



OEI

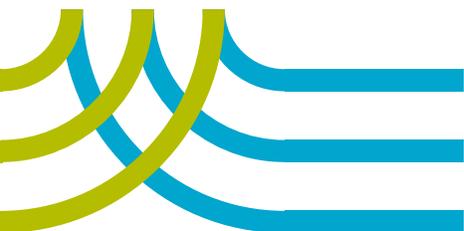
Estudio Evaluativo Programa de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana

Resumen Ejecutivo

Elaborado por:

Comisión de especialistas

Miguel Escala (Coordinador)



- © Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
Oficina en República Dominicana
- © Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam)
- © Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT)

Coordinación técnica:
Miguel Escala

Comisión de Especialistas:
Martin Benavides
Laura Abreu
Miguel Escala
Margarita Heinsen
Sarah Gonzalez
Gilbert Valverde
Renzo Roncagliolo

Colaboraron con la preparación de este estudio evaluativo: Joel Zapata, Jeannirha Ortega, Marialejandra Guzmán, Fernando Ogando, Juana Caraballo, Joan Noboa, Xiomelis Castillo, María Fernanda Garnica y Magali Villafañe. La organización y revisión general de esta publicación estuvo a cargo de Rita Montes de Oca, especialista de proyectos de la Oficina de la OEI en República Dominicana.

Supervisión general:
Analía Rosoli
Coordinadora de Cooperación
y Desarrollo de la OEI R.D.

Los procesos estadísticos y de depuración y análisis de bases de datos estuvieron a cargo del Centro de Investigaciones de Mercados y Asesoría Empresarial, SRL.

Los autores reconocen los valiosos aportes y sugerencias de los especialistas: Gloria Calvo, Richard Wolfe, Ancell Scheker y Gilbert Valverde.

Agradecen también el apoyo de las autoridades, equipos directivos y técnicos del MESCyT e INAFOCAM, así como de las instituciones involucradas. De manera especial, agradecen a todas las personas que participaron en el estudio: académicos, funcionarios, directivos, docentes, egresados y estudiantes, así como a representantes del ámbito político, empresarial, académico, educativo y de las Instituciones de Educación Superior consultadas.

Diseño: Orlando Isaac Lab

ISBN 978-9945-612-38-7
Publicado en 2021
Santo Domingo, R.D.
Todos los derechos reservados

Este documento fue elaborado en el marco del convenio de colaboración entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Instituto Nacional para la Capacitación y Formación 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).

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.

ÍNDICE

Siglas.....	5
I. Introducción	7
II. Políticas de Formación Inicial Docente en República Dominicana y en el Contexto Regional.....	9
III. Criterios de Admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación	18
IV. Programas de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecidos	30
V. Reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación	38
VI. Selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación (PAC).....	45
VII. Valoración de Competencias de Egresados del Programa Formación Docentes de Excelencia.....	50
VIII. Consideraciones finales	61

SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CES	Consejo Económico y Social
CNE	Consejo Nacional de Educación
CONESCYT	Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
END	Estrategia Nacional de Desarrollo
FID	Formación inicial docente
IDEC	Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad
IDEICE	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa
IES	Instituciones de Educación Superior
INAFOCAM	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
ISFODOSU	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
MESCYT	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
MINERD	Ministerio de Educación de la República Dominicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAA	Prueba de Aptitud Académica
PAC	Profesores de Alta Calificación
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes
POMA	Prueba de Orientación y Medición Académica
PUCMM	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UAFAM	Universidad Agroforestal Fernando Arturo de Meriño
UAPA	Universidad Abierta para Adultos
UASD	Universidad Autónoma de Santo Domingo

UCATEBA	Universidad Católica Tecnológica de Barahona
UCATECI	Universidad Católica Tecnológica del Cibao
UCE	Universidad Central del Este
UCNE	Universidad Católica Nordestana
UCSD	Universidad Católica Santo Domingo
UDOyM	Universidad Dominicana Organización y Método
UFHEC	Universidad Federico Henríquez y Carvajal
UNAPEC	Universidad APEC
UNAD	Universidad Adventista Dominicana
UNEFA	Universidad Experimental Félix Adam
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNEV	Universidad Nacional Evangélica
UNIBE	Universidad Iberoamericana
UNICARIBE	Universidad del Caribe
UNICDA	Universidad Domínico-Americana
UNIREMHOS	Universidad Eugenio María de Hostos
UNISA	Universidad ISA
UNPHU	Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña
UTE	Universidad de la Tercera Edad
UTECO	Universidad Tecnológica del Cibao Oriental
UTESA	Universidad Tecnológica de Santiago
UTESUR	Universidad Tecnológica del Sur

I. Introducción

El Informe Ejecutivo del Estudio Evaluativo sobre el Programa de Formación Docente de Excelencia¹: base legal e implementación de los procesos de formación inicial docente en República Dominicana que se presenta, responde a una solicitud del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), y su elaboración es el resultado del trabajo de una comisión de especialistas nacionales e internacionales que asumieron la responsabilidad de esta tarea encomendada por la OEI.

El Estudio evaluativo comprende tres dimensiones, que son las siguientes:

- **Políticas de Formación Inicial Docente en República Dominicana y en el Contexto Regional.** Este ámbito incluye el marco normativo, institucional, conceptual y estratégico de las políticas nacionales de formación inicial docente de las dos últimas décadas con énfasis en la política impulsada en los últimos años. Incluye un marco general de las políticas de formación inicial docente de la región, así como prácticas relevantes y tendencias emergentes.

- **Meta Presidencial Docentes de Excelencia (2016-2020), con sus 4 subdimensiones:**
 - a) Criterios de Admisión para los candidatos a estudiar carreras de Ciencias de la Educación.

1 El Programa Formación Docente de Excelencia, es un programa de formación Inicial como concreción de una política educativa. Para fines de este estudio, se utiliza el término Programa Formación Docentes de Excelencia para referirse a la Meta Presidencial "Formación Docente de Excelencia" establecida en la gestión gubernamental 2016-2020 y dirigida a la formación inicial docente, con el objetivo de captar, formar, integrar y actualizar a una nueva generación de docentes en el sistema educativo preuniversitario, para mejorar las competencias de la población estudiantil dominicana.

- b) Programas de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecidos.
- c) Reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación.
- d) Selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación (PAC).

■ **Valoración de competencias de egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia.** Este ámbito comprende un proceso evaluativo dirigido a los primeros egresados de los programas formativos realizados en el marco de la normativa 09-15 del MESCyT y del Programa.

Para cada una de las dimensiones y subdimensiones se presenta un resumen que contiene los fundamentos, hallazgos, valoraciones y recomendaciones. Toda la información presentada a lo largo del informe ha sido recogida a través de fuentes documentales, así como de la consulta realizada, a través de entrevistas, cuestionarios, paneles de expertos y grupos focales, a los diversos actores involucrados: especialistas, directivos universitarios ligados a las carreras, autoridades y equipos técnicos y administrativos (presentes y pasados), docentes y becarios.

Para la realización de este Estudio Evaluativo se contó con apoyo del MESCyT, de INAFOCAM, y de las Instituciones de Educación Superior participantes.

II. Políticas de Formación Inicial Docente en República Dominicana y en el Contexto Regional.

● Tendencias y Perspectivas a nivel regional

Existe una amplia investigación que demuestra que los docentes son un factor determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la educación que se imparte (Chetty et al., 2014; Chong & Cheah, 2009; Hanushek & Rivkin, 2010; Nye et al., 2004; OECD, 2005, OECD,2018), destacando que los estudiantes que tienen muy buenos docentes avanzan 1,5 grados o más en el transcurso de un año escolar, en comparación con solo 0,5 grados en el caso de los estudiantes con docentes ineficaces (Hanushek, 1992; Rockoff, 2004).

En ese sentido, la Formación Inicial Docente, entendida como el conjunto de procesos académicos dentro de un marco institucional que tiene el fin de formar a los futuros docentes para la práctica pedagógica (Ávalos y Matus, 2010; Greybeck et al., 1998), es base fundamental para dar cuenta del estado del sistema educativo. Por tanto, ha sido entonces una tendencia natural que los movimientos de reforma educativa a nivel mundial y regional hayan priorizado la formación del personal docente como una de las áreas que puede hacer la mayor contribución a la calidad de los sistemas educativos. La formación inicial docente termina siendo un ámbito de creciente importancia para las políticas públicas; y en los últimos veinte años, varios países han impulsado reformas con el fin de mejorar su calidad (Aguerrondo, 2003; Ávalos, 2011; Meckes, 2014; OREALC-UNESCO, 2013, 2014, 2017; Vezub, 2007).

Diversos estudios (OCDE,2005, Mourshed y Barber, 2010, Elequa, 2018), trazan la ruta a seguir para mejorar los procesos de formación inicial docente (Avalos, 2011), evidenciando que existen elementos clave para avanzar hacia políticas docentes de calidad, entre los que se destacan: la captación de las personas más aptas para la docencia, el desarrollo de programas y procesos formativos rigurosos, de acuerdo a estándares establecidos y de alta calidad, y poder tener garantizado que el sistema sea capaz de brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, y que esta sea además equitativa e inclusiva.

En la mayoría de los países de la región existen pruebas generales como mecanismos de selección para la admisión a estudios superiores. Debido a la autonomía de algunas

instituciones y la falta de regulación de los gobiernos, los requisitos de ingreso a estudios superiores, así como a los programas de formación inicial docente específicamente, varían en cada país. Los requisitos de ingreso para las carreras de Educación en América Latina son poco exigentes (Elacqua et al., 2018) y tienden a recibir a estudiantes con bajo desempeño académico en la secundaria (Bruns & Luque, 2015); así, por ejemplo, se ha observado que los postulantes tienen un menor rendimiento que otros estudiantes de secundaria en la prueba PISA (Bruns & Luque, 2015; OECD, 2015). Ante ello, algunas medidas para mejorar la captación y selección de estudiantes a los programas de educación son aumentar la rigurosidad de los criterios de admisión, y la creación de becas o estipendios para estudiantes y postulantes más talentosos. En general, la ayuda económica está condicionada al mérito académico de los postulantes y, en algunos casos, a características de nivel socioeconómico.

