempo que conlleva su aplicación para estudiantes de escasos recursos y de comunidades rurales y lejanas del lugar de aplicación de las pruebas.

En los grupos focales de estudiantes se muestra que las pruebas resultan costosas porque implican una movilización para los talleres y para su aplicación de una provincia a otra, y muchas veces no cuentan con recursos para ello. En las entrevistas a docentes y directores del programa en universidades del interior del país, encontramos que se señala que se le dio entrenamiento al estudiantado para aplicar a las pruebas no solo en las competencias de las pruebas, sino también en el manejo de la computadora. Su nivel de vulnerabilidad social afecta su contacto con las TIC y no habían tenido acceso a una computadora.

g) Las pruebas son contradictorias con la visión pedagógica de la evaluación basada en procesos, no en resultados.

“La ambivalencia con relación a la prueba, sobre todo en el área de educación, que el concepto de prueba y examen hay que analizarlo bien. Darle todo el crédito a una prueba o dos que se han hecho de forma estandarizada, que no están diseñadas ni son adecuadas al contexto del estudiante ni a la carrera. Obviamente, se pudiera complementar con un tipo de ensayo u otras opciones”. (Grupo focal de docentes 14)

h) Desconocimiento del profesorado y directivos de las universidades sobre las pruebas de admisión, sus contenidos y resultados:

En la totalidad de los grupos focales y entrevistas se resalta el desconocimiento que tiene tanto el personal docente como el personal directivo de las instituciones de educación superior sobre los contenidos y resultados de las pruebas.

i) Las pruebas no están diferenciadas según las carreras de interés del estudiantado y las competencias requeridas en las mismas:

En varias entrevistas a directivos/as de IES se señala como debilidad de las pruebas estandarizadas que se aplican con igual puntaje y concentración a las matemáticas y la lengua, lo que desfavorece al estudiantado que está interesado en educación en matemáticas, al que está interesado en lengua, en ciencias básicas y al de humanidades.

j) Diferencias entre las universidades con respecto al proceso de preparación para las pruebas:

El estudiantado entrevistado señala que no todas las universidades ofrecieron un proceso de preparación para aplicar las pruebas. En los contactos con estudiantes de otras universidades, se dieron cuenta de que habían recibido talleres, manuales y cursos de preparación a las pruebas, algo a lo que ellos no tuvieron acceso.

k) Pruebas largas con parámetros muy restrictivos en el tiempo:

Varios estudiantes destacaron el nivel de estrés que les produjeron las pruebas por la cantidad de preguntas y las restricciones en el tiempo. Tanto así que algunos salieron con dolores de cabeza y se presentaron casos de muchachas que se desmayaron realizando la prueba.

l) Prácticas de rechazo y bullying hacia estudiantes embarazadas en algunos lugares de aplicaciones de las pruebas:

Estudiantes de sexo femenino en algunos grupos focales señalan que vivieron u observaron prácticas de bullying y cierto rechazo hacia ellas (por estar embarazadas) de parte del personal que las atendía en el lugar donde hacían las pruebas.

m) Ausencia de mediciones de competencias importantes para el ejercicio docente:

El estudiantado entrevistado tiene una valoración positiva de las pruebas, pero indica la

ausencia de mediciones de competencias que son fundamentales para conocer las actitudes y destrezas de la persona que va a estudiar magisterio.

Veo que en las pruebas falta medir el desenvolvimiento en el aula, actitudes sociales, dinamismo. Solo se mide la comprensión oral y el pensamiento lógico-matemático. Pautas de discriminación.

(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 4).

n) Tardanza en la información sobre resultados de las pruebas al estudiantado:

“Si tuve algunas dificultades, fue con los resultados, no me informaron, no se publicaron y por eso perdí dos cuatrimestres para poder entrar. Sería bueno que mejoren la comunicación, ya sea por correo o teléfono”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 9)

3.3. Percepciones sobre las causas de reprobación de las pruebas

Las percepciones de la población entrevistada sobre las razones por las que una proporción significativa de estudiantes reprueba las pruebas son diversas. Estas razones se exponen a continuación con algunas citas textuales extraídas de grupos focales y entrevistas.

a) Débil formación en las competencias requeridas desde la educación media:

“Estoy de acuerdo en que la mayoría de la gente se quema en las matemáticas, ahí es que pierden más puntos. No es solo porque salieron hace tiempo de bachiller, eso repercute, tiene influencia en los resultados. Independientemente de eso, el nivel de la mayoría de los estudiantes que salen de bachiller en las escuelas públicas es muy bajo. Yo, que he dado clases, muchos estudiantes terminan el bachiller y no saben nada de matemática”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 9)

b) Dificultades para interpretar los mandatos:

“Es increíble cómo los estudiantes llegan, que no saben seguir instrucciones, es muy difícil la producción escrita, la impresión oral, la ortografía”. (Grupo focal de docentes PAC 4)

c) El puntaje mínimo establecido por el MESCYT para entrar a las carreras es muy alto para las condiciones educativas del estudiantado que egresa de educación media:

“La fórmula que estableció el Ministerio es de un puntaje mínimo en cada uno de los renglones y una sumatoria total que no debe ser más bajo de un número. El MESCYT fue el que definió el puntaje mínimo. Muchos no alcanzan en matemáticas y español el puntaje requerido para entrar en educación superior”. (Entrevista IES 2)

d) Presión psicológica de las pruebas y el manejo estricto del tiempo:

“Yo me sentí muy presionada a la hora de tomar el examen. Aunque yo me había preparado y estudié bastante, me lo hizo más difícil el poco tiempo que me fue otorgado y me sentí angustiada. Me recuerdo hasta que se me cayó un mechón de pelo por el asunto del estrés al yo coger estas pruebas”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 15)

e) Falta de preparación para las pruebas en varios estudiantes:

“Cuando fui a tomar la prueba por primera vez, allí reprobé porque me agarraron de sorpresa, realmente fue de sorpresa, yo ni siquiera sabía qué iba a hacer yo, ni siquiera tenía una orientación de que eso era con tiempo estilo pruebas nacionales, nada de eso sabía yo. Me quemé y tuve que tomarla de nuevo”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 1)

f) Desconocimiento de la lógica de puntuación existente en las pruebas PAA:

“O sea, la de la prueba de PAA, había un factor y era que las respuestas, si había muchas que no eran factibles, o sea, que no estaban buenas, bajaban un cierto grado de tu puntuación, o sea, por malas que tú tenías te bajaban aquellas que tú tenías buenas. Entonces yo creo que ahí también se enganchaba ese punto, o sea, si tú no sabías una respuesta era mejor, o sea, la pregunta era mejor no llenarla que tratar de llenarla y perder punto si estaba mala. Entonces creo que también eso fue un factor”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 2)

g) Presencia de preguntas que se repiten y generan confusión:

“Hubo una pregunta: ¿Qué se parece más a una cuchara? Si un sartén, un cuchillo o un tenedor, e hicieron las preguntas varias veces. Entonces quizás el tiempo no te dé para pensar con claridad o quizás tú respondiste algo en la primera y vuelve y te sale la pregunta y tú tienes otro tipo de respuesta y el tiempo”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 2)

3.4. Conclusiones sobre las valoraciones de la población entrevistada sobre las pruebas de admisión

Las pruebas de admisión utilizadas para entrar a las carreras del Programa de Formación de Docentes de Excelencia tienen valoraciones mixtas. Por un lado, encontramos valoraciones positivas sobre las mismas y la importancia que tienen como filtro de ingreso para estudiantes en las distintas carreras con cierto nivel de competencias con miras a la calidad del programa. Así como también se estima que se convierten en un reto y favorecen la medición de las aptitudes del estudiantado para ingresar al programa.

Junto a estas valoraciones positivas, encontramos la identificación de una serie de debilidades que tienen como principal sustrato su desvinculación con la realidad socioeducativa del país. Esta desvinculación es identificada por los actores educativos entrevistados en varios aspectos, como son: la falta de formación en las competencias que se evalúan en las pruebas, el hecho de que las pruebas son estandarizadas y no toman en cuenta los códigos y reactivos culturales presentes en nuestro contexto social, así como que tampoco toman en cuenta la diversidad de requerimientos que tiene cada una de las carreras a cursar, ya que no todas necesitan el mismo nivel de competencias en matemáticas y lengua.

Otro aspecto que se destaca es la ausencia de pruebas que midan la vocación del estudiantado hacia el magisterio. Las pruebas se concentran en medir las competencias desde lo disciplinar, pero no miden aptitudes vocacionales hacia el ejercicio docente, algo que debe ser fundamental para entrar a este programa.

Las pruebas son identificadas como equitativas por algunos estudiantes y docentes por el hecho de ser estandarizadas. Sin embargo, otros actores (estudiantes, docentes y directivos/as de IES) consideran que las pruebas adolecen de equidad porque no todo el estudiantado toma la prueba con una base de preparación y orientación previa: en algunas IES se les ofrece talleres, manuales y mentorías, pero en otras nada de eso. La equidad en el mecanismo de administración de las pruebas es cuestionada también en virtud del costo que suponen para el estudiantado que reside en provincias diferentes a las IES; y es que dichos estudiantes tienen que trasladarse continuamente a la IES para tomar los talleres de preparación varios días y tomar las pruebas, lo que implica un gasto en transporte y alimentación con el que no cuentan.

En los procesos de gestión de las pruebas se señalan aspectos que se convierten en barreras para el estudiantado, como es la tardanza en la entrega de resultados a los estudiantes que toman la prueba, pues en algunos casos se les ha informado después de 6 meses de haberla tomado.

La aplicación de las pruebas es valorada por gran parte de la población entrevistada como desprovista de prácticas de discriminación. Sin embargo, aparecen algunos casos donde se señala un trato cargado de rechazo o bullying en contra de algunas jóvenes que tomaron las pruebas embarazadas. Se hace necesario un mayor énfasis en el trato equitativo, en términos de género, en el ambiente en que se aplican y se entregan los resultados de las pruebas.

4. PERMANENCIA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE EXCELENCIA.

El estudiantado, el personal docente y el personal directivo de las IES estudiadas tienen una lectura diversa de la permanencia en el programa. La permanencia se analiza, en este capítulo, a partir de los factores que contribuyeron a la misma desde la perspectiva del estudiantado entrevistado y a partir de los factores expulsivos o generadores de abandono y deserción. En estos últimos confluyen las percepciones del estudiantado entrevistado que abandonó el programa, de los estudiantes que han permanecido, de los directivos/as y docentes de las IES.

4.1. Elementos que favorecieron la permanencia

El estudiantado entrevistado establece una serie de aspectos que influyeron para que se mantengan o que se hayan mantenido (en el caso de los egresados) en el programa. En estos factores encontramos tres dimensiones: la responsabilidad de las IES para favorecer la permanencia en el programa desde distintas acciones, la responsabilidad individual y la responsabilidad grupal. En cada una de ellas encontramos distintos elementos que se analizan a continuación.

4.1.1. Responsabilidad institucional en la garantía de la permanencia del estudiantado

La población estudiantil entrevistada identifica distintas acciones desarrolladas por las instituciones de educación superior que han favorecido su permanencia en el programa, como son: los talleres de preparación para las pruebas, las tutorías que se ofrecen, la motivación del personal docente, la entrega del estipendio-incentivo, el otorgamiento de la beca, la expectativa que tienen en función de que les han asegurado en el programa de que van a obtener un empleo seguro y el apoyo de las facultades-escuelas de educación de las IES.

a) Realización de talleres de preparación para las pruebas:

“Yo continué yendo a mis talleres y yo aprendí mucho de los talleres”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 1)

b) Tutorías del personal docente:

“Las tutorías, que los maestros dedican unas horas que permiten a los estudiantes reforzar sus contenidos que no entendieron en sus clases, que es una fortaleza en el programa”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 3)

c) Motivación del personal docente a los estudiantes:

*“Me quedé en la carrera. Los profesores fueron un elemento principal de motivación para mantenerme en la carrera: siempre nos motivaban, en todos los sentidos, en lo personal y lo pedagógico”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 3)*

d) Incentivo -estipendio se convierte en un factor de motivación y permanencia:

*“El incentivo que recibimos mensualmente por tener un buen rendimiento y tener las asignaturas pagas cada semestre, eso es una bendición”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 1)*

e) El otorgamiento de la beca favorece a la permanencia en el programa:

*“Una de las motivaciones que tengo es que, como han dicho algunos, la oportunidad que se nos ha dado de poder estudiar sin uno tener que poner de su propio dinero. Por ejemplo, en mi caso, yo no podía pagarla, entonces esta es una gran oportunidad”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 2)*

f) Expectativa de obtener un empleo seguro al concluir el programa:

*“Yo creo que, en mi caso, lo que más me ha dado fuerza para permanecer en el programa, y más luego de lo del COVID, yo que tenía una vida hecha en Santo Domingo y tuve que irme para el interior. Tener la certeza de que vamos a tener un trabajo fijo, de que es seguro que vamos a tener un trabajo estable. Que voy a trabajar en lo que me gusta y eso me ha ayudado a mantenerme en el programa”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 10)*

g) Apoyo de las facultades-escuelas de educación en las universidades al estudiantado:

*“El apoyo que me ha dado la Escuela de educación y la Facultad de educación a mí me ha motivado mucho, en este caso. El compromiso y la costumbre de todos esos días de aprendizaje hacen que piense que, si he caminado tanto, puedo seguir”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 7)*

4.1.2. Responsabilidad individual del estudiantado en lograr la permanencia en el programa

Junto a la responsabilidad institucional, encontramos señalamientos de la población estudiantil entrevistada sobre factores individuales que han contribuido a la permanencia en el programa. Entre estos se destaca la vocación por el magisterio y por las carreras escogidas, junto a la obtención de un título de una universidad de prestigio y el compromiso familiar.

a) Vocación por el magisterio:

“Más que me encanta la carrera que elegí, me encantaría ser una excelente profesora, me gusta eso de dar clases y el deseo de ser una buena maestra y el deseo de superarme y ser alguien en la vida”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 8)

b) Compromiso familiar:

“Mi mayor motivación es mi madre, ya que nosotros somos tres hermanos y mi primer hermano puso un negocio, pero no siguió los estudios y no ha podido ayudar a mi madre, como quien dice, en lo que se necesite. Y yo quiero ser un profesional, que yo sea alguien en un futuro para ayudar a mi madre”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 3)

c) Vocación por el estudio de las carreras escogidas:

“En lo particular, a mí me gusta lo que es la ciencia en el ámbito de la biología. Entonces veo a través de la licenciatura también un grado de poder acercarme a la ciencia y, bueno, eso es algo, para mí en lo particular, importante y que me motiva a continuar”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 5)

d) Obtención de título de una universidad de prestigio del país:

“La oportunidad de poder estudiar una carrera en universidades que tengan la competencia necesaria para educarnos de la manera correcta. Con esta carrera, que va a hacer un cambio porque nos están enseñando con el currículo nuevo, que es el currículo por competencia. Es una motivación para ayudar a que se cambie la educación del país”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 9)

4.1.3. Responsabilidad grupal - cohesión en el interior de las cohortes de estudiantes

En lo que se refiere a la responsabilidad grupal, se señala un elemento que tiene un significado importante para la población estudiantil, que es la cohesión grupal. La interacción entre estudiantes y el desarrollo de dinámicas de trabajo en equipo se convierten en un aspecto importante y de atracción para el estudiantado que favorece su permanencia.