Tabla 1: Pruebas de admisión para educación superior e instituciones donde son aplicadas

País	Pruebas de admisión	Institución	Índole
Chile	Prueba de Selección Universitaria (PSU)	Universidades	opcional (según autonomía universitaria)
México	Examen Nacional de Ingreso (EXANI-II-Admisión)	Escuelas Normales	opcional (si escuelas normales deciden usar ese examen)
Ecuador	Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES)	Universidades e Institutos	Obligatorio
Brasil	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Universidades Federales e Institutos	Obligatorio
Perú	No hay requisitos nacionales de ingreso, las instituciones deciden las condiciones de ingreso; pero para los ISP, las vacantes son limitadas por cada Gobierno Regional,		

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: iniciativas de apoyo para estudiantes de FID

País	Pruebas de admisión
Chile	-Beca Vocación Profesor (BVP)
Argentina	-Becas Compromiso Docente (BCD)
Ecuador	-Becas por excelencia individual
México	-Becas para estudiantes destacados en Escuelas Normales públicas
Colombia	-Ser Pilo Paga
Brasil	-Financiamiento Estudiantil - FIES
	-Becas ProUni
Perú	-Beca Vocación Maestro (BVM)

Fuente: elaboración propia

Las regulaciones y estándares en los currículos de los programas de FID son heterogéneos en cada país, pues existen diferentes directrices para orientar currículos. En algunos casos, los perfiles se presentan de manera general, suscitando diferentes interpretaciones. En otros casos, los lineamientos son más detallados, al indicar aspectos que deben ser notables en los docentes como valores y principios profesionales, o incluir medidas para evaluar en qué estado se encuentra el desempeño de los docentes (Louzano y Moriconi, 2014). Dado que existen múltiples y diferentes instituciones que ofrecen programas de FID, sus programas varían en cada institución de acuerdo a sus grados de autonomía y a los estándares señalados para cada caso (Calvo et al., 2004; Gatti et al., 2011; Vollmer, 2010). Así, en función de los lineamientos curriculares establecidos en cada país, podemos encontrar diferentes características para la duración mínima de años de estudio para programas de FID, la carga horaria exigida, la modalidad de enseñanza, entre otros.

Si bien no hay estudios internacionales que comparen sistemáticamente los contenidos curriculares de los programas de FID de diferentes países, muchos autores coinciden en que existe una desvinculación entre la formación teórica (tanto pedagógica como disciplinar) y formación práctica en la región (Aguerrondo y Vezub, 2003; Ávalos & Matus, 2010; Calvo et al., 2004; Gatti et al., 2011; Gatti & Nunes, 2009; Olmos de Montañez, 2009; Vaillant & Marcelo García, 2012, 2016).

Aunque los niveles de autonomía de las instituciones educativas superiores son diferentes entre países, la mayor parte ha ido tendiendo a proteger algunas carreras (como educación) a través de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Estos son: el licenciamiento, de certificación obligatoria, garantiza que las instituciones educativas cumplen con condiciones mínimas de calidad y la acreditación, para buscar la calidad continua del funcionamiento y programas que brinda una institución educativa.

En la mayor parte de los países se busca que esos procesos se den con predictibilidad, transparencia y con mecanismos muy claros para evitar conflictos de interés. Por ello, suele ser una práctica que las instituciones vinculadas al fomento (los ministerios) no sean las mismas que se encargan de la evaluación.

La literatura ha avanzado en señalar un conjunto de temas emergentes para una práctica docente efectiva en la sociedad actual, en los que parece existir cierto consenso en los países, y que los programas de formación inicial debieran considerar. Entre ellas destacan la orientación hacia lo que es propuesto por el currículo, la superación de la fragmentación curricular y su flexibilización, la personalización de los aprendizajes, la relación con los estudiantes basada en los afectos y la confianza, las metodologías híbridas y el uso con sentido pedagógico de las tecnologías digitales, el aseguramiento del uso de recursos y materiales, (Bellei, Muñoz, Pérez and Raczynski (2003); Murillo (2007) y Vaillant (2018) así como la revalorización de las artes liberales y las humanidades para construir ciudadanía e incrementar los niveles de equidad e inclusión social (Granados 2020). La pandemia del covid 19, ha dado mucha más relevancia a algunos de esos temas.

● **La formación inicial docente en República Dominicana**

La política actual de Formación Inicial Docente es producto de más de dos décadas de construcción. Las reformas impulsadas representan pasos esenciales hacia la revalorización de la profesión docente. Este es el elemento fundamental para una educación de alta calidad, pero aún existen importantes aspectos que mejorar en la implementación.

A través de normativas y políticas se ha ido consolidando y estructurando un andamiaje lógico, con un destacado énfasis en la Formación Inicial de los Docentes, visualizada como base del Sistema de Carrera Docente. Esto a través de múltiples procesos de participación amplia,

entre ellos compromisos nacionales (Planes Decenales, Estrategia Nacional de Desarrollo, Pacto Educativo, otros), como compromisos internacionales. El reclamo de la sociedad por una mejora en la calidad de la educación ha impulsado profundas reflexiones en el sistema educativo dominicano, colocando a los docentes como uno de los puntos centrales.

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales² realizadas en el país en las últimas décadas, evidencian que la República Dominicana no ha logrado garantizar, al ritmo deseado, que sus estudiantes desarrollen las competencias esperadas. Múltiples investigaciones nacionales³ coinciden al identificar la calidad de los docentes, sus métodos de enseñanza y el entorno educativo como factores clave en los aprendizajes de los estudiantes.

En las últimas décadas, la República Dominicana ha transitado distintos procesos en la búsqueda de consenso y construcción de una educación de calidad. Es una historia marcada por hitos que han ido transformando los espacios, en el marco de políticas educativas nacionales, a espacios de diálogo, consulta, integración y articulación de los distintos actores que inciden en el sistema educativo.

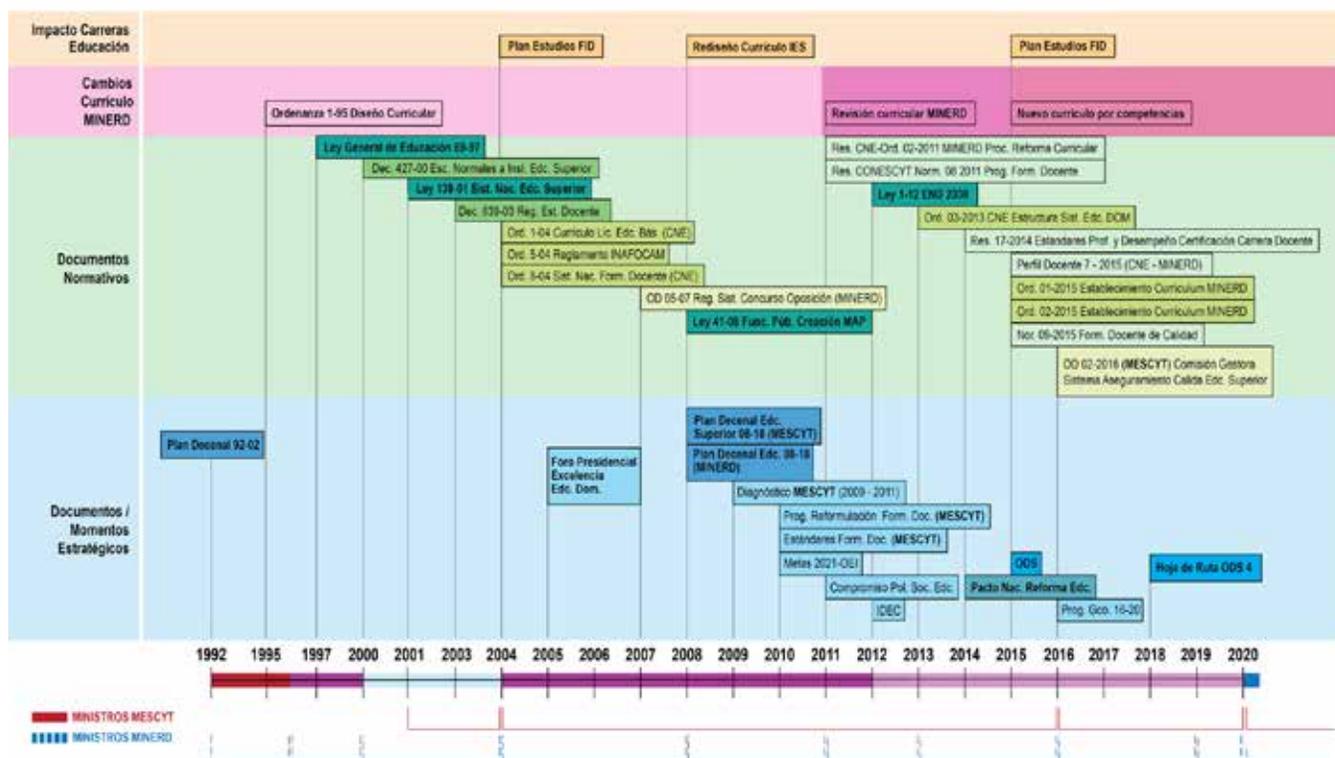
Esta construcción en el tiempo muestra elementos que influyen en impulsar avances para mejorar la calidad de la formación inicial docente. A partir del análisis de distintas normativas, vista de manera detallada la 08-2004, la 08-2011 y la 09-2015, se evidencia el fortalecimiento de distintos aspectos, entre los que se destaca la definición de criterios y mecanismos de admisión para la selección de los mejores candidatos para estudiar educación, haciendo más exigente los procesos de admisión de las instituciones formadoras.

Las reestructuraciones y reformas curriculares han sido hitos determinantes, diseñando programas de formación docente que se han ido modificando en las distintas normativas, con distintas cargas y distribución de elementos pedagógicos y disciplinarios, de prácticas y énfasis en la dedicación del tiempo. Se ha definido un perfil del docente y estándares de formación, que sirven como marco de referencia para garantizar la profesionalización de los docentes.

2 Pruebas Nacionales (desde el año 1992); Evaluaciones diagnósticas aplicadas en 3er y 6to grado de primaria y en 3er grado de secundaria. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA).

3 Diversos estudios nacionales identifican importantes deficiencias en el dominio de contenidos por parte de los docentes de educación básica, así como en el desempeño docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo dominicano (IDEICE, 2013, IDEICE 2018)

Figura 1: Panorámica hitos normativos y estratégicos



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis.

A lo largo de la historia, la formación inicial de docentes en el país ha estado a cargo de instituciones tradicionales (escuelas normales y universidades) que exhiben una gran heterogeneidad y variabilidad en la región. En el país las escuelas normales tuvieron gran impacto en la sociedad de finales del siglo XIX. Se trataba de un modelo de formación docente con una duración de dos años y al que se podía ingresar habiendo aprobado el 2do año de educación media.

Producto de los grandes cambios socioeconómicos y políticos a nivel mundial, y particularmente en la región, entre las décadas 70, 80 e inicio de los 90, las instituciones formadoras en educación registraron poca evolución en sus ofertas. La década del noventa fue, sin lugar a duda, un período de impulso a la educación dominicana. El espíritu de acuerdos del Plan Decenal y la puesta en marcha de dos proyectos orientados a la mejora de la educación básica financiados por el BID y el Banco Mundial, apoyaron la elevación de la formación de los maestros.

A partir de la Ley General de Educación 66-97 se estableció como requisito para el ingreso a la docencia un título de nivel terciario de por lo menos dos años de duración, y las escuelas normales se convirtieron en instituciones de educación superior (Decreto 427-00). Con esta decisión el requisito de ingreso se elevó a la educación media completa.

La tendencia a la titulación de carácter superior por parte de los docentes del sistema, tanto en la formación inicial (licenciaturas), como la continua (posgrados, diplomados, cursos), ha sido fomentada por el Estado dominicano a través de los criterios establecidos para el ingreso a la carrera docente y del otorgamiento de incentivos económicos. Como fruto de este esfuerzo, República Dominicana se empezó a perfilar por encima de la media del continente en el índice de docentes titulados (PREAL y EDUCA, 2000).

Existen múltiples evidencias que nos indican que la titulación no es necesariamente un indicador de profesionalidad. Por tanto, se corría el riesgo de que esta titulación masiva no generara ningún impacto. Si bien los programas formativos que se llevaron a cabo en ese periodo respondían a lo requerido en la Ley de Educación para ejercer la docencia, era necesario ajustar la formación a las necesidades de personal docente, así como a las políticas para mejorar la formación inicial de los futuros docentes.

Elevar la dignificación de la profesión docente se ha ido identificando como un factor determinante, cada vez más. En muchas ocasiones vinculando la atracción a la Carrera con la mejora de las condiciones laborales de los docentes y aumentos salariales.

Tabla 3. Variación absoluta y porcentual, del 2005 al 2019, de la matrícula en educación superior, según área del conocimiento (MESCyT, 2019)

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	MATRÍCULA		VARIACIÓN PORCENTUAL
	2005	2019	
Educación	47,881	102,715	114%

Con relación al tipo de formación, Flores (2012) analiza la disminución de profesionales en áreas básicas "...¿quiénes enseñan en las universidades esas disciplinas a los futuros profesionales y en particular a los estudiantes de educación?". La reflexión obliga a pensar

el balance entre la carga pedagógica y la carga de contenido disciplinar en la que debe formarse un maestro, y un formador de formadores.

La garantía de que esa formación sea de calidad es fundamental y aunque se incorporan elementos de aseguramiento de la calidad en los distintos documentos, no se evidencia la implementación de los mismos de forma sistemática.

Los distintos compromisos nacionales e internacionales formalmente asumidos por el país han apoyado la construcción sistémica. Se han concretado acciones estratégicas para lograr un modelo integral de formación docente, que ha venido construyéndose con participación de toda la sociedad dominicana a lo largo de la historia.

Claramente se ha avanzado en el fortalecimiento de los programas de formación docente en su composición y regulación, con esfuerzos de articulación de los distintos actores e instituciones, pero con evidencias de falta de continuidad e implementación en las iniciativas, oportunidades de mejora y solapamientos institucionales y normativos. Por consiguiente, un aspecto fundamental es el fortalecimiento de la gobernanza y definición de roles de las instituciones que inciden en las políticas docentes, asegurando una mayor articulación e institucionalidad.

El contexto actual del COVID 19, abre oportunidades de innovación, que promuevan nuevos esquemas de aprendizaje, desde el compromiso y liderazgo institucional.

Es fundamental priorizar la perspectiva sistémica de la formación inicial docente, como base de la carrera docente, y en el marco de una política integral que promueva el desarrollo profesional y contribuya a la equidad y calidad de la educación dominicana.

● RECOMENDACIONES

- Asegurar la calidad de la formación inicial de docentes que impacten positivamente el sistema educativo dominicano, garantizando la continuidad de aquellos aspectos que evidencian avances y fortaleciendo las áreas de mejora.
- Priorizar la perspectiva sistémica y amplia de la formación inicial docente, como parte fundamental y base de un sistema de carrera docente, y en el marco de una política integral, estructurada y que procure el desarrollo profesional.

- Actualizar los estudios prospectivos que permitan analizar las necesidades de puestos docentes del sistema educativo. El MINERD cuenta con un Modelo de Análisis Prospectivo, requiere actualizar los datos base para proyectar las necesidades nuevamente. Sabiendo que algunas de las premisas planteadas en el Modelo en 2016 no estaban instauradas totalmente, reflexionar en el planteamiento. Incluir al MESCyT y otros actores, para dar una mirada integral al analizar estos estudios. En ese sentido:
 - a. Analizar las plazas disponibles para llenarlas, de acuerdo con las necesidades distritales.
 - b) Proyectar necesidades futuras
- Fortalecer los procesos de formación inicial docente para trabajar en contextos desfavorecidos y vulnerables, asegurando calidad y equidad en el sistema. Diseñar e implementar para ello programas de incentivos adicionales para lograr que docentes de calidad que egresen del programa de excelencia trabajen en zonas rurales o marginadas, apostando a elevar la calidad de esos lugares y asegurando así la equidad con mejores docentes para todos los estudiantes del país.
- Sostener los compromisos nacionales e internacionales a los cuales el país se ha sumado en materia de políticas educativas y docentes, en procura de la mejora continua.
- Fortalecer el seguimiento y acompañamiento del MESCyT a las IES de forma sistemática. Así mismo el seguimiento desde el INAFOCAM, garantizando coordinación entre ambas instancias.
- Instaurar un proceso permanente de sistematización, monitoreo y evaluación de planes y programas, apoyando la construcción de políticas públicas en base a las evidencias.
- Con la mirada sistémica en la carrera profesional docente y siendo el Concurso de Oposición uno de los requisitos de entrada a la misma, en coordinación con el MINERD, asegurar su realización de forma constante y sistemática, por regiones y de acuerdo con las plazas requeridas. De esta forma se garantiza que los egresados de los programas de Formación Inicial Docente puedan aplicar con regularidad a las plazas disponibles. Además, estas informaciones sirven de retroalimentación a las IES.

- Fortalecer la gobernanza y definición de roles de los actores que inciden en la Formación Inicial Docente y la Carrera Docente como tal, asegurando mayor articulación y formalización.
- Fortalecer e implementar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y de manera específica el sistema de garantía de la calidad de los programas de formación inicial docente, integrando y articulando sus distintos elementos. Diseñar un arreglo organizacional que garantice la transparencia, predictibilidad y autonomía técnica de las decisiones.

III. Criterios de Admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación

Los procesos y requisitos de admisión para poder cursar una carrera de grado en una Institución de Educación Superior en República Dominicana son establecidos por las propias instituciones, de acuerdo al Art. 33 de la Ley 139-01, que crea el Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el cual define las atribuciones de las instituciones, en su inciso j: “Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias”. Adicionalmente el Art. 59 de dicha ley establece una prueba diagnóstica obligatoria, previo al ingreso a las Instituciones de Educación Superior, la cual será administrada por el MESCyT, informando a las instituciones del resultado para que la tengan como criterio de admisión o como insumo para el inicio de los programas de nivelación. Su uso descansa en la discrecionalidad de las instituciones. Le corresponde a las instituciones planificarlos y ejecutarlos. En el Reglamento para Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado (MESCyT, 2013) se establece adicionalmente en el Art. 18 que “las instituciones de educación superior deben establecer el perfil de ingreso de los estudiantes”, y el Art. 19 reitera la obligatoriedad de la prueba de admisión, cuyos resultados son de uso discrecional.

La diversidad de procesos de admisión caracteriza la educación superior dominicana, incluyendo la política de libre acceso de la UASD, institución emblemática y que absorbe una proporción de la matrícula universitaria cercana al 50% del total (OCDE, 2012) y de otras muchas instituciones. En un país no acostumbrado a regímenes de admisión centralizados y obligatorios la inclusión de dos pruebas de admisión establecidas por la Normativa 09-15 para cursar carreras de Educación y el establecimiento de criterios de superación

de las pruebas es quizás uno de los componentes del Programa de Formación Docente de Excelencia que más centran la atención, a pesar de no ser el único importante. La Normativa en su acápite VI plantea:

Los candidatos a programas de formación docente de cualquier nivel y modalidad son bachilleres con interés, aptitudes y habilidades para la enseñanza a Nivel Inicial, Primario o Secundario.

Se establece con carácter obligatorio y sin excepción alguna, el examen de admisión para cada estudiante que aplique a carreras relacionadas a la formación docente, el cual debe medir si los estudiantes poseen las competencias requeridas para iniciar estudios a nivel superior en la formación docente. Esta prueba contiene dos componentes:

- Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA).
- Prueba estandarizada reconocida internacionalmente en procesos de selección de estudiantes para ingresar a estudios a nivel superior, validadas para su aplicación a nivel nacional

Tabla 4: Proceso de admisión previsto para los estudiantes del Programa Docente de Excelencia

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO O REGULADO POR
Reclutamiento	Las IES e INAFOCAM promueven las carreras y las posibilidades de becas.	El reclutamiento de candidatos es diferente según las instituciones. Unos más efectivos que otros.	No se incluye en los documentos complementarios a la Normativa al reclutamiento como parte de la gestión de matrícula necesaria.
Decisión de presentarse	Decisión del estudiante de estudiar una de las carreras de Educación. Acercamiento a una institución para solicitar admisión	El estudiante conoce de la existencia del programa, de las becas y solicita admisión a una institución de Educación Superior que ofrezca el programa que busca.	No se incluyen en los documentos complementarios a la Normativa criterios de servicios estudiantiles.

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO O REGULADO POR
Prueba POMA	Preparación para tomar el POMA		No previsto
	Presentación a la Prueba POMA	Fechas establecidas por el MESCyT. Se requiere que el estudiante obtenga una puntuación superior a 450.	Normativa 09-2015 (la puntuación se establece a través de comunicaciones del MESCyT) No protocolos de retroalimentación a los que superaron el POMA ni el seguimiento
	Después de no superar el POMA	No se prevé la segunda presentación a la prueba ni la nivelación y orientación a otras carreras a los que no la superan en su primera presentación.	La Ley 139-01 en su Art. 59 establece que los resultados los puedan utilizar las instituciones “entre sus criterios de admisión y como base para el establecimiento de programas de nivelación, para la planificación y la investigación.”
Prueba estandarizada de reconocimiento internacional (PAA)	Preparación para tomar el PAA (en caso de superar el POMA)	Caso: ISFODOSU le da un curso preparatorio a la PAA a todos los que logran la puntuación requerida del POMA	Decisiones institucionales, no previstas en la Normativa y sin Guías.
	Presentación a la PAA por decisión del estudiante	Fechas establecidas por el MESCyT y promovidas por INAFOCAM e IES Al inicio (2016) se requería una puntuación de 450 en cada una de las tres subpruebas. Posteriormente (enero 2018) se aprobó un total de 1350, pudiendo una de las pruebas tener una calificación de 330 o más.	Normativa 09-2015 y Convenio con College Board (la puntuación se establece a través de comunicaciones del MESCyT). No protocolos de retroalimentación a los que superaron la PAA ni seguimiento a los que no la superaron.

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO O REGULADO POR
	Cursos de nivelación y otras medidas académicas (en caso de no superar la PAA la primera vez)	No todas las universidades realizaron estas actividades de nivelación. OEI asesoró a ISFODOSU. Institución que ofrecía un período académico de nivelación.	Normativa 09-2015 (VI) OEI asesoró a ISFODOSU.
Otras evaluaciones	Otras evaluaciones previstas por las instituciones	Las Instituciones de Educación Superior podrán utilizar, adicional a las pruebas diseñadas y aplicadas por el MESCyT, cualquier mecanismo de evaluación que pueda tener cada IES. En algunos casos se informó de realización de entrevistas con los candidatos.	Normativa 09-2015 (VI)
Decisiones de admisión o no admisión	Admisión al programa (luego de superada la PAA en uno o dos intentos)	Necesaria tarea de seguimiento y atracción de los que superan la prueba estandarizada.	Normativa 09-2015 (VI)
	En caso de no superar el segundo intento con la PAA, orientación a otras carreras, incluyendo prueba vocacional	No tenemos evidencias de que se haya cumplido esta orientación. En el caso de ISFODOSU si tomaron curso de nivelación y no superaron la prueba en una segunda presentación pasan a ser "Descalificados"	Normativa 09-2015 (VI)
Matriculación	Formalización de la matriculación	El estudiante decide si se matricula o no se matricula	No guías para el seguimiento de los estudiantes hasta su matriculación

Los resultados de las aplicaciones de ambas pruebas desde 2016 a 2020 se reportan como sigue:

Tabla 5: Porcentajes de superación de pruebas POMA y PAA (2016-2020).