4.2. Causas de deserción-abandono

Las causas de deserción-abandono señaladas por personal docente y directivo de las IES, por estudiantes que permanecen en el programa y por estudiantes que han abandonado el programa se ubican en seis grandes dimensiones, que son: causas estructurales como pobreza - bajo nivel educativo, responsabilidad individual, patrones de desigualdad de género, estructura curricular, responsabilidad institucional y patrones de interacción docentes-estudiantes.

4.2.1. Problemas estructurales pobreza - bajo nivel educativo

Factores estructurales como la pobreza y el bajo nivel educativo del estudiantado se convirtieron en factores de expulsión del programa de formación de docentes según actores educativos entrevistados, lo que se agudiza con la pandemia y el cambio de la docencia a la virtualidad.

a) Condiciones socioeconómicas del estudiantado y la necesidad de generar ingresos:

“A pesar de que había un incentivo, no era lo suficiente. O sea, tenemos compañeros con hijos y demás. Sabemos que no es un sueldo, obviamente, pero es difícil que el horario académico sea lo suficientemente estricto porque a muchos les provocó desertar por el hecho de que no podían dedicarle lo que era un tiempo como tal a la universidad y a poder trabajar para poder subsistir. Porque realmente eso es una necesidad básica ya del ser humano a cierta edad tener que subsistir por su cuenta y el hecho tal del... lo estricto del horario, de lo estricto de la clase, hubo muchos que no pudieron dedicarse a las dos cosas; tuvieron que desertar y muchos fue para trabajar”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 1)

b) El bajo nivel académico se convierte en un factor de repitencia y deserción:

“De mi grupo fueron dos, una hembra y un varón, que se retiraron. Al igual que yo, pensaron que no podían retirar materias y que iban a caer en reprobada, en F, por lo que decidieron retirarse de la carrera. En las reuniones que se han hecho se ha mencionado que si se salen sin razón alguna de la beca o de la carrera, el dinero que nos paga el Gobierno tendríamos que reembolsarlo. Ellos prefirieron salirse y se entendió la situación”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 10)

c) El cambio a la virtualidad demanda manejo de recursos en población estudiantil pobre:

“Algunos no tenían buena conexión de internet o no tenían los dispositivos para tomar las clases digitales. Se requiere una computadora para todos los trabajos que asignan, por eso terminaron saliendo”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 6)

4.2.2. Responsabilidad individual

Dentro de esta dimensión agrupamos las razones señaladas que se vinculan con la responsabilidad individual del estudiantado en cuanto a escoger o no carreras en función de su vocación.

a) La escogencia de carreras no se corresponde con la vocación, sino con aprovechar la oportunidad de la beca:

“Entran porque es la primera oportunidad que tienen en el momento, porque no tienen dinero para estudiar otra cosa, y escogen educación para tener una base y se topan con la realidad de que no es lo que les gusta y quieren dejarla”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 10)

b) La ausencia de vocación por el magisterio provoca deserción al confrontar las prácticas docentes:

“Muchos estudiantes entran a la carrera y, cuando van a su primera práctica de docencia, chocan con la realidad. La realidad educativa del país. Todo el trabajo que pasan los profesores, los distintos tipos de estudiante que hay, que hay bueno, hay malo, el desorden y descontrol, entonces se comienzan a desencantar”. (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 19)

4.2.3. Patrones de desigualdad de género funcionan como expulsores de población femenina en algunos casos

Las desigualdades de género aparecen en los relatos de la población entrevistada, pero en muy pocos casos se tiene un planteamiento del enfoque de género sobre el programa. Los elementos que aparecen, que agrupamos en patrones de desigualdad de género, son los embarazos de adolescentes y jóvenes y los roles de cuidado que recaen sobre la población femenina.

a) Embarazos en adolescentes y jóvenes:

“Los estudiantes tienen prohibido casarse, pero hay algunas que salen embarazadas. Eso sucede con las damas, porque los varones no tienen ese problema. Tendrán sus relaciones, pero nosotros, como maestros, no nos damos cuenta de esas cosas, por lo que les decía a las mujeres que se nos nota cuando tenemos una situación de embarazo”.
(Grupo focal de docentes 7)

b) Roles de cuidado:

“Dentro del grupo de estudiantes con mayores dificultades hay tres que son cabeza de familia, que tienen hijos pequeños, que están recién paridas o que tienen que cuidar padres y madres enfermos”. (Grupo focal PAC 2)

En los relatos se nota la influencia de la desigualdad de género en la deserción, pero es interpretada simplemente como una razón socioeconómica. Si bien la pobreza, que afecta a gran parte de la población, tiene influencia en la búsqueda de fuentes de ingresos, hay unas diferencias de género marcadas que no son identificadas por las personas que dirigen el programa en las universidades. Esta invisibilidad de las desigualdades de género no solo ocurre en la mirada a las causas de la deserción, sino en muchos otros aspectos del programa. El enfoque de género está totalmente ausente del lenguaje y del abordamiento de las causas de la deserción por los distintos actores educativos.

c) Roles masculinos de proveedor:

“Por lo general, una chica de 18 años un padre la mantiene sin ningún problema, pero con un chico de 18 años los padres esperan que sea independiente y que se ponga a trabajar y tienen mucha presión para que trabaje. Y tiene que ver con el compromiso que asumen los varones”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 4)

4.2.4. Estructura curricular como factor de deserción

Se destaca la influencia de la estructura curricular en la deserción de una parte del estudiantado. Una estructura curricular rígida y manejada, en términos de gestión, de forma vertical por la imposición de la misma a toda las instituciones de educación superior que entran al programa.

a) La reducción de la oferta de carreras en Matemáticas y Lengua Española en muchas universidades genera deserción y cambios de carrera:

“La mayoría dice que se encuentra que no era eso lo que quería, querían estudiar otra cosa. Como tenemos la limitante de que es solo matemáticas y biología. Depende de la cohorte a entrar. En enero solo eran becados en matemáticas; INAFOCAM quería un número determinado, no les convenía un número pequeño”.
(Entrevista IES 4)

b) La exigencia de horarios de dedicación exclusiva 4 días a la semana genera dificultades para el estudiantado que vive en las provincias y con escasos recursos:

“Yo deserté. Una de las causas de la deserción de mi parte no es tanto la carga académica, sino la distribución del horario, en cómo nos tenían el horario. Por ejemplo, había días que teníamos una materia de 7:00 a 9:00 de la mañana y otra de 4:00 a 6:00 de la tarde, el día entero en la universidad por dos materias cuando yo vivo en otra provincia”.
(Grupo focal de estudiantes que abandonaron el programa 1)

c) La exigencia de inglés por inmersión provoca deserción porque aumenta la cantidad de días de dedicación exclusiva a cinco días:

*“Se incluyó el programa de inglés de inmersión de forma obligatoria a los 2 años en la carrera. Nos pusieron obligatorio llegando a las 8 de la mañana hasta las 6 de la tarde; era muy incómodo, más para uno que vivía más lejos”
(Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 4)*

d) El programa prohíbe el cambio de carrera y de universidad, lo que provoca deserción:

“Yo me decidí por las matemáticas porque no me dejaron cambiar a la carrera que yo quería. Cuando decidí cambiarme, que fui al INAFOCAM, me dijeron que no podía cambiarme. En el INAFOCAM me dijeron que, como yo había firmado el contrato, no podía cambiar de carrera que era antes, y eso no me lo explicaron bien. Yo tenía 1 año en la carrera y no me estaba yendo bien, se me quemaban las materias; quería, por eso, cambiar de carrera, pero no me dejaron y me retiré”. (Grupo focal de estudiantes que abandonaron programa 2)

e) Pocas oportunidades para tomar una asignatura luego de reprobirla:

*“Hay otro problema que motiva la deserción: si la carrera no se abre todos los trimestres, un estudiante que reprobó química no tiene esperanza de cuando es asignatura se va a florecer porque no tiene relaciones atrás de él. Por eso los programas más exitosos son los que se han abierto todos los trimestres al menos 2 veces al año”.
(Grupo focal de docentes 10)*

f) La rigidez del programa provoca estrés, depresión y problemas de salud en algunos estudiantes y con ello la deserción:

*“A medida que fue pasando el tiempo, en el mismo cuatrimestre, los ánimos se me fueron cayendo. Empecé a perder todos los puntos y ya no estaba acorde. Era de todo un poco, ya que tampoco contaba con los recursos necesarios para seguir en la carrera. Se me hacían muchas dificultades para hacer las labores y estaba interna; era, entonces, el estrés de estar cumpliendo un horario. Todo era con horario y horario, como que eso me estresaba y todo estaba encima de uno, y yo como que no estaba impuesta a eso. Yo me estresé mucho y como que me desanimé, no me importaba si asistía o no y por tal razón reprobé todas las materias”.
(Grupo focal de estudiantes que abandonaron el programa 2)*

4.2.5. Nudos institucionales y de gestión

Si bien existe una relación entre la estructura curricular y la gestión institucional, en este acápite se muestran los aspectos señalados por los actores educativos que provocan deserción, de los que analizamos su carácter institucional y de gestión.

a) Tardanza en los pagos del estipendio e irregularidad en la continuidad de los mismos:

“Considero que una de las causas de que los estudiantes dejaran la universidad fue por la falta del estipendio a tiempo. Estudiantes que, al no tener oportunidades de trabajo, contaban con esa fuente de ingreso, al no tenerlo a tiempo tenían que hacer líos, tomar prestado y, en ocasiones, no podían resolver sus problemas. Esa fue una de las causas por las que decidieron abandonar, buscar otra universidad para suplir sus necesidades y estudiar”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 9)

b) La tardanza de 6 meses para el inicio del programa luego de aprobar la prueba provoca desilusión y frustración en estudiantes:

“Cuando empezó, que dijeron que iban a las becas para la matemática, porque primeramente yo fui a cursar una carrera de matemáticas, pero no estaba disponible por el motivo de eso mismo. Entonces, cuando tomé el examen, duró como de 4 o 5 meses para empezar y empecé otra carrera”. (Grupo focal estudiantes sexo femenino 2)

c) El estipendio no es suficiente para cubrir las necesidades socioeconómicas del estudiantado:

“El estipendio es un tipo de ayuda que la beca trae consigo. Yo soy de Azua y tuve que trasladarme a Santo Domingo, alquilar una pensión y poder estudiar. El requisito era de lunes a viernes, de 8 a 4 de la tarde. Todas las personas que le he recomendado la universidad, todo está bien, pero al llegar a esa partecita, los requisitos no tienen problemas. Pero a personas de mi ciudad les parece bien que puedan estar en un programa donde puedan estudiar uno o dos días y hacer arreglos para regresar”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 6)

d) El horario muy estricto dificulta trabajar y estudiar:

“Para mí, creo que es la presión que tenemos, estar la semana completa, todos los días, en la universidad. De mi sección, unos compañeros se salieron por eso, porque ellos decían que no aguantaban la presión de estar ahí todos los días y que son personas también de lejos, que tienen que viajar diariamente”. (Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 8)

En los relatos se muestra no solo el problema del horario a tiempo completo, sino la presencia de dos periodos de clases diferenciados, lo que dificulta que el estudiante que se moviliza desde otra provincia pueda mantenerse dentro del programa. El diseño del programa con estos horarios no está pensado para quienes se movilizan de una provincia a otra o de comunidades lejanas y no cuentan con recursos suficientes para pagar un alquiler de una pensión, pues el estipendio no alcanza para eso.

e) Cambios en las medidas administrativas del programa del 2016 a 2017, con supresión de carreras, provocó deserción:

“Yo entré en el 2016, de hecho, tenía 16 años de edad cuando se inició el programa, y me acuerdo que era un apogeo muy grande, o sea, estaban las cuatro principales carreras, o sea, estaba matemáticas, estaba biología, sociales y español, pero ¿qué pasa? A finales de 2017 comenzó a verse una reducción y a comenzar a dividirse esas otras carreras o a sacarlas del sistema, del programa. Primero iniciaron con sociales, con historia, verdad, y terminaron también sacando a español; y muchos de esos jóvenes, muchos de esos muchachos que sí estaban empeñados en hacerse licenciados en esas carreras, tuvieron que o cambiarse a otra o definitivamente parar y no seguir porque no iban a ingresar a otra carrera”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 2)

f) Restricciones con la edad para acceder a la beca provoca deserción luego de iniciado el programa:

“Yo estuve con dos compañeros. Ellos tenían el deseo de seguir, pero por la edad el programa no se lo permite. Ya habían cursado dos cuatrimestres y se dieron cuenta, ellos tenían 30 años y el programa lo permite de los 25 para abajo” (Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 2)

g) La falta de apoyo psicológico en estudiantes con depresión y bajo rendimiento provoca abandono de carreras

“Lo que sucede es que el ambiente académico es muy competitivo. No creo que no deba ser así. Pero, si lo vemos como una guerra, que se joda cualquiera, debemos apoyarnos porque no todos estamos pasando las mismas condiciones. A esas personas que les está yendo mal y quieren seguir asistiendo debería ponerseles psicólogo, menos materias, seguimiento constantemente, darles técnicas de estudio. He propuesto eso, que no se ha tomado en cuenta. Monitoreos”.
(Grupo focal de estudiantes de sexo masculino 3)

4.2.6. Dificultades en la interacción docentes-estudiantes provoca deserción en varios casos

Este acápite no está dedicado al análisis de la interacción entre docentes-estudiantes, lo que corresponde al capítulo 6. Aquí se presentan los problemas de interacción que generaron abandono del programa señalados por los distintos actores educativos

a) Debilidades en las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas por algunos docentes generan barreras de comprensión y deserción:

“Había unas cuantas clases que en el momento las entendía, pero en las prácticas y exámenes siempre me fue mal. Tomaba tutorías con los profesores, pero no los entendía porque eran los mismos que me daban clases y no lograba entenderlos. Se me quemaban sus asignaturas”.
(Grupo focal de estudiantes que abandonaron el programa 1)

b) Patrones discriminatorios de docentes hacia estudiantes con bajo rendimiento y repitencia en determinadas asignaturas provocan deserción:

“Hay factores que se deben tomar en cuenta. Por ejemplo, hay algunas situaciones que se presentan. Cuando comienza una asignatura, hay un alumno que hizo el reajuste y se pudo integrar luego de que perdió dos clases. Hay maestros que dicen que el que perdió dos clases que mire lo que va a hacer o que vaya retirándola desde ahora. Eso desmotiva y provoca que se retiren de la carrera”.