Población	Cantidad de presentados	Cantidad que superaron la prueba	% de superación
Presentados al POMA para otras carreras	261,366	165,751	63.42%
Presentados a tomar el POMA como aspirantes a la carrera de educación	100,777	48,167	48 %
Presentados a Tomar la PAA	31,480	10,348	32.9%
Matriculados en las carreras de Educación	5,132		

Fuente: Elaborada a partir de datos de MESCyT (2020). Informe de Gestión 2016-2020.

Una lectura que lleva a una postura en relación al tema es que las pruebas, específicamente la PAA ha sido un impedimento para lograr la Meta de los 20,000 estudiantes cursando carreras de educación en el período 2016-2020, y que habrá una escasez de docentes en los próximos años.

Otra lectura que se puede hacer tomando en cuenta la tabla anterior puede ser:

- El programa despertó interés suficiente por la cantidad de estudiantes que se presentaron a tomar la prueba POMA.
- Los estudiantes que se presentaron a tomar la prueba POMA para otras carreras tienen unas condiciones académicas superiores a los que se presentaron como aspirantes a la carrera de Educación (un 15.42% más de aprobación).
- Los estudiantes que superaron la prueba POMA más que duplicaron los 20,000 establecidos como meta. Si se hubieran preparado para tomar el POMA, y si hubiera habido programas de nivelación para una segunda oportunidad de tomar la prueba del POMA, de seguro los aprobados hubieran aumentado considerablemente. Esta cantidad de estudiantes que superaron la prueba (aún sin aumentar los que potencialmente hubieran pasado el POMA en las condiciones sugeridas más

arriba) reclama un proceso de selección porque el Sistema Educativo no iba a poder absorber esa avalancha de candidatos.

- Solo el 65% de los que superaron la prueba POMA con la puntuación establecida se presentan a tomar la PAA. Se pierden entre una prueba y otra, 16,687 aspirantes. Si aplicamos el mismo porcentaje de superación de la PAA al total de los que pasaron el POMA, 15,413 hubieran calificado para cursar una carrera de Educación (del 2017 al 2020, cuatro años con uno de pandemia).
- De igual manera que dijimos con el POMA, si se hubieran preparado los 31,480 estudiantes antes de tomar la PAA o si se les hubiera ofrecido un curso de nivelación a todos los que no superaron la prueba la primera vez, la cantidad de aprobados hubiera sido mucho más alta.
- Llama la atención que solo el 49.6% de los calificados para ser admitidos, completan su proceso de matriculación por lo que se pierden 5,216 potenciales matriculados.

Al analizar las causas de esa “pre-deserción” del programa, para identificar a los que no se presentaron a la siguiente prueba o no se matricularon habiendo calificado, hay varias hipótesis, una es la de demora de las aprobaciones de los planes de estudio por parte del MESCyT, otra el costo que tenían que cubrir los estudiantes en algunas instituciones para tomar el PAA y otra, la más reiterada en 171 casos con seguimiento en base de datos de INAFOCAM: “Este programa no se abrió por escaso número de postulantes”. Sin dudas, también faltó gestión de matrícula y servicios estudiantiles en las instituciones, faltó asesoría del MESCyT (no elaboración de guías y protocolos para eso fines) para haber logrado mantener la comunicación con los diferentes grupos, haber dado orientación y haber aumentado la formalización de la matriculación de las poblaciones que superaron las dos pruebas.

En caso de que menos que lo que la cantidad prevista por la meta se hubieran presentado, mayor énfasis en la promoción y el reclutamiento debería haberse puesto. Eso es el componente inicial de una sana y efectiva gestión de la matrícula: tener suficientes candidatos para poder elegir.

Por otra parte, no se trabajó con las poblaciones previstas en el transitorio de la 09-2015, para la adecuación de planes para estudiantes que hubieran completado hasta un 50% del plan de estudio que habían comenzado, incluyendo los más de 35,000 estudiantes inscritos en la facultad de Educación de la UASD.

Sin dudas, el “filtro” inicial es la prueba POMA, porque contribuye a acercar la población que se presenta aspirando a ser admitido a las carreras de Educación con la población en general de los que buscan estudiar otras carreras y que la superan. La PAA (o una prueba estandarizada similar) se convierte en el mecanismo/instrumento de selección de los mejores candidatos para ingresar a las carreras de educación a partir de una población que demuestra buen desempeño en dicha prueba, pero inicialmente en una cantidad que más que duplica la proyectada como meta (48,167 para cubrir 20,000 cupos) y las cantidades requeridas para todas las carreras de acuerdo a la demanda del MINERD.

La detección de posiciones encontradas sobre el tema de los criterios de admisión ha sido comprobada en este estudio evaluativo en temas relacionados a la adopción de determinadas pruebas y puntajes para superarlas. Se incluyeron apreciaciones sobre el “elitismo” que las caracteriza, y sobre la no posibilidad de apertura de carreras por no haber logrado tener los cupos necesarios debido a que muchos que habían manifestado interés no superaron las pruebas. Por otra parte, se ponderan las mismas y se sugiere incluir otras evaluaciones y mecanismos en el proceso de admisión, tanto para evaluar los intereses vocacionales como por la necesidad de garantizar la estabilidad y compromiso de los estudiantes admitidos a la carrera. Adicionalmente debería incorporarse al análisis los temas de discusión a nivel internacional sobre las pruebas centradas en aptitudes versus las pruebas centradas en el currículo o centradas en la evaluación de competencias.

El proceso de selección está caracterizado no solamente por la administración de las pruebas, sino por el proceso de orientación y preparación para las pruebas, y por el proceso de retroalimentación y seguimiento de los resultados. Aunque el objetivo no sea tener estudiantes que aumenten su puntuación de la PAA, sino que demuestren el dominio de las competencias obteniendo mejores puntuaciones, parece ser que los procesos de preparación y nivelación para tomar las pruebas con mayor éxito son recomendables y debe buscarse la forma para que se formalicen y se amplíen, desde el bachillerato e incluyendo la modalidad a distancia

En el análisis final sobre el tema, se revisan los principios básicos propuestos por la profesora Zwick (2017) en el libro *Who Gets In? Strategies for Fair and Effective College Admissions*. [¿Quién entra? Estrategias para una justa y efectiva admisión a la universidad], establece para una política de admisión:

Las políticas de ingreso o admisión a la educación superior deben reflejar la misión institucional y surgir de ella.

El primer principio propuesto por Zwick, aunque se refiere a las instituciones es fundamental para poder adoptar una política de admisión coherente con lo que se busca, tanto a nivel institucional como en el caso de programas específicos ligados a políticas públicas. Se puede derivar de la misión institucional o del programa una política de admisión selectiva o una que garantice una significativa representación de los grupos menos representados en las instituciones de educación superior. Todo va a depender de la misión.

Cabe preguntarnos, ¿cuál es la misión del programa de formación inicial de docentes que nos ocupa? El Preámbulo del Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030) expresa:

Reconocemos que, entre otros factores, la calidad profesional, la fortaleza moral, la dignificación y la entrega de los educadores juegan un rol clave en la calidad de la educación. Por tanto, la formación profesional y pedagógica, inicial y continuada de los docentes es fundamental para transformar el desempeño y la calidad de la educación dominicana.

El mismo Pacto en el acápite 5, antes de plantear las características y retos que debe seguir la formación inicial de los docentes considera:

Por tanto, se requiere una formación docente integral, que impacte el pensamiento y la práctica del docente, y le habilite para la construcción de conocimientos y la generación de experiencias creativas de enseñanza-aprendizaje de forma individual y con sus pares.

Una declaración de la política de admisión debe estar guiada a admitir un grupo de estudiantes que estemos seguros que se convertirán en docentes de excelencia. El impacto de sus egresados debe manifestarse en esa transformación anhelada; es necesario invertir recursos e impulsar políticas integrales e innovadoras que involucren la gestión, la selección de formadores, el monitoreo y la evaluación, además de las metodologías y los dispositivos de aprendizaje, para lograr esa nueva generación de docentes que se encargará de ello.

Tomando en cuenta la misión del programa, y desde una perspectiva de ampliación de oportunidades, es posible diseñar acciones afirmativas que de manera extraordinaria incluyan candidatos que no hayan logrado los puntajes establecidos. Así, el Programa que adopta una política selectiva de admisión, podrá ofrecer también de manera transparente y limitada la oportunidad a algunos candidatos que demuestran cualidades extraordinarias no evaluadas y que pertenecen a municipios o liceos no representados pero que demuestran cualidades extraordinarias no evaluadas para que se puedan convertir también en maestros de excelencia. Será necesario que las instituciones que sometan la inclusión de esos candidatos demuestren que están en condiciones de ofrecer los apoyos necesarios en su proceso de inserción y en el desarrollo de la carrera.

Adicionalmente, es necesario pensar en sujetos que tienen discapacidades y necesidades específicas y que les impiden tomar las pruebas de admisión en las mismas condiciones de la mayoría. Esos grupos hay que apoyarlos desde que inician el proceso de admisión hasta que se gradúen.

● RECOMENDACIONES

Sobre el proceso actual

- Continuar aplicando el POMA en su versión 5, pero contratar en un breve plazo a un experto internacional en pruebas estandarizadas o a una entidad internacional con experiencia en el tema que no haya laborado antes con el POMA, para elaborar un plan de análisis y posible fortalecimiento de dicha prueba el cual debe ser entregado en seis meses.
- Contratar un equipo de expertos internacionales, en pruebas estandarizadas, ajenos al College Board, para que analice la PAA a profundidad y compare la misma en cuanto a concepción, respuesta a las tendencias actuales a nivel mundial, estructura, contextualización, costos y resultados con otras tres posibilidades disponibles en la Región u otras alternativas. El equipo deberá rendir su informe en el plazo no mayor de 6 meses.
- Dada la importancia de tener una prueba académica que complete la evaluación realizada por el POMA y que seleccione los candidatos con mayores posibilidades de éxito académico durante la carrera, seguir aplicando la PAA como hasta ahora

se ha realizado hasta que se reciba el informe de los expertos internacionales en pruebas estandarizadas a cargo de los estudios sobre el POMA y la PAA.

- Determinar si el valor predictivo de las pruebas retiene su significancia después de controlar por otros predictores posibles.

Más allá del proceso actual

- Deben permanecer criterios de admisión a los Programas de Formación de docentes pero se sugiere evaluar los puntos a favor y en contra de las pruebas referidas a criterios curriculares y de las pruebas de aptitud por la evidencia en la literatura académica sobre los sesgos de este último tipo de pruebas.
- Evidenciado el bajo nivel de formación con que ingresan los aspirantes a estudiar la Carrera de Educación, proponemos diseñar programas y materiales de preparación y reforzamiento desde la Secundaria, orientados a posibles aspirantes a la carrera.
- Explorar otras estrategias de evaluación para el ingreso a programas de formación docente. Por ejemplo, en Chile existen programas que permiten a los estudiantes de secundaria participar en una trayectoria formativa que les permite descubrir y canalizar su vocación pedagógica acompañados de “Pruebas de potencialidad pedagógica”. Para acceder a este tipo de programas, los estudiantes deben estar en el grupo superior del 40% de logros educativos. En el programa, los estudiantes tienen vivencias pedagógicas que les permiten tener experiencias del día a día de un docente, sus responsabilidades y retos.
- Construir una guía a partir de las prácticas institucionales que han resultado exitosas para que las IES den seguimientos a los que han manifestado interés en estudiar una carrera de Educación, los orienten para prepararse para las pruebas (el ingreso a la carrera) y se promociónen programas de preparación y nivelación desde la Secundaria.
- Fortalecer la estrategia de comunicación y la campaña de promoción para atraer a los mejores candidatos a la carrera de educación, como se ha propuesto el programa. Intensificar para ello el reclutamiento de buenos candidatos desde la secundaria con la participación del MINERD e INAFOCAM.
- Constituir una mesa de trabajo interinstitucional con asesoría internacional de dos expertos en Medición Educativa para que en tres meses proponga diferentes escenarios para crear el “Índice de Admisión para las Carreras de Educación” (IACE) el cual reflejaría las calificaciones de la prueba estandarizada que se seleccione y de las calificaciones de bachillerato (ya sean las calificaciones de las

pruebas nacionales, las calificaciones finales de la secundaria con el 30% de peso que tienen las pruebas nacionales, o las calificaciones finales con un peso mayor de las pruebas nacionales). La propuesta debería complementarse con el pilotaje del índice y con recomendaciones para su seguimiento y evaluación. Esta mesa de trabajo debe trabajar en coordinación con los involucrados en la evaluación del POMA y la PAA.

- Requerir a todas las universidades presentar un Plan de preparación para las pruebas y de nivelación a partir de resultados de la prueba estandarizada que se seleccione, el cual puede construirse de manera colectiva tomando en consideración el instaurado exitosamente por ISFODOSU con la asesoría de la OEI.
- Incluir la virtualidad como posible integración de los estudiantes, a los programas de preparación de las pruebas.
- Revisar, por parte del Departamento de Pruebas Académicas del MESCyT, los procedimientos utilizados para informar a los estudiantes sobre sus resultados de las pruebas, bajo el principio de que los estudiantes tienen el derecho a recibir sus puntuaciones y su condición, deben recibir un mensaje que los felicite por su logro, o que los oriente.
- Elaborar un protocolo de entrevista con una rúbrica cuantificable para evaluar los intereses vocacionales a ser utilizado como experiencia piloto en el proceso de admisión
- Analizar las experiencias dominicanas en la administración de pruebas de intereses vocacionales, las pruebas y procedimientos utilizados en otros países, las experiencias iniciales de la aplicación piloto de las entrevistas y preparar un plan para la adopción de estrategias a ser utilizadas, con una definición clara de su utilización.
- Elaborar un protocolo de entrevista para que en las instituciones se valore las condiciones de equilibrio emocional de los que aplican a la carrera de educación.
- Identificar medidas de “ajuste razonable” con las instituciones y elaborar guía para atender a las personas con discapacidades u otras necesidades específicas en el proceso de solicitud de admisión e incluso en el proceso de presentación a las pruebas. Para esto las instituciones buscarían el apoyo de instituciones públicas y privadas que atienden esas poblaciones.
- Elaborar un protocolo que reglamente el proceso de “acción afirmativa” para seleccionar, de manera extraordinaria, candidatos cercanos a las puntuaciones de corte en las pruebas por representar municipios o liceos sin candidatos admitidos en la convocatoria. La solicitud debe ser realizada, motivada y sustentada por la

IES a la cual aplicó el candidato. La decisión final de admisión debe recaer en una comisión conformada por lo menos de tres representantes de los departamentos de admisión de igual número de instituciones que no ofrecen carreras de Educación. La institución solicitante debe presentar un compromiso de apoyo a los estudiantes propuestos durante su inserción en la institución y durante la carrera.

Formación de Especialistas

- Convocar a las IES nacionales para que en acuerdos con instituciones internacionales acreditadas y con experiencia demostrada en el tema, presenten propuestas para ofrecer:
 - Una maestría en Evaluación y Medición Educativa y Estadísticas
 - Una maestría en Gestión de la Matrícula (Enrollment Management)
 - Una maestría en Servicios Estudiantiles y Orientación Universitaria.
- En el proceso de selección y aprobación de las maestrías, realizar tres cursos-talleres virtuales paralelos sobre los tres temas, con la participación de las instituciones participantes y comprometidas con la formación inicial de los docentes.
- Incluir en la oferta de becas doctorales internacionales para doctorados en Evaluación y Medición Educativa y Estadísticas.
- Favorecer la movilidad e intercambio de los estudiantes de las maestrías sugeridas con centros e instituciones modelos en los estudios que realizan, con pasantía de una semana en centros e instituciones de América Latina.

IV. Programas de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecidos

La Normativa 09-15 hace referencia al diagnóstico realizado entre 2010 y 2012 en el que se indicaba que el perfil socioeconómico del estudiante de nuevo ingreso a carreras de Educación provenía de familias de bajos ingresos, entre RD\$ 4,000 y RD\$ 9,000 mensuales y con bajo nivel escolar de los padres, con más del 70% que no pasó nivel primario. La mayoría (58%) trabajaban y estudiaban al mismo tiempo para cubrir su carrera.

En esta Normativa se detallan las acciones para lograr la Meta Presidencial y cumplir con el objetivo del Programa de Gobierno 2016-2020 de disponer de veinte mil (20,000) docentes de excelencia, de los cuales 12,000 serían formados en el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU) y 8,000 en otras Universidades del país (MESCyT, 2020; MESCyT, 2020).

El otorgamiento de becas a los estudiantes que superan los criterios de admisión surge para apoyar la formación de esos 20,000 docentes de excelencia en modalidad de tiempo completo y dedicación exclusiva en las IES con las cuales se realiza convenio o contrato para estos fines (MINERD-MESCyT-INAFOCAM, 2017). Aunque no se hace referencia a las Instituciones públicas y privadas ni se establece diferencia entre estas, es importante destacar que el ISFODOSU como Institución pública que forma docentes ya recibe financiamiento del Estado, según lo establece la Ley 66'97 en su Art. 131:

En el marco del Programa de Formación Docente de Excelencia en nuestro país, el apoyo a través de la beca se define en el Convenio Interinstitucional del MINERD, MESCyT e INAFOCAM (2017). El mismo consiste en becas para matrícula universitaria igual a todas las universidades, se presentan a continuación los montos que abarcan el programa completo de la licenciatura según nivel a que van dirigidas:

- Trescientos veinte mil pesos dominicanos para Nivel Inicial
- Trescientos sesenta mil pesos dominicanos para Nivel Primario
- Cuatrocientos mil pesos dominicanos para Nivel Secundario

A la vez se estipula un pago mensual de seis mil pesos dominicanos para que los estudiantes puedan estudiar a tiempo completo y dedicación exclusiva, y un complemento de

mil pesos dominicanos para aquellos que no residan en la provincia en la que funciona el centro de estudios universitarios en el que cursa la carrera.

El Reglamento de Becas de INAFOCAM (2018) establece en el Art. 7 que para la aprobación de una beca de estudios de licenciatura o grado (formación inicial), todo postulante con interés y vocación para estudiar la carrera de educación ha de cumplir los siguientes requisitos:

- Ser ciudadano dominicano.
- Estar certificado por haber finalizado sus estudios secundarios.
- Contar con una edad entre los 16 y 25 años.
- Seleccionar uno de los programas ofertados al momento de la convocatoria.
- Superar las evaluaciones establecidas por el MESCyT, además de cualquier otra prueba de ingreso exigida por la institución formadora.
- Estar dispuesto a cumplir los compromisos que el INAFOCAM acuerde con el becario, mediante contrato.

Párrafo. El acceso a becas de formación docente inicial requerirá no haber concluido estudios de grado o no contar con más de cuatro períodos académicos cursados en una carrera universitaria.

Párrafo 2. En casos excepcionales, el Comité de Becas del INAFOCAM podría considerar solicitudes de postulantes con edades no incluidas en el literal c.

Las becas eran otorgadas por ISFODOSU para sus estudiantes, e INAFOCAM para las demás IES. La cantidad total de becados en ambas instituciones por carrera se presenta a continuación:

Tabla 6. Cantidad total de becados INAFOCAM e ISFODOSU por programa

Programa	Cantidad becados
Licenciatura en Educación Inicial	329
Licenciatura en Educación Primaria primer ciclo	185
Licenciatura en Educación Primaria segundo ciclo	1,105
Ciencias sociales con orientación a Educación Secundaria	220
Matemática con orientación a Educación Secundaria	1,835

Programa	Cantidad becados
Biología con orientación a Educación Secundaria	806
Química con orientación a Educación Secundaria	360
Física con orientación a Educación Secundaria	96
Lengua Española y Literatura orientada a la Educación Secundaria	527
Educación Física	1,139
Educación Artística	0
Educación Idiomas	365
Total	6,967

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INAFOCAM e ISFODOSU

La creación de un sistema especial de incentivos que incluye becas, estipendios y viajes de estudios como mecanismo para atraer y motivar a estudiantes del Nivel Secundario con vocación y alto rendimiento académico a la formación docente en un marco de igualdad de oportunidades se planteó en el Pacto para la Reforma Educativa en el 2014. Aunque la carrera de educación en Instituciones Educativas públicas recibe financiamiento del Estado, es a partir de la Normativa 09-15 que este apoyo se ofrece también a todas las Instituciones de Educación Superior privadas con programas de formación docente aprobados por MESCyT con el fin de lograr la formación de docentes de excelencia en modalidad de tiempo completo y dedicación exclusiva. En este sentido, la Normativa 09-15 sirvió para reorientar el papel del Estado en asignación de becas con un mayor nivel de exigencia. Se establecieron criterios para estudiar a tiempo completo sin trabajar.

El financiamiento de los programas de formación docente a través del otorgamiento de las becas a estudiantes que superan los criterios de admisión de acuerdo con las necesidades de docentes del Ministerio de Educación lo realiza el INAFOCAM como institución responsable de coordinar con las Instituciones de Educación Superior, bajo las regulaciones del MESCyT la formación profesional del personal del Sistema Educativo del país. La aprobación se realiza a partir de una evaluación a las IES que lo solicitan en la cual se establecen criterios, planes de mejora y recomendaciones que les permitan cumplir con los requerimientos contractuales establecidos. Esto se lleva a cabo luego de que las IES han pasado por un proceso de revisión y aprobación de sus planes de estudio por parte del MESCyT de acuerdo con la Normativa 09-15.