(Grupo focal de estudiantes de sexo femenino 3)

Se plantea la deserción que se mezcla con problemas de rendimiento y el mal manejo de estos casos por algunos docentes. Mal manejo en el sentido del uso de expresiones discriminatorias y de exclusión hacia estudiantes con dificultades en algunas asignaturas.

4.3. Conclusiones sobre la permanencia en el programa

La permanencia en el programa se presenta con la dualidad del arraigo y el abandono-deserción. En el arraigo se señalan distintos elementos que están vinculados a respuestas institucionales que favorecieron la permanencia, como son los talleres de preparación, el seguimiento y motivación de personal docente en algunas universidades, los estipendios, las becas, las expectativas de obtención de un trabajo seguro y el apoyo de las escuelas de educación. Junto a estos factores, se encuentran los de responsabilidad individual, como son la vocación por el magisterio o por las carreras, el compromiso familiar y el hecho de obtener un título de una universidad de prestigio. Igualmente, hay que destacar el peso de la cohesión grupal como un aspecto que ayuda a mantenerse en el programa por la ayuda y el apoyo que se ofrecen los estudiantes entre sí en las distintas cohortes.

Este arraigo contrasta con los factores de expulsión, en los que encontramos algunos elementos con carácter similar a los de arraigo vinculados a lo institucional e individual. Otros son los que provienen de problemas estructurales, de la interacción entre docentes-estudiantes y de la estructura curricular. Los factores de deserción que agrupamos como problemas estructurales son los de vulnerabilidad social, donde entra la pobreza y el bajo nivel académico. Si bien para algunos docentes y directivos de las IES el bajo nivel académico se identifica como un problema individual, esta mirada despoja al Estado de su responsabilidad por ofrecer una educación de baja calidad en el país.

Con respecto a los problemas individuales, encontramos una relación estrecha entre el arraigo y la deserción con respecto a la vocación. La vocación se convierte en un factor de arraigo y a la vez de deserción, pues algunos estudiantes entran a la carrera sin vocación por el magisterio o por las disciplinas. Esta problemática es señalada en la “Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docentes de Excelencia” (MESCYT, 2020), en la que se indica que es necesario “analizar en profundidad el perfil de los estudiantes becados, es la casuística

que se está dando respecto a estudiantes que deciden estudiar carreras de educación con el fin de contar con los privilegios de tener una beca, sin que sientan una verdadera motivación por la profesión docente” (MESCYT, 2020: 46)

Otro factor que el personal docente y directivo de las IES percibe como individual y es estructural es la desigualdad de género. Se menciona como un problema circunstancial o personal el hecho de que algunas estudiantes tienen que abandonar la carrera por embarazos o maternidad, porque tienen que asumir el doble y triple rol de cuidado, estudio y trabajo, y el diseño del currículo del programa se convierte en una barrera para ellas por las exigencias de horario y dedicación a tiempo completo.

Si el diseño curricular del programa se hubiese enfocado desde una perspectiva de género, no se provocarían estos problemas de deserción en la población femenina. El conocimiento de la realidad de la población femenina adolescente y joven de estratos pobres nos muestra la presencia de embarazos a temprana edad y la sobrecarga de la población femenina con los roles de cuidado.

Otros aspectos presentes en el diseño curricular se convierten también en factores de deserción, como son las prohibiciones de cambio de carrera, la ausencia de una oferta diversa de carreras con una focalización exclusiva, en algunas universidades, en las matemáticas y ciencias básicas, y la rigidez presente en el programa, que provoca situaciones de estrés, depresión y deserción, como bien señala la población estudiantil entrevistada.

Junto a estos factores encontramos problemas en la interacción entre estudiantes-docentes, algunos de ellos marcados por debilidades en la aplicación de estrategias pedagógicas en las clases, viéndose afectada la comprensión debido a las respuestas autoritarias y discriminatorias de algunos docentes.

5. PROGRAMA DE BECAS. VALORACIONES DE LOS DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS

El análisis del otorgamiento de las becas se realiza a partir de las percepciones de la población entrevistada, que en su totalidad resalta la relevancia de las mismas y las ventajas que brinda al estudiantado en combinación con señalamientos de elementos críticos.

5.1. Importancia de las becas como canal de apertura de oportunidades para el estudiantado

El otorgamiento de las becas se convierte en un eje fundamental en el Programa de Formación de Docentes de Excelencia para la población entrevistada. Esta entiende que las becas le brindan oportunidades al estudiantado de escasos recursos para ingresar al Programa de Formación de Docentes de Excelencia, lo que no hubiese sido posible sin ellas.

Esta valoración se presenta en todos los actores educativos, quienes destacan las facilidades que ofrece la beca al garantizar de cierta manera la permanencia en el programa con la cobertura de los costos de las carreras e, igualmente, con el estipendio para las necesidades socioeconómicas de esta población. Las becas aparecen como un factor importante de arraigo en el programa (lo que se analiza en el capítulo sobre la permanencia), señalado así por el estudiantado entrevistado.

Otro elemento importante de las becas es que, al establecer un tiempo de ejercicio docente de cinco años para el estudiantado, marca las expectativas futuras de esta población, señalándose así en sus metas el cumplimiento de ese requisito de la beca de durar 5 años en la docencia y otros de quedarse en la docencia por mucho más tiempo. Se presentan casos de estudiantes que reconocen la obligatoriedad de ejercer la docencia por 5 años, pero que tienen otras metas, que no son la de dedicarse a la docencia, sino estudiar otras carreras o maestrías.

5.2. Elementos críticos sobre las becas planteados por población entrevistada

Junto a estas valoraciones, encontramos algunos elementos críticos con relación a las becas que se presentan tanto en estudiantes como en docentes y personal directivo de las IES. A continuación, se describen estos elementos críticos con algunas citas textuales extraídas de los distintos grupos entrevistados.

5.2.1. Becas y las barreras socioeconómicas del estudiantado pobre

Si bien las becas son valoradas como importantes y que favorecen el acceso a estudios superiores en una carrera de excelencia a un estudiantado de escasos recursos, algunos de los grupos entrevistados (docentes, estudiantes y directivos de IES) señalan dificultades en la cobertura de las necesidades de este estudiantado, pues los estipendios no son suficientes para que la población estudiantil que proviene de estratos pobres y muy pobres se prive de trabajar para sobrevivir y cumplir con sus compromisos familiares.

Las universidades del interior del país destacan con mayor énfasis que las de la zona metropolitana la imposibilidad que tienen sus estudiantes para dedicarse exclusivamente a los estudios y dejar de trabajar.

La realidad del estudiantado que reside en zonas vulnerables se complica en sus estudios superiores por las dificultades de conectividad y acceso a internet, además de los requerimientos familiares con relación al sustento de la familia completa. En los relatos se muestra que las necesidades socioeconómicas del estudiantado aumentaron con la pandemia por la necesidad de conexión a internet cuando la gran mayoría no tiene internet fijo en sus hogares.

5.2.2. Poca claridad en la firma del contrato sobre la prohibición o no del trabajo para otorgar la beca

En los grupos focales con estudiantes y docentes se presentan confusiones sobre si está prohibido o no trabajar. Algunos plantean que, para obtener la beca, no deben trabajar, y otros señalan que no se establece la prohibición sino a modo de sugerencia. Coinciden casi todos en que la información sobre la prohibición del trabajo no se ofrece antes de tomar la prueba, sino después de que se aprobó la prueba, lo que es criticado por el estudiantado. El mandato de exclusividad al estudio es difícil de cumplir para el estudiantado de bajos recursos. Desde la adolescencia las familias disponen (sobre todo para la población de sexo masculino) que deben trabajar. Los ingresos que se obtienen en las familias pobres no son suficientes para cubrir las necesidades de todos sus miembros, de ahí que la búsqueda de ingresos por cada uno de ellos es fundamental para la sobrevivencia de todos y todas. (Vargas, 2014) (Vargas/Profamilia, 2019)

5.2.3. Irregularidad en la frecuencia de pagos de estipendios

En el capítulo de la permanencia se muestra cómo una de las causas de deserción de algunos estudiantes es la irregularidad en los pagos de estipendios. Esta práctica se señala en grupos focales de estudiantes y de docentes.

5.2.4. Prácticas discriminatorias en las becas

En los grupos focales de docentes y de estudiantes se indican algunas prácticas que resultan discriminatorias y provocan exclusión en el otorgamiento de las becas, como son las siguientes:

a) Disminución o aumento del estipendio según el índice académico:

Existe una práctica de disminuir o incrementar el estipendio según el índice académico. Esta práctica es discriminatoria. Los problemas en el índice académico probablemente estén vinculados a situaciones de vulnerabilidad en el estudiantado que se agudizan con la disminución del estipendio y pueden provocar su exclusión del programa, como bien señalan algunos estudiantes entrevistados.

La práctica de disminuir o aumentar el estipendio según el índice se convierte en represiva y provoca exclusión. Inmediatamente se le disminuye el estipendio, se le empuja a trabajar o, si está trabajando, a dedicar más tiempo al trabajo, lo que implica una disminución aún mayor de su rendimiento y con ello el riesgo de deserción. Es un método expulsivo en el tratamiento de las becas y su sostenimiento en el estudiantado.

Otra arista en la relación entre beca y rendimiento académico es la presión al personal docente de que debe poner una nota que no afecte la beca del estudiantado porque es una sentencia de expulsión para el mismo. El personal docente que no quiere afectar las posibilidades de continuación de los estudios del estudiantado se encuentra en el dilema sobre el nivel de transparencia que debe tener o no con las calificaciones.

b) Establecimiento de un límite de edad de 25 años:

El tema de la edad genera muchas críticas sobre los criterios para dar las becas al estudiantado. Tanto personal docente como estudiantes señalan prácticas de exclusión y discriminación en el desarrollo del programa con estudiantes que inician con una edad que está dentro de los parámetros y luego pierden la beca (y tienen que dejar los estudios) porque cumplieron 26 años. Establecer un límite de edad para el estudiantado que entra a las carreras es un factor de exclusión para los grupos más vulnerables. La sobreedad existente en la educación pública lleva a que muchos estudiantes se gradúen de bachiller con edades por encima de los 20 años. Igualmente, el hecho de que tienen que trabajar para estudiar los lleva a interrumpir los estudios y luego retornar o bien los suspenden por un embarazo.

c) Casos de entrega de becas desde relaciones personales:

En varios grupos focales se hicieron señalamientos acerca de un proceso de otorgamiento de las becas poco transparente. Para fines de la imagen del programa, debe cumplirse con los criterios establecidos en el proceso de becas.

5.3. Conclusiones sobre las percepciones acerca de las becas

Las becas son un componente esencial en el Programa de Formación de Docentes de Excelencia. Garantizan la presencia del estudiantado que cursó el programa y lo está cursando. Las mismas han sido valoradas de forma positiva tanto por el personal docente y directivo de las IES como por el estudiantado entrevistado.

En el otorgamiento de las becas existen unas exigencias que entran en conflicto con el contexto social y económico de la población beneficiaria. El establecimiento de la prohibición de trabajar, que se busca compensar con un estipendio, resulta conflictivo por la realidad de vulnerabilidad social que vive el estudiantado. Su búsqueda de ingresos desde la adolescencia es parte de un patrón totalmente normalizado en la sociedad y una necesidad para las familias y para ellos/ellas. Los estipendios entregados no resultan suficientes para cubrir estas necesidades y los estudiantes tienen que buscar opciones de fuentes de ingresos. Encontramos algunos casos de población estudiantil que está trabajando en la tanda nocturna. Como el horario es muy estricto y se extiende a casi todo el día, sus únicas posibilidades de obtener ingresos consisten en realizar actividades nocturnas como taxistas, guardianes, Uber, cuidado de niños y otros.

Tener que trabajar en tandas nocturnas les afecta su rendimiento, pero las necesidades económicas son mucho mayores. Más aún cuando en muchos casos no están recibiendo los estipendios, como es el caso de la cohorte del 2020, o bien sufren retrasos en las entregas de los estipendios de hasta seis meses. Estos retrasos en la entrega de los estipendios provocan su búsqueda de fuentes de ingresos los fines de semana y en tandas nocturnas, como mencionamos anteriormente.

Junto a la prohibición del trabajo, encontramos otras prácticas discriminatorias en las becas según los señalamientos de la población entrevistada, como son la reducción del estipendio para quienes tengan un rendimiento menor de lo establecido y el establecimiento de una edad límite de 25 años para ser beneficiarios/as de las becas, que es lo mismo que pertenecer al programa (sin becas la mayoría no puede mantenerse en el programa).

La reducción del estipendio por bajo rendimiento es criticada por docentes y estudiantes en los grupos focales, pues se convierte en un factor de exclusión y deserción. El estudiante con bajo rendimiento que ve disminuido su estipendio es empujado a dedicar más tiempo a trabajar o buscar ingresos por las vías informales y, con ello, corre mayor riesgo de reprobación. El establecimiento de un límite de edad de 25 años resulta discriminatorio por la realidad social del estudiantado de zonas vulnerables y sobre todo rurales.

En muchos casos, el estudiantado de zonas vulnerables se inscribe más tarde en los centros educativos, muchas veces porque no hay educación inicial en esos lugares, y tiene comportamientos de entrada y salida continua del sistema educativo por razones económicas, migración u otras. Otro aspecto a considerar es que en varios casos se inscriben con edades por debajo de los 25 años, pero en el desarrollo del programa llegan a sobrepasar esta edad y se les excluye de la beca. Ello provoca el abandono y deserción de un grupo de estudiantes por tener las becas un carácter muy restrictivo.