Por otro lado, 11 IES tienen planes de estudio aprobados por MESCyT sin becas de INAFOCAM debido a que las cantidades de estudiantes por Región y carrera establecidas en las convocatorias son las que determinan el otorgamiento de becas, limitando la apertura de carreras y la formación de docentes. De 74 planes de estudio aprobados por MESCyT, 39 no tienen becas.

Tabla 7. Cantidad de planes de estudio por IES sin becas de INAFOCAM

Institución	Planes de estudio aprobados/con autorización	Carreras sin becas
PUCMM	8	1
OyM	8	8
UAPA	2	2
UASD	13	13
UNIBE	1	1
UNPHU	3	1
UNEV	4	3
UTESA	4	3
UNAD	3	1
UTE	1	1
UNICARIBE	3	3
Educación Idiomas	365	
Total	6,967	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MESCyT e INAFOCAM

Estos datos nos confirman que 39 de los 74 planes de estudio aprobados o con autorización no pudieron abrirse o se abrieron sin becas, debido a que la asignación ya estaba determinada por las cantidades y regiones establecidas de acuerdo con el estudio de las necesidades del MINERD y que se presentaron anteriormente en las convocatorias. Hay una cantidad de estudiantes que actualmente estudian sin becas en programas aprobados con la Normativa 09-2015 que no están incluidos en estos datos y a los que no se les ha dado el seguimiento que han recibido los becados.

Tabla 8. Resumen de las carreras becadas por INAFOCAM

No.	Licenciaturas	Cantidad de cohortes	Cantidad de Becarios
1	Educación Inicial	3	60
2	Educación 1er ciclo de Básica	6	118
3	Educación 2do ciclo de Básica	2	44
4	Lengua y Literatura	5	218
5	Ciencias Sociales	7	98
6	Matemática	41	1226
7	Biología	18	374
8	Química	13	290
9	Física	6	96
10	Inglés	14	365
11	Educación Física	12	191
Total	11 Licenciaturas	127	3,080

Fuente: INAFOCAM. Departamento de Formación Inicial Docente “Programa Docente de Excelencia”

Es necesario considerar la revisión y actualización del estudio de necesidades docentes en el país, evaluando las premisas y criterios a partir de las cuales fueron definidas originalmente. También es necesaria cierta flexibilidad pues los estudiantes no necesariamente pueden trasladarse a la universidad que ofrece la carrera que desean cuando esta se encuentra en otra región, debiendo entonces desistir o entrar en la carrera que ofrece la Institución que tienen cerca sin necesariamente ser su primera opción. En algunos casos, el estudiante debe asumir el pago de la carrera cuando la Institución no le ofrece opciones. Otro punto por considerar es que los egresados no siempre pueden o quieren quedarse en una misma región, sino que pueden moverse o trasladarse para laborar y aportar en distintos lugares donde se necesiten de acuerdo con su formación. Los egresados no necesariamente van a trabajar en la región donde se encuentra la Institución en la cual estudiaron.

Al revisar los criterios y requisitos establecidos en el Reglamento de Becas de INAFOCAM (2018) con los que debe cumplir el postulante a beca en la carrera de Educación, se evidencia diferencia con el Reglamento de becas de MESCyT, siendo el primero más exigente

con la inclusión de requisitos como la superación de las pruebas de ingreso, de la edad entre 16 y 25 años y de los compromisos adicionales establecidos en el contrato con el becario. Esto responde a las exigencias de la Normativa y a lo establecido en el Convenio Interinstitucional MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017).

De acuerdo a los resultados de este estudio, la mayoría de los becarios conoció el programa de becas por una amistad y familiares, lo cual indica que es necesario fortalecer la estrategia de comunicación, difusión y promoción de las becas a través de los centros educativos, de las IES y en otros medios con el fin de atraer a los mejores candidatos a la carrera de educación.

Los resultados de este estudio confirman que es necesario dar a conocer de forma clara los criterios de selección y requisitos para aplicar al programa de becas en las IES. Algunos de estos criterios han generado posiciones encontradas. En cuanto al requisito de ser estudiante a tiempo completo y de dedicación exclusiva, un grupo significativo planteó que muchos estudiantes necesitan trabajar mientras estudian y en otros casos quisieran tener la oportunidad de ganar experiencia laboral durante su carrera sin tener que esperar graduarse pues luego no siempre tienen posibilidad de insertarse en el sistema público debido a la ausencia de concurso docente. El estipendio se ha valorado positivamente, pero un alto porcentaje de becarios, profesores y directivos considera no es suficiente para dejar de trabajar y ser estudiante a tiempo completo. Sobre el criterio de la edad para la beca, hay posiciones encontradas. Esta decisión responde a una política de estado con relación a la carrera docente en el país y a la edad de jubilación, por lo que se justifica. Las personas mayores de 25 años interesadas en estudiar la carrera lo pueden hacer sin el financiamiento del Estado.

● RECOMENDACIONES

- Mantener el otorgamiento de incentivos económicos por parte del gobierno para atraer estudiantes talentosos a las carreras de educación para elevar la calidad de la formación inicial docente, mejorar el nivel de los docentes en el sistema educativo y elevar los estándares, tal como plantan diversos autores mencionados en este estudio.

- Definir bien roles del MESCyT como ente regulador y del INAFOCAM como ente financiador para evitar solapar y duplicar funciones y tareas, coordinando los procesos que podrían complementarse de forma positiva.
- Aunque el ISFODOSU maneja su proceso de convocatoria y admisión a la carrera de Educación de manera independiente con sus propios fondos, se considera necesario que se establezcan mecanismos de colaboración y coordinación entre esta Institución y el INAFOCAM para responder a las cantidades de estudiantes a formar de acuerdo con las necesidades del MINERD, evitando tener más estudiantes de los requeridos en algunas carreras y menos en otras. Ambas instituciones están apoyando la formación de docentes de excelencia por lo que se recomienda unificar algunos criterios y establecer acuerdos y realizar transferencia de experiencias que beneficien a las demás IES formadoras.
- La política de becas con fondos públicos debe garantizar la disponibilidad de plazas en el Sistema Educativo público para que los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia se puedan insertar, mejorar el nivel de los docentes y la calidad educativa. Para esto es necesario realizar estudios prospectivos actualizados de necesidades de docentes que permitan responder a las demandas en relación con la cantidad de estudiantes que ingresan a las distintas carreras y a la proyección.
- Para poder cumplir con el requerimiento de laborar por lo menos 5 años en el Sistema Educativo, se debe garantizar el concurso a los estudiantes que egresan del Programa de Formación Docente de Excelencia. Se recomienda incorporar cursos de apoyo para el concurso docente o de preparación en caso de tomarlo una segunda vez.
- Fortalecer la estrategia de comunicación y la campaña de promoción para atraer a los mejores candidatos a la carrera de educación, como se ha propuesto el programa. Consecuente con recomendaciones que buscan dignificar la carrera, algunas ideas de difusión podrían incluir diversas acciones.
- Incluir la entrevista, no solo para la admisión de estudiantes a la carrera, sino también para otorgar la beca. En caso de ser una gran cantidad de becarios, se podría establecer un mecanismo para conocer mejor los perfiles de los aspirantes. Los resultados de las entrevistas se utilizan en combinación con los otros criterios para aprobación y toma de decisiones, tal como lo hace Argentina, que realiza entrevista personal para estimar el compromiso del candidato con la profesión, teniendo esto un peso del 20%.

- Iniciar la preparación para las pruebas de admisión desde el Nivel Secundario con aquellos estudiantes interesados en la carrera de Educación. También incluir la nivelación en la beca para que el estudiante pueda superar la prueba de acceso. Tal como se ha demostrado en el ISFODOSU, la nivelación contribuye a la mejora de los resultados. De esta forma aumenta la cantidad de estudiantes necesaria para abrir y ofertar carreras para las cuales se han identificado necesidades de docentes y que han sido aprobados por el MESCyT.
- Una de las limitaciones identificadas en el programa de becas es la imposibilidad de los estudiantes transferirse a otra universidad o de cambiarse de carrera. Se recomienda evaluar la posibilidad de permitirlo en los primeros dos periodos.
- Evaluar la forma como se condiciona el estipendio al desempeño académico, siendo mayor el monto para aquellos con mayor índice académico, tal como se hace en el ISFODOSU, pero evitando que esto lleve a perder de vista lo verdaderamente importante. También se puede considerar diferenciarlo de acuerdo con el nivel socioeconómico del estudiante.
- El seguimiento a los estudiantes becados es una buena práctica que fortalece el sentido de pertenencia a un grupo y les ayuda a asumir los compromisos con mayor responsabilidad. Es recomendable mantener el seguimiento y apoyo durante la carrera y luego a los egresados también.
- Promover programas de movilidad estudiantil con experiencias de intercambio académicas y culturales en instituciones educativas en otros países. Un referente puede ser el programa de beca de Chile mencionado en este estudio, el cual ofrece financiamiento de un semestre de estudio en el extranjero para los becarios con mayor puntaje.
- Crear redes o asociaciones de ex-becarios para fortalecer la comunidad de egresados del programa a través de iniciativas que les permitan participar y contribuir al fortalecimiento y la mejora educativa en el país. Pueden ser embajadores que promuevan el programa para que otros jóvenes meritorios se postulen a la carrera docente.
- Asegurar la transparencia en el otorgamiento de becas a las Instituciones de Educación Superior y la debida formalización del proceso.

V. Reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación

El Programa de Formación Docente de Excelencia, objeto de este estudio, tiene como fundamento de los planes de estudio desarrollados y de otras acciones de fortalecimiento de las instituciones ofertantes y de los profesores formadores, la Normativa 09'2015 del MESCyT, la cual fue aprobada por el CONESCyT el 9 de diciembre de 2015. Esta Normativa sustituye a la 08-2011. La nueva Normativa plantea la justificación de la misma a partir de los cambios curriculares acaecidos en el MINERD.

El Ministerio de Educación (MINERD) ha realizado una reforma curricular que incluye cambios de la estructura académica y el currículo de los niveles inicial, primario y secundario. Por consiguiente, se hace necesario un cambio en la formación docente que se corresponda con este nuevo currículo. Esta nueva normativa modifica la anterior. (I).

Esta nueva Normativa, identificada como respuesta al Pacto Nacional para la Reforma Educativa, aprobado el año anterior, el cual en sus acápites 5.1.1 y 5.1.2 presenta consideraciones sobre la formación docente, incluyendo su vinculación con el currículo aprobado por el MINERD.

Entre los aspectos más característicos de esta Normativa que representa una nueva Reforma Curricular para la formación inicial de docentes, se destacan los siguientes:

1. El establecimiento de diez carreras, algunas nuevas:
 - Licenciatura Educación Inicial
 - Dos licenciaturas en Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo.
 - Diez licenciaturas orientadas a la Educación Secundaria con énfasis en el área de enseñanza: (Lengua Española y Literatura, Matemática, Biología, Química, Física, Ciencias de la Tierra, y Ciencias Sociales.
 - Posteriormente con la Adenda aprobada en mayo de 2016, se completa con 5 carreras más vinculadas a áreas especializadas y que comprenden los tres niveles educativos (Educación Física, Educación Artística, Lenguas Extranjeras – Mención Inglés; Lenguas Extranjeras – Mención Francés; y Formación Integral, Humana y Religiosa).

2. La previsión del perfil de los docentes de las carreras (formador de formadores), con requerimientos de grado académico y dedicación, y nivel de participación con respecto a porcentaje de créditos enseñados según grado académico (maestría y doctorado) o dedicación (tiempo completo, dedicación exclusiva). Se especifican los porcentajes de créditos ofrecidos por dichos profesores, en aumento hasta llegar a un 75% en cinco años.
3. Una definición del crédito que implica 3 horas de trabajo académico semanal por crédito.
4. Un total de créditos y una distribución de los mismos en Formación General, Formación Psicopedagógica (Psicológica, Pedagógica y Práctica docente) y Formación Disciplinaria, de acuerdo a las carreras.
5. Fijación del porcentaje de créditos que deben reservarse para las Prácticas docentes.
6. Un enfoque curricular basado en competencias para seguir el mismo enfoque que el currículo establecido por el MINERD para la educación preuniversitaria.
7. Unas previsiones sobre el desarrollo de los programas de formación docente que se refieren a la presencialidad, a la posibilidad de educación a distancia, a requisitos de cuerpo de profesores calificados y dedicados al programa, y residentes en la zona (un 60%). Incluye adicionalmente el nombramiento de un coordinador para cada una de las carreras.
8. Requerimiento de infraestructura, servicios y recursos para el aprendizaje que las instituciones deben demostrar que tienen para ofrecer carreras de Educación.
9. Incorporación de la necesidad de una demostración de que la institución tiene un Sistema de Evaluación, que va más allá de las calificaciones de las asignaturas, y se asemeja a un sistema de “assessment”, “avalúo” o valoración de los avances de los estudiantes en el dominio de las competencias.
10. El establecimiento de que el MESCyT diseñará y aplicará un Sistema de Monitoreo y acompañamiento a las IES que tengan carreras de Educación. del MESCyT.
11. La previsión de ir caminando hacia un proceso de acreditación de las carreras de formación docente con fechas de inicio.
12. Elementos de la estructura del plan de estudio de las carreras, incluyendo la estructura de los programas de cada una de las asignaturas.

La Tabla 8 refleja los planes de estudio presentados por las Instituciones de Educación Superior para ser evaluados.

Tabla 9. Planes de estudio según estatus.

27 instituciones de Educación Superior	Planes presentados	Planes vacíos o incompletos	Planes Evaluados	Planes Iniciados	Aprobados Definitivamente
Total	390	48	225	74	84

Fuentes: Tabla 8 del Informe sobre los avances de la reforma curricular de la formación de docente de excelencia de la República Dominicana de la Dirección de Curriculum del MESCYT, julio de 2020.

Los nuevos requerimientos de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas, la nueva propuesta de carreras y una elaboración de condiciones para que las instituciones cumplieran, tuvo su impacto en las instituciones, el cual fue promovido por el MESCyT en el entendido que se lograrían mejores acciones conducentes a un cambio en los resultados esperados y por lo tanto en los aprendizajes de los futuros alumnos de los egresados del Programa y en la mejora significativa de la educación nacional, interpretada no solamente como motor del desarrollo humano y social, sino como derecho fundamental que el Estado debía enfrentar.

Tabla 10. Fases y momentos del proceso de presentación, evaluación y aprobación de las carreras de formación inicial de docentes de excelencia

FASES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
Decisión y diseño de los Planes de Estudios	Decisión de la universidad	“El MESCyT presentará a las universidades del país la normativa aprobada por el CONESCYT, para que las mismas comuniquen su interés y decisión de asumir la formación de profesores bajo estos requerimientos, comunicando los tiempos en que deberá iniciar las carreras.”	Normativa 09'15 (9 de noviembre de 2015). (XV)
	Presentación de carreras de Educación que busca ofrecer	Se aprobaron las carreras de Educación dos de Primaria y siete de Secundaria), posteriormente cinco carreras de “áreas especializadas” no previstas en la 09'15)	Normativa 09'15 (III-V) Adenda (10 de mayo de 2016)

FASES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
Evaluación de los Planes de Estudio para su aprobación o no objeción por parte del MESCyT 2017: Plataforma MESCyTEVA	Evaluación del MESCyT de planes de estudio de las carreras propuestas por las IES Fases de "Ajustes" y de Evaluación	Las IES debe subir los planes de estudio según la estructura aprobada a una plataforma. De las 67 competencias organizadas en 6 dimensiones, enlistadas en la 09'15, la Guía en su Anexo presenta 15 "competencias genéricas" en total para las 6 dimensiones El MESCyT evaluaba y solicitaba revisiones para fines de aprobación. Algunas instituciones iniciaron sus carreras con una aprobación provisional y no han recibido la aprobación definitiva. Desde 2017, el MESCyT contó con el apoyo de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia y un Comité Interinstitucional y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (Ver tabla x para detalles de programas presentados, evaluados, iniciados y aprobados definitivamente)	Normativa 09'15 (III-V y XIV) Guía para la elaboración, presentación y evaluación de planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación Protocolo para la presentación y evaluación de propuestas formativas
	Evaluación de los programas de las asignaturas	Para aprobación de una carrera se someten también los programas de todas las asignaturas para ser revisados por el MESCyT. Como se demoraba el proceso, se modificó el requisito de aprobación de todos los programas por la aprobación de los programas del primer año y se extendieron las fechas. Apoyo de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia y un Comité Interinstitucional y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA),	Normativa 09-2015 (XIV) Guía para la elaboración, presentación y evaluación de planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación Resolución 20-2017 del CONESCyT (19 de enero) Resolución 37-2017 del CONESCyT (9 de mayo)
	Evaluación de otros requisitos	Las instituciones deben cumplir con una serie de requisitos que van desde el profesorado hasta la Infraestructura y los recursos	Normativa 09-2015 (VII a XI)

FASES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
Aseguramiento de la calidad	Monitoreo, acompañamiento y evaluación del desarrollo de los planes de estudio	<p>Para garantizar la calidad y pertinencia de los programas de formación docente el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología diseñará e implementará mecanismos de monitoreo y acompañamiento, con evaluaciones periódicas.</p> <p>Las instituciones preparan sus planes de mejora.</p>	<p>Normativa 09-2015 (XII)</p> <p>Plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación al desarrollo de los planes de estudio para la formación de docentes de excelencia en la República Dominicana</p> <p>Manual operativo plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación</p>
	Acreditación de las escuelas y programas	<p>“Toda institución de educación superior deberá iniciar en el año 2016 los trámites para la acreditación de escuelas y programas de formación de profesores”</p> <p>ISFODOSU con tres carreras en proceso de acreditación logró la certificación del Sistema de Gestión de Calidad por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia</p>	Normativa 09-2015 (XIII)
Presentación de adecuación de planes para estudiantes que hayan cursado hasta un 50% del programa anterior	Incorporación de estudiantes anteriores a la Normativa	No tenemos información de IES que lo hayan solicitado	Normativa 09-2015 (XV)

El modelo adoptado en el Programa objeto de este Estudio Evaluativo, lo entendemos como algo más disruptivo si se internalizan las cualidades esperadas del profesor para la formación por competencias, pero también si se incorporan los centros educativos experimentales o de práctica, mayor flexibilidad curricular, mayor investigación-acción en las instituciones participantes, mayor apertura para aprender de los sujetos en formación. Temas como interdisciplinariedad, modelos de formación híbridos, personalización de los

aprendizajes, el rescate del aprendizaje para el dominio, y muchos otros tienen no solo que ser debatidos sino incorporados a experiencias piloto, tanto con los docentes en formación como en los centros educativos de práctica e innovadores.

Se detectaron varios puntos que requieren atención sobre todos ligados a carreras de Educación que se imparten “fuera de la Normativa 09-2015”, la sobre especialización de algunas carreras y los planes sobrecargados de asignaturas. Hay espacio para mejorar en una mayor flexibilidad curricular, en permitir acciones innovadoras por parte de las instituciones, en la revisión de la oferta de carreras, todos dirigidos a promover aprendizajes de nuevas prácticas que sirvan para seguir construyendo opciones curriculares emanadas de instituciones empoderadas. Lo previsto en el Pacto de que cada Escuela o Departamento de Educación formador de docentes tenga un centro educativo experimental es una vía rescatable para lograr subir líneas de trabajo de aula ligados a una formación inicial y continua de docentes siempre en proceso de mejora.

Tenemos varios retos para terminar de implementar la reforma curricular que sustenta el Programa de Formación Docente de Excelencia, pero hay que pensar en los próximos pasos. Es necesario comprender que la sociedad que vive un siglo XXI convulsionado y que comienza a aprender lecciones del desequilibrio que ha significado la pandemia, sigue transformándose. El reto es construir colectivamente un futuro que nos conduzca a respuestas curriculares pertinentes y efectiva para asegurar la fructífera inserción en ese proceso constructivo de los que terminen sus ciclos formativos.

● RECOMENDACIONES

- Preparar y someter para aprobación una Adenda a la Normativa 09-2015 que:
 - a. sin eliminar las actuales carreras con Orientación en Educación Secundaria centradas en una sola disciplina, permita otras carreras tales como:
 - i. Licenciatura en Matemática y Física orientada a la Educación Secundaria
 - ii. Licenciatura Biología y Química orientada a la Educación Secundaria
 - b. Regularice los casos de carreras:
 - iii. Educación Especial,

- iv. Educación mención en Informática,
- v. Orientación
- vi. y otras

permitiendo a las IES adoptar también esas carreras.

- Incluir en la Adenda, contando con el respaldo del MINERD, la creación y fortalecimiento de centros educativos experimentales o de práctica e innovación como parte del compromiso de las instituciones que sometan programas para aprobar. Darles un año a las instituciones con programas aprobados para que presenten sus proyectos de centros educativos práctica e innovación.
- Realizar consultas con las IES participantes en el programa de formación de docentes para que presenten propuestas para hacer el currículo más flexible.
- Solicitar a las instituciones participantes que identifiquen con la participación también de los estudiantes actuales y los egresados, las asignaturas que ellos consideren que sobrecargan el plan de estudio y que presenten propuestas para, sin aumentar el número de créditos de las carreras, se incluyan más créditos de práctica docente, tomando en cuenta la importancia curricular de las mismas, aspecto ya recomendado en el Informe de Sistematización del Programa presentado en mayo del 2020.
- Analizar las propuestas presentadas por las IES y tomar decisiones, y si es necesario modificar las Guías y Protocolos para la presentación de planes y programas. En caso necesario, autorizar modificaciones a los planes de estudio.
- Diseñar el proceso de revisión de los planes de estudio aprobados a las IES tomando en consideración que algunos cumplirán pronto cinco años de aprobados y que ha habido un gran aprendizaje con las circunstancias producidas por la pandemia y las experiencias reflexionadas.
- Definir una estrategia con la UASD para incorporar a grupos de estudiantes que califiquen y que hayan cursado menos del 50% de la carrera, con los ajustes correspondientes a los planes de estudio que responden a la normativa 09-2015, con énfasis en aquellas carreras que no han completado los cupos identificados por INAFOCAM en sus convocatorias. La UASD tiene 13 programas aprobados definitivamente.
- Permitir que las IES establezcan la localización y estructura de la administración de las carreras de Educación en cada institución que mejor garantice la calidad de la gestión, implementación y monitoreo de las carreras.