6. REFORMA CURRICULAR Y SU APLICACIÓN

El análisis de la reforma curricular y su valoración se realiza en este capítulo tomando en cuenta las percepciones emanadas de los grupos focales y de las entrevistas con personal directivo de las IES, docentes y estudiantes. Los datos obtenidos en los grupos focales presentan distintas dimensiones en las valoraciones, en las que se encuentran: fortalezas, debilidades y vínculos entre la reforma curricular y el contexto educativo.

6.1. Fortalezas de la reforma curricular y su aplicación

El currículo del Programa de Formación de Docentes de Excelencia es valorado a partir de varias fortalezas señaladas por los diferentes grupos entrevistados. Las fortalezas identificadas se señalan con citas textuales extraídas de los distintos grupos focales y entrevistas.

a) Los planes de estudios se corresponden con el contexto nacional y global en el que se encuentra la educación dominicana según algunos actores educativos:

Ante la pregunta sobre la relación entre la reforma curricular y el contexto educativo del país, algunos directivos de IES y docentes señalan que existe una estrecha relación entre los planes de estudios y el contexto educativo del país, lo que se refleja en las competencias, las cuales se consideran que se corresponden con los docentes que necesita el país en los centros educativos, además de la inclusión en estos planes de estudios de valores que son fundamentales para lograr un docente de calidad. Igualmente, se establece la correspondencia de los planes de estudios con el contexto global conectando este contexto global al contexto nacional desde los avances tecnológicos y una visión de futuro.

b) La priorización en los planes de estudios de la innovación y la investigación favorece una formación docente de calidad:

Un aspecto que destaca una parte del personal docente entrevistado es el énfasis, en los planes de estudios, en la investigación y la innovación, que son fundamentales para una docencia de calidad según sus señalamientos.

c) Alta calidad del diseño curricular:

La alta calidad del diseño curricular y de los planes de estudios es señalada por el personal docente PAC y no PAC, así como por los directivos de las IES. La referencia a una alta calidad se hace desde una valoración general de los planes de estudios.

d) Prácticas docentes y su acompañamiento:

En las entrevistas al personal directivo de las IES y en los grupos focales con docentes se señala como una de las fortalezas de la reforma curricular la inclusión de una mayor cantidad de prácticas docentes y la definición de un proceso de acompañamiento por un grupo significativo de docentes en las universidades. Igualmente, encontramos en el estudiantado entrevistado una valoración de las prácticas docentes como esenciales porque favorecen la conexión con la realidad socioeducativa de los centros educativos.

e) Integración de las dimensiones curriculares socioculturales en los planes de estudios:

“Podemos decir que, al momento de elaborar las competencias fundamentales y específicas de cada plan de estudio, se tomaron en cuenta las dimensiones curriculares, socioculturales, para elaborar las competencias, los resultados de aprendizaje y los programas. Tomando en cuenta lo que sería capaz de hacer un estudiante desde el currículo de la educación media del país”.

(Grupo focal de docentes 8)

f) Integración del enfoque por competencias:

Se señala en algunos grupos focales de docentes que una de las fortalezas del diseño curricular es la integración del enfoque por competencias en el currículo, que identifican como un avance significativo frente a lo que demanda el nuevo currículo de la educación preuniversitaria.

6.2. Debilidades en la reforma curricular

Junto a las fortalezas señaladas en el acápite anterior, encontramos en la población entrevistada (docentes, estudiantes, directivos de IES) señalamientos que agrupamos dentro de la categoría de debilidades en la reforma curricular.

a) Restricciones para la transferencia de una carrera a otra dentro del programa:

En el capítulo que analiza la permanencia en el programa se señala como uno de los factores de deserción-abandono la imposibilidad de transferencias de carrera. Estudiantes que entrevistamos establecen que abandonaron porque querían entrar a una carrera del área de educación, casi se les obliga a entrar a determinadas carreras, pero luego, al tener problemas de rendimiento, necesitan cambiar de carrera y no se lo permiten.

b) Desequilibrio entre la concentración disciplinar y pedagógica del currículo

En algunos grupos focales de egresados del programa se expresa muy claramente la dificultad con relación a las carreras y su orientación pedagógica, la cual sienten que está en desventaja frente a la concentración disciplinar. Este elemento aparece también en grupos focales con estudiantes cursando actualmente las carreras, docentes y directivos de las IES.

c) Rigidez del currículo del programa de formación docente

Encontramos a docentes, estudiantes y directivos de las IES que caracterizan el currículo como muy rígido por varias razones:

- Ruptura con la libertad de cátedras que caracteriza a los estudios superiores
- Ausencia de asignaturas importantes para la educación preuniversitaria en el currículo
- Homogenización del currículo de las carreras impuesta a todas las universidades afecta la innovación y la naturaleza de los estudios superiores

d) Área de expresión oral y escrita adolece de competencias suficientes

En varios grupos focales de docentes y de directivos de IES se señala que el programa queda corto en tiempo y competencias en el área de expresión oral y escrita.

e) Falta direccionalidad del currículo hacia un perfil de docente agente de cambio

En los grupos focales de docentes se resalta que la labor docente no solo está dirigida a lo disciplinar sino también a la formación en valores y en la incidencia en cambios culturales como la violencia. En ese sentido se entiende que el currículo no está sostenido en este perfil.

f) Desde la gestión curricular a lo interno de las IES, obstáculos en la aplicación de las prácticas docentes

Hay diferencias entre las percepciones del personal docente y directivo de las IES y el estudiantado con respecto al éxito de las prácticas docentes. El estudiantado egresado y que está cursando el programa actualmente señala una serie de obstáculos en la aplicación de las prácticas docentes.

- Observación de las clases del estudiantado por docentes anfitriones y/o tutores no se desarrolló en la frecuencia y el modo en que estaba previsto
- Docentes anfitriones y/o tutores impiden la realización de las prácticas docentes afectando así el desarrollo de las mismas según señalamientos del estudiantado
- La supervisión de las prácticas docentes por el profesorado de las universidades adoleció de cierta continuidad y constancia en algunos casos según el estudiantado.
- Logística en los centros educativos dificultó la realización de la cantidad de prácticas docentes necesarias
- En la modalidad de educación virtual las prácticas docentes se han convertido en apoyo al docente en manejo de las plataformas digitales
- Evaluaciones de las prácticas docentes no fueron suficientemente rigurosas

g) Faltan asignaturas de prerrequisitos para algunas materias en las distintas carreras

Dentro del personal docente y directivo entrevistado encontramos señalamientos sobre la ausencia de asignaturas que son importantes como prerrequisitos de otras en las diferentes carreras.

6.3. Vínculos entre la reforma curricular y el contexto socioeducativo

Una de las fortalezas señalada por algunos de los directivos de las IES y docentes es el nexo entre el currículo y el contexto socioeducativo. Paralelamente a esta visión encontramos una serie de señalamientos realizados tanto por docentes, directivos de las IES como estudiantes que apuntan a la escasa relación entre la reforma curricular y el contexto educativo en varios aspectos que se describen con algunas citas textuales extraídas de los grupos focales y entrevistas.

a) Especialización de los planes de estudio dificulta su aplicación al contexto socioeducativo de las escuelas del país

En los grupos focales con docentes y entrevistas con Instituciones de Educación Superior (IES) encontramos la visión de que la especialización de los planes de estudio complejiza el ejercicio de docencia para los egresados del programa.

b) Problemas en la correspondencia entre el currículo del programa y el currículo de la educación preuniversitaria del país

Tanto el estudiantado egresado y no egresado como el personal docente y directivo de las IES muestran preocupación por las diferencias que se evidencian entre el currículo del programa y el de la educación preuniversitaria en el país. Se entiende que no hay una conexión entre ambos.

c) Dificultades para la aplicación del enfoque por competencias en las aulas de los centros educativos del país

A pesar de que el currículo de la enseñanza preuniversitaria está fundamentado en el enfoque por competencias, este no se está aplicando en gran parte de los centros educativos del país lo que se evidencia en las prácticas docentes que realiza el estudiantado del Programa de Formación Docentes de Excelencia. Para el estudiantado entrevistado esto se convierte en una barrera a la aplicación del currículo sobre el cual se han formado.

d) Brechas entre la realidad educativa que evidencian las prácticas docentes y los lineamientos curriculares del programa

El estudiantado entrevistado considera que hay grandes brechas entre la realidad educativa que encuentran en las aulas y lo que el programa les enseña.

La vulnerabilidad social, violencia y condiciones de extrema pobreza que forman parte del entorno de muchos centros educativos es de gran contraste para el estudiantado entrevistado que no recibe información ni orientación en todas las universidades sobre esta realidad según plantean en los grupos focales.

e) Invisibilidad de las condiciones físicas y de equipamiento en las orientaciones sobre la realidad de los centros educativos

Las precarias condiciones físicas y de equipamiento que existe en varios centros educativos afecta la planificación de las prácticas docentes diseñadas (según el estudiantado y personal docente) desde óptimas condiciones.

Por otro lado, encontramos también la disparidad entre el contexto socioeducativo del estudiantado que entra al programa que afecta a su rendimiento y su respuesta al programa señalada por el personal docente y directivo de IES.

6.4. Conclusiones sobre la reforma curricular y su aplicación

La mirada al currículo y su aplicación desde la población entrevistada incluye distintas aristas, algunas de las cuales está mediada por el tipo de actor. El estudiantado reseña elementos sobre el currículo y su aplicación que no son abordados por el personal docente y directivo de las IES. Todos estos actores coinciden en una valoración de la calidad del diseño del currículo y sus planes de estudios, así como de la integración del enfoque por competencias y las prácticas docentes.

Se establece que el currículo articula la innovación y la investigación con el ejercicio docente lo que favorece a la calidad del mismo, así como la correspondencia con el contexto global y la respuesta a las necesidades nacionales del sistema educativo. Junto a estos aspectos se considera que no en desmedro de la valoración de la calidad del currículo este posee una serie de debilidades y una desvinculación con el contexto socioeducativo del país en varios aspectos.

Las debilidades apuntan a varios elementos. El énfasis dado a la concentración disciplinar por encima del enfoque psicopedagógico y didáctico afecta notablemente el perfil del docente que egresa del programa y las herramientas que necesita para aplicar el currículo en centros educativos con distintas realidades y contextos entre los cuales se encuentra la vulnerabilidad social.

Este desequilibrio se analiza en la “Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia” (MESCYT 2020) en el que se señala “podría haber sucedido que en la nueva propuesta curricular se ha pasado de un profesor que no domina suficientemente su área a otro que no domine suficientemente el campo de la didáctica disciplinar” (MESCYT 2020: 77)

Una de las frases de un estudiante egresado del programa muestra esa disparidad en la que él dice que no sabe si se graduó de biólogo o de profesor, porque él se siente más biólogo que maestro. Incluso varios de ellos mostraron que no piensan dedicarse a la docencia cuando se gradúen sino continuar sus estudios en el área de las ciencias, biología,

química y matemáticas. Junto a este desequilibrio entre lo disciplinar y psicopedagógico encontramos ausencias importantes desde las competencias en el área de expresión oral y escrita, asignaturas que son prerrequisitos de otras.

El establecimiento de un currículo único para todas las universidades establecido de forma vertical y con muchas rigideces en las posibilidades de cambio de carreras, reducción de opciones a solo algunas carreras y la pretensión de homogenización del currículo en todas las universidades entra en contradicción con la naturaleza de la formación docente que debe partir de un modelo democrático, abierto a cambios, flexible y sustentado en el contexto social.

Tanto en la aplicación del diseño curricular como en el perfil del estudiantado estos elementos se desdibujan y generan confusión en el personal docente y estudiantado. Se hacen preguntas sobre el perfil del estudiantado en el sentido de si se está formando a un docente que se enfrentará a una realidad de escuelas donde existe la violencia, la pobreza extrema, la vulnerabilidad social, embarazos en adolescentes, abuso y acoso sexual, microtráfico de drogas, bandas juveniles y como contribuirá este docente a generar cambios desde la asignatura que imparta independientemente de que sea ciencias básicas o ciencias sociales.

Estas dimensiones sociales de la realidad social que envuelve al sistema educativo no tienen un abordaje según los actores educativos y el estudiantado se muestra conflictuado con el enfrentamiento de algunos de estos elementos en su práctica docente.

La práctica docente devela así la gran disparidad entre el currículo y el contexto socioeducativo de la educación preuniversitaria, el estudiantado ofrece muchos relatos sobre sus vivencias en estas prácticas y el contraste con el que no se siente con herramientas suficientes para manejarlo. Se recibe una formación (según ellos) que parte de escuelas modelos donde se supone existirán equipos, pocos estudiantes por aula, laboratorios, electricidad, agua y una población estudiantil receptiva, ocurre todo lo contrario.

La especialización que tiene el currículo les dificulta el ejercicio docente en un currículo de educación preuniversitario que tiene otro diseño donde los requerimientos son de docentes de áreas y no de especialidad, este elemento se señala en las recomendaciones que hace la “Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia” (MESCYT 2020) está el “evitar la especialización excesiva en detrimento de la globalidad” (Op.cit.:79)

Lo mismo ocurre con el enfoque por competencias. Se supone que el currículo dominicano preuniversitario está sostenido en el enfoque por competencias, pero lo que observa el estudiantado entrevistado es que este no se aplica en el aula. El estudiantado identifica en las escuelas (a partir de la experiencia en las practicas docentes) una docencia vertical, memorística donde el aprendizaje tiene menor peso que cumplir con los contenidos que le exige el MINERD en el tiempo establecido.

7. PATRONES DE INTERACCIÓN ENTRE ACTORES EDUCATIVOS

La interacción entre actores educativos es un componente importante en la aplicación del currículo, el flujo de datos obtenidos en los grupos focales de estudiantes, docentes y personal directivo trascendió lo esperado se presentan en un apartado específico. Los patrones de interacción se dividen en los matices de interacción entre docentes-estudiantes y las prácticas discriminatorias en la interacción entre actores educativos

7.1. Matices en la interacción entre docentes-estudiantes

La interacción entre docentes-estudiantes presenta distintos matices que surgen de los grupos focales con docentes, estudiantes y entrevistas con personal directivo de las IES. A continuación, la descripción de cada uno de ellos con algunas de las citas textuales que los sustentan.

a) Valoración positiva de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizados por gran parte del personal docente

En varios grupos focales de estudiantes se reconoce la importancia del uso de estrategias y metodologías por personal docente PAC y NO PAC que fueron efectivas para su aprendizaje y que se convierten en un referente para su ejercicio docente. Los aspectos que se destacan de estas estrategias son los siguientes:

- Estilo de clases participativas
- Recursos didácticos que favorecen aprendizajes prácticos
- Uso de recursos tecnológicos
- Manejo comunicacional y de transmisión de conocimientos en forma clara

b) Dificultades en la comprensión de las clases

Si bien en el acápite anterior se establece una valoración positiva de las estrategias de enseñanza-aprendizaje por una parte del personal docente desde las informaciones ofrecidas en algunos grupos focales de estudiantes, otros grupos de estudiantes plantean que han tenido dificultades en la comprensión de las clases. Esta dificultad de comprensión aparece como uno de los factores de deserción en el análisis de las causas de abandono-deserción en el capítulo cuatro.

Las dificultades de comprensión están vinculadas a problemas metodológicos desde la perspectiva del estudiantado por falta de herramientas didácticas-pedagógicas y problemas de un manejo científico y no pedagógico de las asignaturas.

Estudiantes en grupos focales señalan la debilidad de algunos docentes que tienen un dominio de su área, con doctorados, pero con vacíos de herramientas pedagógica y no logran transmitir los conocimientos provocando barreras en su interacción con el estudiantado. Estas dificultades de comprensión son establecidas igualmente por docentes y algunos directivos de las IES, pero se atribuyen únicamente al profesorado PAC extranjero. Sin embargo, en el estudiantado se señalan casos de docentes de nacionalidad dominicana y extranjeros.

c) Estilo autoritario de relación entre docentes-estudiantes.

Utilizamos el término estilo autoritario para agrupar las distintas interacciones con características de verticalidad desde los relatos del estudiantado entrevistado.

- Ausencia de participación del estudiantado en clases por miedo al docente
- Manejo de diferencias de estatus en la relación docentes --- estudiantes con respecto a los títulos
- Reprobaciones de asignaturas identificadas por el estudiantado como injustas
- Resistencias a ofrecer explicaciones por docentes hacia estudiantes que las solicitan
- Imposición de asistencia a clases de forma obligatoria resulta contraproducente con el carácter de los estudios superiores.
- Uso de expresiones verbales violentas para controlar la disciplina

d) Interacción docentes--- estudiantes desde la perspectiva de docentes y algunos grupos de estudiantes ha sido empática

Paralelamente a las situaciones presentadas en el acápite anterior sobre relaciones autoritarias y rígidas entre docentes y estudiantes, se encuentran igualmente relaciones empáticas como bien señalan algunos docentes y estudiantes.

e) Establecimiento de barreras en la interacción entre estudiantes—docentes sostenidas en diferencias de estatus

En un acápite anterior se señala la existencia de un estilo autoritario entre docentes y estudiantes, junto a este estilo se encuentra otro matiz de relación que es el de la diferencia de estatus. Algunos docentes justifican esas diferencias de estatus profesor-estudiantes mientras que varios docentes PAC hacen críticas a las mismas igual que algunos estudiantes. En distintos relatos de grupos focales con docentes y estudiantes se muestra la rigidez presente en varias universidades que sancionan la interacción docente-estudiantes de forma horizontal. Varios docentes extranjeros se conflictúan con esta relación rígida y autoritaria porque provienen de otras universidades en el extranjero donde existen relaciones horizontales entre estudiantes y docentes.

f) Agudización de las barreras de interacción entre docentes-estudiantes en la modalidad virtual

Varios grupos de estudiantes entrevistados están en la modalidad virtual a partir de la pandemia. En esta modalidad han tenido dificultades de conectividad y equipos tecnológicos para darle continuidad a sus clases. Igualmente se han generado algunas barreras en la interacción con el personal docente y el manejo de las asignaciones y evaluaciones según relatan.

Dentro del grupo de estudiantes entrevistados encontramos varios que están activos en el programa y están recibiendo clases virtuales. Estos estudiantes han tenido dificultades no solo por la conectividad sino porque se ha afectado la participación, las explicaciones y la dinámica de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva participativa, activa y el énfasis en el aprendizaje. Las quejas son múltiples sobre la mutilación de dinámicas de preguntas-respuestas, explicaciones y una evaluación que mantenga los parámetros anteriores a la virtualidad en cuanto al tiempo. Con la virtualidad se agudizan los estilos autoritarios como se muestra en los relatos. A este problema de interacción se le suman las condiciones vulnerables de una parte importante del estudiantado que no cuenta con conectividad de internet fija, ni con laptop como mencionan algunos docentes.

7.2. Prácticas discriminatorias en la interacción entre actores educativos

La presencia de prácticas discriminatorias en las distintas universidades desde personal directivo hacia estudiantes o hacia docentes, o de docentes hacia estudiantes aparece en los grupos focales con docentes tanto PAC como No PAC en los grupos focales con estudiantes de ambos sexos. Las prácticas discriminatorias encontradas se describen a continuación.

a) Expresiones discriminatorias de género

En los grupos focales de docentes notamos discursos discriminatorios de género y de diferencias de género al referirse al estudiantado.

En el análisis de la deserción (capítulo cuatro) se hace referencia a las diferencias de género, se dan varios casos de estudiantes de sexo femenino que han abandonado el programa por la segregación de los roles de género y la falta de una red de cuidado desde nuestra perspectiva no así en la mirada que hace el personal docente de la problemática. El embarazo es analizado como un problema en las estudiantes de sexo femenino y se establecen estigmas hacia las estudiantes embarazadas que “no están casadas” que denota una visión sexista de la problemática y por supuesto en el tratamiento hacia las jóvenes embarazadas que se le hacen preguntas sobre si están casadas o no, expresión discriminante y violatoria de sus derechos sexuales y reproductivos.

Por otro lado, encontramos las diferencias de género que establece el personal docente entre la población estudiantil femenina y masculina en las que se reproducen los roles segregados de género.

b) Uso de términos estigmatizantes para referirse a estudiantes con orientaciones sexuales distintas.

Al cuestionar a docentes y directivos de programas sobre la existencia o no de prácticas discriminatorias hacia estudiantes con orientaciones sexuales diversas, todos niegan que exista discriminación. Sin embargo, los discursos de las respuestas están cargados de

expresiones homofóbicas que hacen referencias a que no se dan estos casos “anormales” “dificultades ético-morales” o ellos tienen “su familia” o están orientados “a la familia”.

En varios relatos de los grupos focales de docentes se presentan expresiones discriminatorias hacia personas de orientaciones sexuales diversas entendiéndose que son “dificultades” “debilidades” y son personas irresponsables e informales.

c) Prácticas discriminatorias de índole religiosas

En las entrevistas y grupos focales se nota que hubo una preselección del estudiantado con la difusión de las oportunidades de beca y del programa de formación en ciertos centros educativos públicos, politécnicos, liceos y sobre todo aquellos dirigidos por religiosos. Esto aparece en las conversaciones con el estudiantado y con el personal docente de las distintas universidades no-religiosas (porque las universidades religiosas tienen una marcada direccionalidad hacia una población docente y estudiantil religiosa).

Junto a esta práctica se encuentra también la realización de actividades religiosas al interior de universidades que no son formalmente “religiosas” como oraciones al inicio de cada acto y de reuniones. Este fundamentalismo religioso presente en Instituciones de Educación Superior no-religiosas es cuestionado por docentes extranjeros a los que les resulta chocante esta práctica dada la naturaleza de las Instituciones de Educación Superior.

d) Prácticas discriminatorias en varias universidades con relación a la vestimenta, accesorios, y el peinado del estudiantado de sexo femenino y masculino

En los grupos focales de docentes PAC y No PAC y de estudiantes de ambos sexos se señalan prácticas discriminatorias existentes en varias universidades (religiosas y no religiosas) con relación a la vestimenta, accesorios y peinado del estudiantado de sexo femenino y masculino.

En citas extraídas de grupos focales con docentes dominicanos se legitima la imposición de un estilo de vestir, peinado y accesorios a estudiantes y se establece una relación directa entre peinado, forma de vestir, la conducta del estudiantado y su rendimiento. Demostrándose en ellas una visión estigmatizante que combina la visión sexista con el racismo, entendiéndose así que los valores se imponen en el manejo del cuerpo del estudiantado y su vestimenta. Este planteamiento anulando libertades y con matices totalmente autoritarios. En contraste con este discurso que legitima las prácticas discriminatorias en algunos docentes dominicanos encontramos al personal docente extranjero PAC que critica la imposición de normas de vestimenta en universidades resultando contraproducente para ellos por el carácter de los estudios superiores.

En citas de estudiantes y docentes extranjeros al igual que muchas otras se señala que al igual que se les prohíbe a las estudiantes tener el pelo rizo al natural se le prohíbe al estudiantado de sexo masculino dejarse el pelo rizo largo imponiendo un corte militar para esta población masculina. La imposición de un corte militar al estudiantado de sexo masculino está presente en los liceos, escuelas y colegios demuestra la connotación militarista y autoritaria de la imposición.

El ejercicio de violencia por docentes hacia estudiantes por el pelo, la ropa, el calzado es alarmante. Escuchar los relatos del estudiantado de distintas universidades que cuentan el maltrato recibido, expulsiones del aula por ropa, peinado, sandalias, así como insultos y prohibiciones de participación en pasantías por el cambio de color de pelo son imágenes que remontan a la época de la dictadura trujillista. Un clima escolar bañado de autoritarismo y violencia donde no hay respeto a los derechos del estudiantado a expresar su identidad. En distintos relatos se muestra la doble discriminación, racial y de género. Mostrándose la reproducción del estereotipo de mujer objeto sexual (ser sexy) y de racismo. Se presentan casos de violencia psicológica por docentes hacia estudiantes con expresión de bullying racista hacia estudiantes.

Estudiantes egresados de la carrera reflexionan sobre las restricciones de vestimenta y su contradicción con la naturaleza del rol del docente y su interacción con el estudiantado. Establece como las vestimentas formales y peinados formales se convierten en una barrera para la interacción con el estudiantado tanto desde la niñez como en la juventud. Entendiendo que por el contrario el profesorado debe generar confianza y acercamiento en su relación con el estudiantado porque de esa manera se logra mejor rendimiento.

La imposición de modelos de peinados, accesorios y vestimentas está sustentada en la desigualdad de género, la discriminación racial y el adulto centrismo. Se violan los derechos del estudiantado afrodescendiente a mostrar su identidad étnico-racial y a tener control de su cuerpo, sobre todo de las mujeres y se establece el modelo militar-autoritario como el “éticamente” válido con las implicaciones que eso tiene en la formación de docentes para las escuelas dominicanas.

Estudios realizados en escuelas del país (Vargas/ONE 2017) (Vargas/PLAN RD 2010) (Vargas/MINERD 2018) muestran el predominio de estas prácticas en las escuelas del país y en otros ámbitos laborales y su impacto en el reforzamiento de círculos de violencia al interior de las escuelas y liceos del sistema educativo con claras violaciones de derechos al estudiantado y ausencia de una aplicación curricular sostenida en el estudiante como sujeto protagónico.

e) Discriminaciones y violencia verbal hacia estudiantes con problemas de rendimiento

En diferentes relatos se muestran casos de bullying hacia estudiantes con problemas de rendimiento por algunos docentes. El bullying es un tipo de violencia psicológica que afecta notablemente la autoestima de la persona y la disminuye frente a los demás. Este tipo de prácticas en docentes cuestiona el manejo de la equidad y el respeto a los derechos del estudiantado.

Estudiantes de sexo femenino, masculino y de estudiantes que abandonaron el programa señalan casos en diferentes universidades de docentes que agreden al estudiantado con expresiones de violencia verbal y bullying. La violencia verbal por docentes hacia estudiantes se presenta igualmente en escuelas y liceos públicos según estudios realizados

sobre violencia en la escuela (Vargas/PLAN RD 2010) (Vargas/MINERD 2018) donde se presentan círculos de violencia que afectan el proceso educativo desde su carácter horizontal y democrático. Esto se reproduce en el ámbito universitario como podemos ver en los relatos de estudiantes de las distintas universidades.

f) Exclusión de estudiantes embarazadas de las residencias universitarias

Algunas Instituciones de Educación Superior (IES) tienen residencias en las instalaciones universitarias que facilitan que estudiantes de comunidades lejanas a la universidad y provincias puedan alojarse allí. Estas residencias estuvieron funcionando hasta la irrupción de la pandemia en el país. En estas residencias se presenta discriminación hacia las estudiantes que se embarazan desarrollando el programa o que están embarazadas.

En los relatos los estudiantes visibilizan el contenido discriminatorio y de desigualdad de género de esa práctica de exclusión de las estudiantes embarazadas. Entendiéndose que no se indaga al estudiantado de sexo masculino en su paternidad ni se les expulsa mientras que a las estudiantes que se embarazan se les expulsa de las residencias. La expulsión de la residencia implica la expulsión del programa porque no pueden continuar en el programa sin contar con el alojamiento por su procedencia de comunidades rurales o de otras provincias.

El personal docente de una de las universidades que ofrece residencia justifica la práctica de expulsión de las estudiantes embarazadas de las residencias como una medida de “salud”. Esto es cuestionable, se mira al embarazo como un “problema” cuando es un fenómeno natural que no debe suponer barreras y que por el contrario se le debe ofrecer facilidades a las estudiantes embarazadas para así romper las barreras al desarrollo humano presentes en nuestra realidad social con respecto al embarazo en adolescente. Además de las situaciones de discriminación de jóvenes embarazadas en las residencias estudiantiles se señalan condiciones restrictivas para el estudiantado que afectan sus posibilidades de estudiar y hacer trabajos en tandas nocturnas como el de apagar luces temprano y unas pautas de disciplinas muy rígidas con un trato considerado por algunos docentes como “infantil”.

g) Prácticas discriminatorias hacia personal docente extranjero con relación a vestimenta, peinado, tatuajes y accesorios

Las violaciones de derechos hacia estudiantes cargadas de desigualdad de género y racismo que se muestran en acápite anteriores no se reducen a esta población. El personal docente extranjero entrevistado señala que han vivido situaciones de discriminación por docentes dominicanos, personal administrativo y directivo de las Instituciones de Educación Superior a que pertenecen con relación a vestimentas, peinados, tatuajes y accesorios que incluye en algunos casos prohibiciones.

Se presentan prácticas discriminatorias mezcladas, la discriminación por el pelo y la homofobia. Se establece una relación directa entre pelo largo en el hombre con homosexualidad en un manejo discriminatorio hacia un profesor extranjero. Lo que

demuestra la débil conciencia democrática presente en el personal docente dominicano en algunas universidades donde predominan prejuicios de género y sobre la diversidad sexual.

La discriminación por la vestimenta afecta notablemente al personal docente extranjero que está acostumbrado a desempeñar su labor docente en universidades en otros países donde nadie excluye a estudiantes ni a docentes por la vestimenta ni existen esas violaciones de derechos con relación a la identidad personal, identidad sexual y género. Todas estas citas mezclan distintos sustratos tanto de desigualdad de género como de homofobia, racismo y violaciones de derechos humanos. Obligar a un profesor que se ponga mangas largas por un tatuaje, prohibirle la entrada a una persona que va a una universidad por la ropa y realizar cadenas de violencia psicológica y bullying hacia maestros que tienen el pelo largo asociándolo a la homosexualidad en base a prejuicios homofóbicos son pautas de exclusión, inequidad y violaciones de derechos que se visibilizan desde el lente del choque cultural y desde las nuevas generaciones.

h) Expresiones discriminatorias de docentes hacia estudiantes con relación a las diferencias de estratos sociales

Estudiantes de diferentes universidades señalan que algunos docentes de asignaturas comunes con otras carreras manifiestan expresiones de discriminación por el manejo de términos despectivos hacia el estudiantado de educación y su condición socioeconómica. Sintiendo ellos discriminados por su estrato social.

7.3. Conclusiones sobre los patrones de interacción

Este capítulo muestra ambigüedades en la interacción entre docentes y estudiantes donde por un lado una parte del estudiantado y personal docente valora la interacción desde relaciones empáticas y el uso de metodologías participativas y que favorecen el aprendizaje, pero por el otro se muestran una serie de matices en la interacción entre docentes --- estudiantes que contradicen estos elementos lo que demuestra que existen dos modelos de interacción totalmente opuestos que son aplicados por diferentes docentes en las universidades y que no se vinculan directamente a que sean docentes PAC o no.

Estas contradicciones apuntan hacia la convivencia con estilos autoritarios y rígidos de interacción con casos de barreras de comunicación y de una interrelación sostenida en una visión vertical de la relación docentes-estudiantes en el que se interpreta que el docente debe impregnar una figura de autoridad sostenida en el miedo y en la distancia del estudiantado.

En varios casos se relata la aplicación de métodos disciplinarios en varias Instituciones de Educación Superior (IES) que violan los derechos del estudiantado con expresiones de violencia verbal, bullying, racismo, homofobia y desigualdad de género. Aplicándose así

expulsiones a estudiantes de sexo femenino por el uso de pantalones rotos, sandalias, cambios de color de pelo, piercings y los denominados en forma despectiva “pajones” que son peinados típicos de personas afrodescendientes. Se le obliga en algunas IES a la población de sexo femenino “alisarse” siendo una práctica racista estableciéndose que el pelo natural de origen afrocaribeño afecta la conducta del estudiantado, obviándose su identidad afrodescendiente, la cual es percibida por algunos docentes y personal directivo entrevistado como una amenaza al comportamiento “ético”, subyace en esta visión el modelo neocolonial europeo como el válido y “ético”.

Estas prácticas son violatorias de los derechos del estudiantado y no solo ocurren con el estudiantado sino también con el personal docente extranjero. Se les ha solicitado a profesores extranjeros vestirse con camisas mangas largas para que no mostrar su tatuaje, profesores con el pelo largo que son acosados por otros docentes con expresiones de bullying homofóbicas catalogándolos de homosexuales y burlándose por ello. Igualmente, a profesores que llevan el pelo rizo (como las estudiantes) se les llama la atención por ello, así como sobre su vestimenta. A una profesora se le negó la entrada a una de las universidades porque no vestía “adecuadamente”.

Estos patrones presentes en algunas Instituciones Parecen contradictorio con lo que puede significar equidad y calidad desde el programa de formación de docentes de excelencia. No puede convivir la calidad con las violaciones de derechos, ni con el racismo, la homofobia y la desigualdad de género.

En estas prácticas discriminatorias se develan raíces socioculturales del personal docente y directivo que apuntan a una visión adulto céntrica de la educación y que entran en consonancia con los modelos existentes en las escuelas y liceos públicos según estudios realizados (Valera C., Zaiter J., Santelises A., Caracciolo G. y Vargas T., 2001). Formar a docentes desde estas pautas es reproducir y mantener el modelo vigente en el sistema educativo y seguir reproduciendo las relaciones verticales entre estudiantes y docentes que perjudican los procesos de enseñanza y aprendizaje que necesitan de la afectividad, la empatía, la confianza y el fortalecimiento de las identidades.

Promover un cambio en la educación dominicana hacia una educación de calidad y equidad no es posible con una combinación de un programa con diseño curricular de calidad, pero con una aplicación en la que algunas universidades (IES) reproducen estereotipos discriminatorios de género, racial, orientación sexual y verticalidad en las relaciones docentes-estudiantes que existen en los centros educativos nuestros y que deben ser monitoreadas y sancionadas. En realidad, esas prácticas conforman también el currículo, que es mucho más que lo que establece el plan de estudios.

El protagonismo que debe tener el estudiantado como sujeto fundamental del programa está vedado en la medida en que se le coartan libertades, se le violentan derechos y se reprimen sus expresiones identitarias diversas.

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

Uno de los ejes importantes del programa de formación de docentes de excelencia es la selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación (PAC). Gran parte de este profesorado PAC son extranjeros o tienen otra nacionalidad distinta a la dominicana. Algunos llegaron al país contratados para desempeñarse en el programa como docentes, otros estaban aquí residiendo y concursaron para el programa. El análisis que se desarrolla en este capítulo sobre el profesorado PAC tiene énfasis en los aspectos socioculturales desde donde miramos las valoraciones sobre el rol de este profesorado, el abordaje de la realidad socioeducativa y sociocultural y las diferencias entre el profesorado PAC y no PAC desde las percepciones de los distintos grupos entrevistados.

8.1. Valoraciones sobre el rol del profesorado PAC

Las valoraciones sobre el profesorado PAC están divididas entre valoraciones positivas y negativas que señalan estudiantes en los grupos focales.

a) Percepciones positivas sobre el profesorado PAC

En la población entrevistada se destacan varias atribuciones del profesorado extranjero en aspectos metodológicos, el énfasis en la investigación y la exigencia. Estas atribuciones son identificadas por estudiantes de ambos sexos en las distintas universidades. El fomento de competencias en el área de investigación también es señalado por algunas personas de la dirección de las IES.

- Desaprovechamiento de las capacidades del profesorado PAC para el desarrollo de líneas de investigación al interior de las universidades.

Si bien se plantea en este acápite el aporte del profesorado PAC en la formación desde la investigación y la motivación hacia el estudiantado a investigar, el profesorado PAC critica que estas capacidades investigativas que ellos tienen no se están aprovechando para realizar investigaciones científicas que aporten al país. Los contratos con el profesorado PAC los limitan a la docencia únicamente.

b) Percepciones críticas sobre el profesorado PAC

En los grupos focales de estudiantes se señalan algunas críticas sobre el profesorado PAC en las que se destaca la rigidez en la docencia y en la evaluación del estudiantado.

Un elemento que destacan algunas personas de la directiva de las IES es la poca sostenibilidad económica del profesorado de alta calificación PAC.

8.2. Abordaje de la realidad socioeducativa y sociocultural desde el profesorado PAC

El profesorado PAC entrevistado señala que desconocía por completo la realidad socioeducativa y sociocultural del país cuando inició la docencia. Este desconocimiento y desorientación provocó en ellos/ellas muchas dificultades de adaptación. Los aspectos que resultaron más chocantes de esta realidad socioeducativa y sociocultural fueron los siguientes:

a) Baja calidad de la educación dominicana

“Nos tocó un profesor que suponía que nosotros sabíamos todos los contenidos que el daba, nosotros teníamos muchas debilidades en cuanto a los temas. El entendía que porque estaba en el currículo y en el programa de su asignatura nosotros teníamos un dominio que realmente no teníamos.”

(Grupo focal estudiantes sexo femenino 4)

b) Ausencia de procesos de inducción y orientación sobre el contexto social y educativo de la República Dominicana previo a la docencia

“A nosotros no se nos dio ninguna inducción sobre el contexto sociocultural, ni adaptación sociocultural que es necesario”

(Grupo focal PAC 2)

c) Falta de conocimientos previos al ejercicio docente sobre el funcionamiento de las instituciones universitarias y el programa de formación docentes en toda su extensión

“Nosotros llegamos y al otro día estábamos en un aula de clases sin conocer el programa sin conocer todos los detalles sobre lo que debimos tener previo a eso. Ni siquiera el funcionamiento de la institución. Todo lo aprendimos en el camino y con golpes hasta llegar a lo que ello quería que llegaran”

(Grupo focal PAC 4)

d) Diferentes parámetros de exigencia de la calidad y el rendimiento del contexto educativo dominicano

“Los maestros extranjeros eran más exigentes que los de aquí. Creo que a ellos se les entrega un programa y desconocen la realidad de la educación dominicana”.

(Grupo focal estudiantes sexo femenino 4)

e) Desconocimiento sobre la realidad educativa de las escuelas y liceos públicos del país

“No conocemos lo que pasa en las escuelas de educación media del país. Ni siquiera en las provincias.”

(Grupo focal PAC 1)

f) Falta de un acercamiento previo a la docencia entre estudiantes-docentes

“Para los estudiantes fue un choque. Tener un acercamiento previo a los estudiantes que sepan que tienen un profesor nuevo, pero no lo tuvimos.”
(Grupo focal PAC 2)

g) Diferencias en los códigos culturales lingüísticos provoca dificultades en la comunicación entre docentes-estudiantes

“A pesar de que tenemos la misma lengua materna no se logra la misma comunicación, se hace difícil entender”.
(Grupo focal PAC 4)

Se muestra en todos los aspectos señalados que el profesorado PAC extranjero no recibió ninguna inducción, información y orientación sobre la realidad educativa, el contexto sociocultural del país, perfil del estudiantado y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior. Esto provocó conflictos en las relaciones entre estudiantes y docentes, cambios en los programas y estrategias planificadas por el personal docente PAC extranjero y dificultades para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

8.3. Diferencias entre profesorado PAC y no- PAC

Al cuestionar al estudiantado, docentes y directivos de las IES sobre las posibles diferencias entre el profesorado PAC extranjero y No PAC se señalan algunos elementos como los siguientes:

a) Mayor rigidez en el desarrollo del programa en docentes PAC

“En muchas ocasiones los profesores dominicanos tratan de agregar otras cosas fuera del programa porque saben la realidad de las escuelas dominicanas y son más flexibles con el material que se maneja. Y los profesores extranjeros dan las cosas tal cual como dice el programa.”
(Grupo focal estudiantes sexo femenino 3)

b) Ritmo más acelerado por el profesorado PAC

“Me tocó una profesora extranjera que su método de enseñanza era muy rápido, ella daba un tema el lunes, el miércoles ya estaba poniendo una práctica que valía puntos sobre la clase del lunes y luego el viernes otra práctica que valía puntos del tema del lunes. Nos daba mucha información. Al menos yo con ella, me fue más mal que regular, fue con C que pase con ella”.
(Grupo focal estudiantes sexo masculino 4)

c) No hay diferencia entre el profesorado PAC extranjero y no- PAC dominicano

“A mí me ha ido mal con dominicanos y extranjeros, y bien igual con dominicanos y extranjeros, no es la nacionalidad sino el estilo de dar clases”
(Grupo focal estudiantes sexo masculino 9)

Con respecto a la existencia o no de diferencias entre profesorado PAC extranjero y profesorado no PAC dominicano aparecen dos posiciones distintas. Un grupo de estudiantes que señalan diferencias y otro grupo que considera que no hay diferencias. Las diferencias que aparecen están vinculadas al apego del profesorado extranjero al programa de la asignatura lo que en el caso del profesorado dominicano lo maneja con mayor flexibilidad y algunos casos de ritmos más acelerado, que se vincula al de la rigidez, en el profesorado PAC extranjero según el estudiantado.

La posición de que no hay diferencias entre el profesorado PAC extranjero y el no PAC dominicano es señalada por un grupo de estudiantes que consideran que los contrastes no están en las nacionalidades sino en los estilos de enseñanza-aprendizaje que son independientes de la nacionalidad. Este grupo de estudiantes de diferentes universidades encontró dificultades y facilidades tanto en docentes extranjeros como dominicanos.

8.4. Tensiones en las relaciones entre el profesorado PAC extranjero y dominicano

En el abordaje sobre el profesorado PAC extranjero encontramos referencias sobre tensiones entre este profesorado y el dominicano según el personal docente PAC y no PAC y directivo de IES entrevistado. Los elementos de tensión-conflicto se vinculan a los siguientes aspectos:

a) Resistencia del profesorado dominicano a la contratación de profesorado extranjero entendido como menosprecio a su nivel profesional

“Escuché varias experiencias de personas, de docentes nuestros, dominicanos que no estuvieron dentro de ese programa teniendo las cualidades, teniendo la manera de entrar, entonces sentí que muchos se sintieron mal, que por qué trajeron personas de fuera, podían traer, pero que por qué razón no admitieron personal del país dentro de este programa”
(Grupo focal docentes 7)

b) Desinformación en personal docente dominicano sobre los objetivos de la contratación del profesorado PAC extranjero

En los relatos de profesorado PAC se indica la relación vertical entre directivos de carreras con el personal docente. Para el docente extranjero (PAC) es un choque cultural el que se presenten dificultades para expresar opiniones y hacer críticas con el objetivo de que mejore el funcionamiento de la docencia, sin embargo, esto no se acepta por la cultura autoritaria presente en la gestión de algunas universidades.

c) Diferencias salariales entre profesorado PAC extranjero y dominicano

“Podría citarse maestros con calificación, con grados académicos que se igualaban a maestros que se traían de otro lugar, que no le permitían, los salarios son demasiados distanciados, pero extremadamente distanciados”
(grupo focal docentes 7)

d) Falta de retroalimentación entre profesorado PAC y no PAC

“Que haya un equilibrio de lo local y lo extranjero. No hay una retroalimentación. Deberíamos tener mayor retroalimentación con los docentes de aquí por la apatía porque somos extranjeros, se sienten ofendidos porque somos de calidad. Son muy pocos con los que tenemos retroalimentación. Eso depende de cada recinto, cada sector”
(Grupo focal docentes PAC 3)

e) Algunos docentes señalan que no hay tensiones con el profesorado dominicano al interior de las universidades

“No hay tensiones han sido todos agradables en las reuniones siempre a veces han establecido dinámica y todos pues nos hablan y participan con nosotros sin ningún tipo de distingo ni nada, bien amable, bien amigables, bien simpático, en Venezuela decimos bien simpático yo no sé a qué se dice pero han sido muy simpáticos con nosotros como muy simpático así que en lo personal de biblioteca con el obrero con todo el comedor los maestros directivo, esta parte bueno”
(grupo focal docentes PAC 2)

Dentro de la población entrevistada encontramos quienes señalan que no hay tensiones entre el profesorado PAC y el no PAC y quienes hacen señalamientos de conflictos con relación al desconocimiento del profesorado dominicano no PAC sobre el rol y objetivo del profesorado PAC las resistencias que mostró el profesorado dominicano que se enteró de que se contrataría a profesorado extranjero para trabajar en el programa expresando su inconformidad por considerarlo como menosprecio a sus capacidades y los problemas que generaron las diferencias salariales entre el profesorado PAC extranjero y el no PAC en las universidades.

Estas diferencias salariales son explicadas por los directivos de las IES desde el tipo de contrato que firmó el profesorado PAC de dedicación exclusiva al programa mientras que el profesorado no PAC tiene libertad de trabajar en distintas universidades y diferentes carreras

o desarrollar otras actividades que le generen ingresos extras. Estas tensiones debieron subsanarse según algunos docentes PAC con el desarrollo de procesos de retroalimentación entre profesorado PAC y no PAC.

8.5. Irregularidades en los pagos continuos al personal docente PAC

En todos los grupos focales docentes PAC emerge la difícil situación que están viviendo por las irregularidades en los pagos continuos, la incertidumbre por la renovación o no-renovación de los contratos y el mal manejo de las condiciones laborales donde se destaca la ausencia de vacaciones y tiempo libre.

a) Problemas contractuales

“En cuanto al pago ha sido demasiado irregular el hecho de que nos contraten solamente por un año eso nos causa una serie de expectativas y de inquietudes de inestabilidad laboral porque el próximo año me van a renovar el contrato o no me van a renovar el contrato”
(Grupo focal docentes PAC 1)

b) Irregularidad en la frecuencia de los pagos

“Las frecuencias en nuestro pago han sido muy Irregulares le puedo decir que hasta el día de hoy nosotros tenemos siete meses sin cobrar el último pago de nosotros fue en agosto del año pasado y con el asunto del contrato de que lo firman por aquí que lo firman por allá que lo tramita que la revista en que terminó está redactado las cláusulas del contrato para acá y para allá pues ya nosotros tenemos siete meses sin cobrar y en no ha sido la primera vez, el primer año y que me contrataron también demoré ocho meses para cobrarle un contrato de 12 meses”
(Grupo focal docentes PAC 2)

c) Ausencia de vacaciones y días libres entra en contradicción con el código de trabajo según algunos docentes

“Es un contrato presencial violatorio con la ley de trabajo. No tenemos vacaciones trabajamos todo el año. Los docentes se van de vacaciones en agosto, pero la exigencia es de informes semanales que uno tiene que estar en tiempo de vacaciones trabajando porque el contrato no lleva vacaciones. La gente que tiene 3 años, son 3 años sin vacaciones”. (Grupo focal docentes PAC 4)

El personal docente PAC extranjero muestra mucha incertidumbre y malestar por el mal manejo de los pagos y las informaciones sobre las condiciones contractuales según señalan. La totalidad del profesorado PAC entrevistado tenía varios meses sin cobrar, encontramos

algunos casos de maestras que sus esposos han tenido que dedicarse a ser Uber porque ya tienen más de 7 meses sin cobrar. Esta situación de irregularidad es violatoria a sus derechos laborales además de la ausencia de vacaciones y días libre como señalan.

8.6. Conclusiones sobre el cofinanciamiento de profesorado PAC

La contratación de profesorado de alta calificación extranjero en el programa analizado desde las percepciones de los actores entrevistados presenta distintas aristas que combinan oportunidades y aspectos críticos.

Con relación a las oportunidades se señalan aportes importantes de la presencia del profesorado PAC extranjero en el programa como es la integración de la investigación como un eje fundamental de la docencia y la motivación al estudiantado a participar en congresos internacionales y en procesos investigativos mejorando de esta forma la calidad. Igualmente, el uso de metodologías participativas y dinámicas que el estudiantado integra en su formación como docente.

Junto a estas oportunidades se encuentran elementos críticos como es la rigidez del profesorado PAC extranjero con un fuerte apego al programa dejando poco espacio a la flexibilidad. Otros elementos críticos no están vinculados al ejercicio docente del profesorado PAC sino al manejo de su presencia en las universidades.

El profesorado PAC extranjero señala en su totalidad que no recibió ningún tipo de inducción sobre la realidad socioeducativa y sociocultural del país, tampoco sobre el perfil del estudiantado ni el estilo de funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior para las que fue contratado. Esto provocó barreras de comunicación con el estudiantado, reestructuración del programa y las estrategias diseñadas para su desarrollo, así como dificultades en la interacción docente-estudiante con relación a los procesos evaluativos, parámetros de exigencia, entre otros.

Otro elemento crítico planteado en los grupos focales es la tensión entre profesorado PAC extranjero y el dominicano no PAC. Estas tensiones se generaron según la población entrevistada por la poca información al profesorado dominicano no PAC sobre las funciones y objetivos del profesorado PAC extranjero y las diferencias salariales entre ambos que son significativas. Algunos docentes PAC extranjeros señalan que no se dio ningún tipo de tensión y conflicto, otros si lo reconocen en estos términos.

La situación del profesorado PAC en la actualidad es de mucha incertidumbre y de violaciones a las condiciones laborales que deben regir según el código de trabajo. Tienen más de 7 meses sin cobrar (al momento de los grupos focales) y no saben si se les va a renovar o no el contrato, además no tienen derecho a vacaciones ni días libres.

9. CONCLUSIONES GENERALES

El Programa de Formación Docentes de Excelencia desde una mirada antropológica y sociocultural construida desde el análisis de las percepciones de docentes, estudiantes, personal directivo de las IES e instituciones rectoras entrevistadas tiene una dualidad en la que convergen logros, aspectos críticos y desafíos.

En los logros se señala la ejecución de un programa sostenido en la calidad de la formación docente con énfasis en lo disciplinario cubriendo así vacíos importantes del ejercicio docente en las aulas de los centros educativos del país.

El programa es altamente valorado en su diseño curricular, el otorgamiento de las becas, el uso de pruebas estandarizadas y la contratación de profesionales de alta calidad PAC como docentes en las distintas Instituciones de Educación Superior.

Los logros principales que podemos analizar a partir de los relatos de la población entrevistada son:

- El diseño del programa apunta a cubrir los vacíos existentes en la educación dominicana y sus grandes deficiencias de calidad
- Uso de diagnóstico de las condiciones y necesidades del programa
- Aplicación de pruebas estandarizadas que se convierten en un filtro que favorece la calidad del programa
- Otorgamiento de becas y estipendios que abrió puertas a una población vulnerable para tener acceso a una educación superior de calidad en el área magisterial
- Permanencia y arraigo de una parte importante del estudiantado en el programa debido a la motivación, acompañamiento y seguimiento recibido del personal directivo de las IES, INAFOCAM y el personal docente combinado con las facilidades ofrecidas de becas y estipendios, así como las de alojamiento y alimentación en algunas IES.
- Motivación por la investigación en el área de las ciencias básicas en el estudiantado impregnada por el personal docente PAC y no PAC y el interés en profundizar y perfeccionar los conocimientos adquiridos en estas áreas.
- Construcción de una perspectiva crítica en el estudiantado hacia el ejercicio docente y la necesidad de generar cambios en este ejercicio en los centros educativos del país
- Cohesión grupal en las distintas cohortes de las diferentes IES con relaciones afectivas y de identidad grupal significativas en cada una de ellas.
- Establecimiento de un contacto con otras culturas y estilos de gestión de aula a través del profesorado extranjero PAC que abrió sus perspectivas de conocimiento crítico

La lectura sociocultural del programa nos lleva a ver elementos críticos en la relación entre calidad y equidad en el programa con desventajas para la equidad. Si bien se entiende la equidad en algunos actores como las oportunidades de acceder a una formación superior de calidad a una población vulnerable, tanto en los filtros establecidos para el ingreso de esa población, la aplicación de las pruebas, el diseño y aplicación del currículo y la interacción entre docentes-estudiantes se encuentran obstáculos significativos al logro de la equidad que tienen como raíz fundamental las diferencias entre el diseño y desarrollo del programa y el contexto socioeducativo y sociocultural al que pertenecen la mayoría de los centros educativos del país.

La descontextualización del programa señalada en la “Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia” (MESCYT 2020) citada anteriormente genera exclusión social e inequidad. Esta descontextualización socioeconómico y cultural se puede identificar en varios elementos que surgen de los datos obtenidos en el estudio. Estos son:

- El desconocimiento de los niveles de vulnerabilidad social en que vive la población adolescente y joven del país que les obliga a trabajar desde temprana edad para ayudar al sostenimiento de la familia en hogares pobres. Con situaciones de sobreedad e inicio tardío de la escolaridad sobre todo en las zonas rurales lo que se expresa en el establecimiento de una edad máxima para el otorgamiento de becas que se supone deben favorecer a la población más vulnerable.
- El diseño del programa en una forma homogénea sin tomar en cuenta la diversidad de contextos rurales y regionales y con el sostenimiento de un horario estricto que no es compatible con el trabajo. Se entrega un estipendio, pero esto no es suficiente para cubrir las necesidades de esta población y se producen muchas variaciones en la frecuencia de la entrega de los mismos con largas tardanzas al inicio.
- Falta de un enfoque de género en el programa vinculado al principio de equidad donde se respete los derechos sexuales y reproductivos de la población estudiantil y no se reproduzcan los patrones socioculturales presentes en el sistema educativo dominicano que va en detrimento de las adolescentes que se embarazan, en uniones tempranas y del manejo de su cuerpo igualmente de la población masculina. Igualmente, el desconocimiento de las condiciones de desigualdad de género en las que las mujeres tienen roles de cuidado que desfavorecen su desarrollo integral.
- El manejo de las pruebas de admisión específicamente las PAA como un filtro para lograr mayor calidad sin un proceso de nivelación previo y acompañamiento puede convertirse en un factor de exclusión y culpabilización del estudiantado por su bajo rendimiento y sus vacíos en la formación recibida desde el sistema educativo perdiéndose la visión de responsabilidad de Estado en esta situación
- La existencia de grandes brechas curriculares, metodológicas, de visión de la planificación y el enfoque presente en la gestión de aula de los centros educativos del país con la visión del Programa de Formación Docentes de Excelencia. Estas brechas no se visibilizan en las orientaciones y el proceso de inducción del estudiantado y del profesorado PAC extranjero.

La aplicación de métodos disciplinarios en las aulas de varias Instituciones de Educación Superior que violan los derechos a una identidad diversa del estudiantado con expresiones de violencia verbal,

bullying, racismo, homofobia y desigualdad de género. Aplicándose así en distintas Instituciones de Educación Superior (IES) expulsiones a estudiantes de sexo femenino por el uso de pantalones rotos, sandalias, cambios de color de pelo, piercings y los denominados en forma despectiva “pajones” que son peinados típicos de personas afrodescendientes. En varias instituciones de educación superior estudiadas (IES) se establece que el pelo natural de origen afrocaribeño afecta la conducta del estudiantado identificando así a la población afrodescendiente como amenaza al comportamiento “ético” y por tanto el modelo neocolonial europeo como el válido y “ético”. Si bien el programa no establece normas rígidas de interacción entre docentes-estudiantes ni discriminatorias, la presencia de las prácticas descritas anteriormente desde varias Instituciones de Educación Superior (IES) que son violatorias de los derechos del estudiantado (no solo ocurren con el estudiantado sino también con el personal docente extranjero) necesita especial atención. Se les ha solicitado a profesores extranjero que se pongan camisas mangas largas para que no se muestre su tatuaje, así como casos de profesores con el pelo largo que son acosados por otros docentes con expresiones de bullying homofóbicas catalogándolos de homosexuales y burlándose por ello. Igualmente, a profesores que llevan el pelo rizo (como las estudiantes) se les llama la atención por ello, así como sobre su vestimenta. A una profesora se le negó la entrada a una de las universidades porque no vestía “adecuadamente”.

Todo lo descrito es contradictorio con lo que puede significar equidad y calidad. En la ejecución del programa se debe velar y dar seguimiento para lograr la erradicación de estas contradicciones en varias Instituciones de Educación Superior. No puede convivir la calidad con las violaciones de derechos, ni con el racismo, la homofobia y la desigualdad de género. Así como tampoco con estilos autoritarios donde se espera que el estudiantado de sexo masculino mantenga cortes de pelo al estilo militar o se hacen chequeos en las aulas para ver si el estudiantado tiene zapatos cerrados. Eso no es un ambiente de estudios superiores de excelencia sino de una academia militar.

En estas prácticas discriminatorias se devela el imaginario sociocultural del personal docente y directivo que reproduce lo que ocurre en otros ámbitos de la sociedad dominicana sostenido en una visión adulto céntrica de la educación y que entran en consonancia con los modelos existentes en las escuelas y liceos públicos según estudios realizados (Vargas/ONE 2017) (Vargas/Plan RD 2010) (Vargas/MINERD 2018) (Valera C., Zaiter J., Santelises A., Caracciolo G. y Vargas T. 2001). Formar a docentes desde estas pautas es reproducir y mantener el modelo vigente en el sistema educativo y seguir reproduciendo las relaciones verticales entre estudiantes y docentes que perjudican los procesos de enseñanza y aprendizaje que necesitan de la afectividad, la empatía, la confianza y el fortalecimiento de las identidades.

El cumplimiento de los objetivos del programa con relación al equilibrio entre calidad y equidad debe lograrse poniendo especial atención a que la calidad esté acompañada de un clima de horizontalidad, donde no exista la rigidez y el autoritarismo. Igualmente, enfatizar en la equidad de género, respeto a la diversidad sexual y racial. No hay equidad en un ambiente de discriminación, de imposiciones sobre el cuerpo de las mujeres y hombres en base a estereotipos raciales que niegan las raíces afrocaribeñas y las convierten en un problema “ético”.

El afán de homogenizar el programa de formación docente desde un estilo de imposición hacia las universidades de un currículo único tiene un sustrato autoritario que contagia todo el programa en su carácter.

Promover un cambio en la educación dominicana hacia una educación de calidad y equidad supone el establecimiento de criterios sobre la interacción docente-estudiantes con especificaciones claras sobre la equidad de género, racial y de orientación sexual. Para ello se hace necesario el seguimiento por INAFOCAM y la MESCYT de su cumplimiento en las IES con la incorporación de ítems vinculados a la interacción docentes-estudiantes en los procesos evaluativos y de monitoreo con instrumentos que integren estos aspectos en la vigilancia del clima áulico en las Instituciones de Educación Superior. Buscándose así que no se reproduzcan los estereotipos discriminatorios de género, racial, orientación sexual y verticalidad en las relaciones docentes-estudiantes que existen en los centros educativos nuestros.

El protagonismo que debe tener el estudiantado como sujeto fundamental del programa está vedado en la medida en que se le coartan libertades, se le violentan derechos y se reprimen sus expresiones identitarias raciales y sexuales diversas.

10. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones combinan aquellas indicadas por los distintos actores en los grupos focales y entrevistas y las que surgen del análisis que atraviesa todo el informe. Agrupamos las recomendaciones en los cuatro componentes presentes en la dimensión dos del programa que son: aplicación de pruebas estandarizadas de admisión, otorgamiento de becas, reforma curricular y su aplicación y selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación- PAC.

10.1. Recomendaciones en lo referido a los criterios de admisión

Las recomendaciones sobre la aplicación de las pruebas de admisión son:

- a) Contextualizar las pruebas de acceso. Una recomendación que hace la “Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia” (MESCYT 2020) y que los resultados del estudio confirman.
- b) Insertar en el currículo de educación media competencias vinculadas a las establecidas en las pruebas de admisión.
- c) MINERD desarrolle una iniciativa de captación de potenciales estudiantes de magisterios en los liceos y los forme para ello.
- d) Para el logro de la equidad en los criterios de admisión a la carrera, se propone revisar el proceso utilizado para que no se reduzca a pruebas cognitivas de dos áreas curriculares.
- e) Revisar las restricciones de edad para las becas, se convierten en discriminatorias
- f) Ofrecer material de apoyo a estudiantes interesados en ingresar en la carrera de educación
- g) Dentro de la población docente y directiva de IES entrevistada encontramos dos recomendaciones distintas con respecto a las pruebas POMA y PAA que responden a dos posiciones frente a las mismas. Una de ellas es la de realizar adecuaciones y modificaciones en las mismas, otra es eliminar la prueba PAA. Las adecuaciones y modificaciones entran en sintonía con lo establecido en la citada sistematización realizada por la MESCYT (2020) donde se sugiere la contextualización de la PAA.
- h) Integrar en la educación preuniversitaria los ítems y el modelo de las pruebas de admisión.
- i) Implementar cursos de nivelación a estudiantes que aspiran a entrar al programa

- j)** Dar participación a las universidades en la aplicación de las pruebas y en sus resultados, así como también en la aplicación del currículo
- k)** Ofrecer informaciones más claras sobre los requisitos de edad y el contrato del programa al estudiantado antes de que se someta a las pruebas
- l)** Realizar entrevistas y pruebas psicológicas a estudiantes como requisitos para las becas y entrar al programa
- m)** Integrar pruebas de admisión vocacionales que se ponderen en los mismos parámetros que las cognitivas

10.2. Recomendaciones sobre otorgamiento de becas y facilidades económicas

Las recomendaciones sobre el otorgamiento de las becas y facilidades económicas son:

- a)** Ofrecer equipamiento tecnológico de forma individual al estudiantado para recibir las clases virtuales
- b)** Erradicar los retrasos en la entrega de estipendio y firma de contrato con el estudiantado
- c)** Flexibilizar el límite de edad para la beca en el programa de formación docente
- d)** Incremento de las partidas de estipendio
- e)** Diagnostico económico del estudiantado que aspira a las becas
- f)** Dar oportunidades de beca e integración al programa a estudiantes extranjeros residentes en el país
- g)** Incremento del número de becas que se otorgan en el programa
- h)** Mantener el estipendio en egresados del programa hasta que se abra el concurso para insertarse en el sistema educativo
- i)** Fortalecer la estrategia de difusión y dar información precisa al que quiera proponerse para una beca para estudiar la carrera docente.
- j)** Establecer que el estipendio sea otorgado según la condición del estudiante, con una discriminación positiva, permitiendo así que estudiantes más vulnerables y/o residentes de zonas más lejos puedan cumplir con el horario establecido.

10.3. Recomendaciones con respecto a la reforma curricular y su aplicación

Las recomendaciones sobre la reforma curricular y su aplicación son las siguientes:

- a) Flexibilizar el currículo de modo que se pueda incorporar elementos de contexto que tomen en cuenta la diversidad, equidad y diferencias regionales para favorecer el trabajo pedagógico del docente con grupos diversos. En este sentido incluir en los programas de extensión al currículo de la zona fronteriza el aprendizaje del Creole para que el docente logre una mejor comunicación con la población migrante que reside en proporciones significativas en esta zona del país.
- b) Diversificar la oferta de las carreras
- c) Darle mayor relevancia a las prácticas docentes como el instrumento que favorece la contextualización del programa desde una perspectiva de retroalimentación para los planes de estudios y sus posibilidades de readecuación.
- d) Equilibrar en el currículo lo disciplinar y pedagógico en la revisión de los planes de estudio con una mayor oferta de didácticas en las distintas carreras
- e) Revisar la malla curricular desde el orden de las asignaturas y en toda su estructura
- f) Fomentar la acreditación de las carreras de formación docente
- g) Mayor coherencia entre lo que propone el Plan de Estudio y el pensum en la práctica docente
- h) Ofrecer mayor libertad de decisión a las universidades sobre los programas a ofertar
- i) Establecer oportunidades de especialización para estudiantado de excelencia dentro del programa de formación docente
- j) Establecer un sistema de monitoreo y seguimiento al programa con mejoras continuas
- k) Establecer claro el objetivo del programa que es la enseñanza en las escuelas dominicanas en los distintos niveles primario, secundario e inicial.
- l) Crear una licenciatura en ciencias naturales que pueda responder a las demandas de las ciencias naturales en el nivel medio
- m) Desarrollar un ciclo propedéutico en el programa para el primer año de la carrera a modo de adaptación y transición
- n) Lograr mayor sistematicidad en los procesos de autoevaluación
- o) Realizar una evaluación de impacto que incluya a los centros educativos donde se realizan las prácticas docentes

- p)** Continuar el programa y mejorarlo en el manejo del enfoque por competencias por el personal docente
- q)** Mayor libertad para elegir las asignaturas extracurriculares
- r)** Revisar el currículo y los planes de estudios para reorientar la estructura curricular hacia una disminución de la especialización excesiva (como recomienda la sistematización de la MESCYT (2020))
- s)** Disminuir la cantidad de materias asignadas a cada periodo
- t)** Monitorear con mayor frecuencia las quejas del estudiantado sobre el programa y el personal docente y tomar decisiones con respecto a ello
- u)** Cumplir con lo establecido sobre la integración del inglés por inmersión a los planes de estudio en algunas universidades
- v)** Impartir los talleres, cursos y diplomados ofrecidos al inicio de la carrera
- w)** Capacitación al personal docente en el manejo de la tecnología y plataformas virtuales
- x)** Aumentar la cantidad de prácticas docentes y establecerlas desde el primer cuatrimestre-trimestre
- y)** Monitorear el impacto de las prácticas docentes y pasantías en los centros educativos donde se imparten.
- z)** Revisar los horarios de clases y eliminar los intervalos de más de 2 horas entre periodos de clases
- aa)** Revisar el sistema de evaluación y disminuir el peso de las pruebas y aumentarle el peso a la parte practica
- bb)** Mejorar la supervisión del ejercicio docente desde la virtualidad
- cc)** Transparentar la selección de estudiantes meritorios en el programa
- dd)** Establecer tutorías ofrecidas por estudiantes a estudiantes y su convalidación con la práctica docente
- ee)** Extender el programa a postgrado y maestría
- ff)** Enfatizar el manejo de los Tics como eje transversal del programa
- gg)** Dar seguimiento y acompañamiento continuo al estudiantado
- hh)** Darle libertad al estudiantado de escoger la cantidad de materias por semestre-cuatrimstre-trimestre
- ii)** Desarrollar programas de apoyo al estudiantado para evitar la deserción.

10.4. Recomendaciones sobre el cofinanciamiento de profesores de alta calificación – PAC

Las recomendaciones con respecto al cofinanciamiento de profesores de alta calificación-PAC son:

- a) Desarrollar un proceso de inducción al personal docente PAC extranjero que apunte al conocimiento del perfil del estudiantado y el contexto sociocultural y socioeducativo de la educación preuniversitaria en el país.
- b) Revisar la normativa 09 15 en lo que se refiere a los requerimientos del personal docente de modo que haya un equilibrio entre requerimientos de titulación, experiencia profesional y ejercicio docente, así como una disminución del porcentaje de doctores
- c) Revisar la contratación de docentes extranjeros y priorizar la contratación de docentes dominicanos de excelencia
- d) Regularizar y transparentar los pagos y los contratos del profesorado PAC extranjero
- e) Formar maestros dominicanos de alta calificación como formadores de formadores
- f) Incluir en los criterios de selección del profesorado su experiencia magisterial en educación media
- g) Establecer un proceso de retroalimentación entre el cuerpo docente no PAC dominicano y el personal docente PAC extranjero para superar recelos y tensiones.
- h) Integrar al personal docente PAC al diseño de las tesis
- i) Mejorar las condiciones salariales del profesorado dominicano en las universidades para que se motiven a realizar actividades de extensión e investigación
- j) Unificar los contratos de los docentes PAC extranjeros en las distintas universidades
- k) Integrar nuevos docentes a las carreras para que no sean los mismos docentes que den todas las materias

10.5. Recomendaciones sobre patrones de interacción docentes-estudiantes

- a) Establecer en la selección, formadores de formadores, pruebas que midan sus prácticas y discursos sobre la equidad de género y racial, así como la visión sobre el estudiantado en términos de relaciones horizontales o verticales, uso de disciplina positiva o no, manejo de los derechos del estudiantado.
- b) Tener un filtro para formadores de formadores que permita evitar prácticas discriminatorias y violentas como las que aparecen en el estudio.
- c) Fomentar una cultura institucional para romper con las prácticas de violencia psicológica, violación de derechos a estudiantes en términos de género, racial, manejo de su cuerpo, diversidad sexual y su identidad afrodescendiente.
- d) Capacitar al personal docente (PAC y no PAC) en el desarrollo de la gestión estudiantil desde el establecimiento de relaciones horizontales entre estudiantes universitarios y docentes tomando en cuenta el rol protagónico del estudiantado como sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje.
- e) Establecer sistemas de monitoreo con observaciones de clases para identificar posibles prácticas autoritarias y discriminatorias del personal docente y favorecer a sus cambios.

10.6. Recomendaciones con respecto a la relación entre el contexto socioeducativo y sociocultural y el programa

- a) Desarrollar un proceso de inducción al estudiantado que incluya el conocimiento de la realidad socioeducativa de las escuelas dominicanas
- b) Generar cambios en la cultura institucional con impacto en el personal docente de las IES PAC y no PAC desde la inclusión de: equidad de género, disciplina positiva, derechos de la población adolescente y joven, identidad cultural, identidad afrodescendiente, relaciones intergeneracionales.
- c) Ofrecer al profesorado extranjero PAC y dominicano un curso de inducción sobre el contexto sociocultural de la población dominicana y sus características socioculturales
- d) Desarrollar un proceso de inducción al profesorado de las universidades sobre la realidad de la educación media en República Dominicana
- e) Revisar las restricciones sobre la combinación trabajo-estudio y las medidas restrictivas que desfavorecen la misma tomando en cuenta que la existencia de estudiantes que trabajan y estudian dentro del programa.

10.7. Recomendaciones vinculadas a las relaciones interinstitucionales

Si bien en el estudio no tocamos las relaciones interinstitucionales como un componente de análisis del programa surgen varias recomendaciones que tienen que ver con ello y las incluimos en este acápite.

- a) Establecimiento de acuerdos con el MINERD para la inserción de jóvenes egresados al sistema educativo
- b) Fortalecer el vínculo MESCYT y MINERD.
- c) Realizar intercambios con otras universidades internacionales y con las universidades nacionales para compartir experiencias.
- d) Lograr acuerdos entre INAFOCAM, MESCYT y MINERD sobre los objetivos del programa

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. (Madrid: Editorial La Muralla).
- Cook, T.D. y Reichardt, C.H.S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- Díaz de Rada A. y Velasco, H. (1997). *La Lógica de la Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. (Madrid: Editorial Trotta)
- García J. y Pulido R. (1994). *Antropología de la educación*. (Madrid: Eudema)
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. (Madrid. Editorial Morata)
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1992). *Effective Evaluation, Improving de Usefulness Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kirk J. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity Qualitative Research*. (Beverly Hills; Sage.)
- MESCYT (2020). *Informe de Sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana*. (Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología)
- (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. (Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología)
- Valera C., Zaiter J., Santelises A., Caracciolo G. y Vargas T. (2001). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la Escuela Dominicana*. (Santo Domingo: FLACSO/PREAL/UNICEF)
- Vargas T. (2017). *Perspectivas de la educación media en República Dominicana*. (Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadísticas, ONE).
- . (2010) *Violencia en la escuela*. (Santo Domingo: PLAN RD)
- Woods P. y Hammersley M. *Género, cultura y étnica en la escuela*. (Barcelona: Ediciones Paidós)
- Varenne, H. (1976). *American Culture and School: A case of Study*. En C.J. Calhoun y F.A.J. Ianni (eds). *The anthropological study of education* (The Hague, Mouton and Company)