- Fortalecer el seguimiento y apoyo al desarrollo curricular que realicen las IES, a los mecanismos de aseguramiento de la calidad, a la participación de las comisiones curriculares institucionales y al desarrollo profesoral.

VI. Selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación (PAC).

Diversos autores confirman la importancia del rol de los formadores para la calidad de la formación inicial docente. En este sentido, Beca (2012) plantea:

La calidad profesional y humana de quienes forman a los futuros educadores constituye un factor clave para una buena formación docente y, en este sentido, es indispensable prestar atención al reclutamiento, la selección, las oportunidades de desarrollo académico que se les brinde y la evaluación de su labor docente y académica (p.12).

La necesidad de elevar el nivel de los formadores de docentes en el país se evidenció en el diagnóstico de la formación docente realizado por el MESCyT (2010), en el cual fue establecido que:

“Las IES dominicanas no cuentan con una plantilla de profesores con altos niveles de formación académica contratados a tiempo completo que puedan dedicarse a revisión y desarrollo curricular para lograr la adecuación y/o vinculación del currículo con los sectores productivos demandantes de recursos humanos preparados y se evidencia que solo el 58% de estos formadores posee nivel de maestría y un 2% el de doctorado” (p.82).

Al referirse al fortalecimiento de la formación docente en el país, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa establece lo siguiente:

5.1.5 Priorizar la formación doctoral para reforzar las escuelas formadoras de docentes, así como para disponer de una masa crítica de profesionales de alta calidad para los departamentos clave del sistema educativo (p.17).

Aunque el Pacto hace referencia a la formación doctoral en el país para fortalecer las escuelas formadoras de docentes, en el marco de la Meta Presidencial Docentes de Excelencia se tomó la decisión de contratar profesores extranjeros como una estrategia a corto plazo para responder a la Normativa 09-15 que establece que “un programa de formación docente de calidad requiere de un cuerpo de profesores universitarios del más alto nivel que pueda promover en los estudiantes el desarrollo de competencias que requiere un educador del Siglo XXI que responda al perfil del docente descrito en dicha normativa” (p.19).

La Normativa define el perfil del cuerpo docente y establece como requerimientos para cada nivel y ciclo en su artículo VII (p.19):

- Que los profesores que imparten asignaturas deben tener como mínimo una maestría en el área específica que está enseñando o va a enseñar.
- Que una parte importante de créditos sea impartida por profesores con PhD o doctorado acreditado, con un mínimo de 10% de los créditos para programas del Nivel Inicial y Primario y un mínimo de un 20% de créditos para programas del Nivel Secundario. Este porcentaje debe llegar a un 40% en 8 años.
- Que un mínimo del 40% de los créditos sean impartidos por profesores universitarios a tiempo completo hasta llegar a un 60% de créditos en 2 años.
- Que un mínimo de 20% de los créditos sean impartidos por profesores universitarios de dedicación exclusiva hasta llegar a un 50% de los créditos en 3 años.

Para poder contar con la cantidad de profesores con maestrías y doctorados, a tiempo completo y con dedicación exclusiva requeridos, se suscribió el Convenio de Cooperación Interinstitucional firmado por MINERD, MESCyT e INAFOCAM en Julio del 2017, estableciendo en sus Artículos 4 al 8 y 11 al 12 aspecto relacionado a la selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC). Entre las disposiciones, están que el INAFOCAM ofrecerá apoyo a las Instituciones de Educación Superior a través del cofinanciamiento a contratación de profesores de alta calificación equivalente al 65% del pago mensual, exigiendo el cumplimiento con los requisitos del cuerpo docente de las carreras establecidos en la Normativa 09-15, independientemente de si tienen apoyo o no del MINERD.

En el Art. 7 del Convenio se establecen los perfiles y categorías de los profesores y especialistas de alta calificación. Estas son:

Categoría 1: PhD o Doctorado en el área con mínimo de 10 años de experiencia docente/investigativa. Debe contar con un mínimo de 5 publicaciones en revistas indexadas.

Categoría 2: PhD o Doctorado en el área y con mínimo de 5 años de experiencia. Debe contar con publicación en revista indexada.

Categoría 3: Maestría en el área y mínimo de 5 años de experiencia docente o en actividades relacionadas a su área profesional.

Los docentes deben ser graduados por universidad extranjera acreditada por organismos reconocidos o avalada por el Estado y deben manejar las siguientes áreas: Ciencias, Humanidades y Educación.

Las exigencias a los profesores cofinanciados establecidas en el artículo duodécimo, son:

- a) Trabajar un mínimo de 40 horas a la semana en la Universidad que lo haya contratado, en un esquema de tiempo completo y dedicación exclusiva.
- b) Impartir entre 9 y 15 horas de docencia a la semana.
- c) Estar disponible mínimo una hora a la semana por cada hora de docencia para tutoría y asesoría a estudiantes.
- d) Desarrollar algunas actividades extracurriculares para el enriquecimiento académico y cultural de la universidad.
- e) Estar disponible para el gobierno para actividades técnicas.

Un factor determinante en la calidad de la formación inicial docente es que el docente formador esté bien calificado en conocimientos, capacidades docentes y experiencia escolar relevante (UNESCO, 2012). En nuestro país es necesario continuar realizando esfuerzos para contar con formadores de docentes competentes y comprometidos, asegurando las condiciones necesarias para que puedan desempeñar su trabajo con el nivel de excelencia que se necesita. La Normativa 09-15 ha establecido unos requerimientos que incluyen titulación de maestría y doctorado, dedicación exclusiva y a tiempo completo del cuerpo

profesoral en las IES formadoras para responder a la necesidad identificada de mejorar las plantillas docentes. En estas plantillas hay un porcentaje de docentes no aptos para impartir asignaturas a los que se debe prestar atención.

En la tabla siguiente se observa que solo el 20.8% de los profesores universitarios de la muestra posee un contrato por dedicación exclusiva y el 37.8% posee un contrato de tiempo completo en las Instituciones en las que laboran principalmente. El restante 8.1% indica que trabaja a medio tiempo y el 33.5% por hora.

**Tabla 11. Tipo de contratación que tiene en la institución
en la que labora principalmente (n=173)**

	n	%
Dedicación exclusiva	36	20.8
Tiempo completo	65	37.6
Medio tiempo	14	8.1
Por hora	58	33.5
Total	173	100

Los resultados de este estudio ponen en evidencia que hay un consenso general de que la estrategia de Profesores de Alta calificación (PAC) es valorada como positiva y necesaria para fortalecer el cuerpo profesoral de las Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes y para poder cumplir con los requerimientos de la Normativa 09-15. Sin embargo, ha sido difícil medir el nivel de logro de la meta que consiste en que todas las IES formadoras logren que el 10% de los créditos en programas de Nivel Inicial y Primario y el 20% de los créditos en programas de Nivel Secundario sean impartidos por profesores con PhD o doctorado hasta llegar a un 40%. Los datos suministrados por las IES al MESCyT en las plantillas de profesores incluyen profesores con titulación de doctorado y maestría en sus programas, pero muchos se repiten en distintas asignaturas e incluso en distintas universidades. No se cuenta con una evaluación detallada ni con datos confiables sobre el personal con titulación exigida en la resolución 09-15 en las IES formadoras de docentes.

● RECOMENDACIONES

- Revisar las políticas a mediano y largo plazo planteadas en el Convenio MINERD-MESCyT-INAFOCAM para evitar la titulación masiva en Maestría y Doctorado sin una planificación previa. Es importante formar personas con los perfiles deseados para ser formadores de docentes de calidad e incluir las áreas de enseñanza en las que las IES tienen verdadera necesidad.
- Evaluar el impacto de aquellos programas de maestría y doctorado que ya se han ofrecido a los profesores en el país y en el exterior con becas del MESCyT, INAFOCAM y en ISFODOSU y hacer un banco de elegibles con los profesores dominicanos que cumplan con los requisitos establecidos en las áreas de prioridad.
- Transparentar el porcentaje de profesores con maestría y doctorado en las distintas áreas, de tiempo completo y dedicación exclusiva de las IES con programas de formación docente aprobados para poder tomar las medidas necesarias que permitan mejorar la plantilla docente en cada una de ellas. Esto permitirá realizar la convocatoria y selección de Profesores de Alta Calificación de acuerdo a la necesidad real y permitirá diseñar y ofrecer programas de maestría y doctorados pertinentes para fortalecer el cuerpo de profesores de las IES formadoras y cumplir con la Normativa 09-2015.
- Tal como se evidencia en el Informe de Sistematización de la Meta del MESCyT (2020) y en este estudio, muchas universidades no pueden asumir la parte que corresponde al 35% del pago del salario de estos profesores de alta calificación por lo que se recomienda revisar los montos establecidos para honorarios de cada categoría y reducir la gran brecha con los salarios actuales de profesores universitarios locales, realizando ajustes que faciliten estas contrataciones por parte de las IES.
- Revisar los requisitos y detallar mejor los criterios de selección de profesores de alta calificación, exigiendo experiencia docente y evidencia de evaluación de su desempeño como formador, así como mayor información sobre los proyectos de investigación y publicaciones realizadas. La publicación en revista indexada no asegura que domine la investigación. No es lo mismo Scopus que Latindex. Para el profesor de la categoría 1, se recomienda exigir que sea autor principal o único autor de artículos.
- Los profesores extranjeros deben conocer mejor el contexto dominicano, el sistema educativo y el programa de formación docente, así como sus funciones previo a su inserción en las universidades formadoras. Se recomienda distribuir las horas de trabajo de acuerdo a lo establecido en el convenio, evitando la sobrecarga de docencia en desventaja de la investigación.

- Las Instituciones que van a recibir Profesores de Alta Calificación extranjeros deben crear las condiciones y asegurar apertura a la diversidad por parte de los miembros de su comunidad académica.
- A pesar de que los PAC han sido evaluados en el área de docencia con buenos resultados, es necesario contar con una evaluación del impacto en el sistema, así como con un mayor seguimiento y monitoreo de su desempeño, sus actitudes y comportamientos a lo interno de las IES para asegurar que cumplan con las responsabilidades asumidas. También es necesaria la evaluación y el seguimiento de los Profesores de Alta Calificación a lo externo de las IES.
- Aprovechar la modalidad virtual para promover el intercambio y los aportes de profesores extranjeros en la formación docente del país.
- Establecer mecanismos para que los Profesores de Alta Calificación sean líderes y ayuden a otros docentes, para retener el conocimiento, potenciarlo, almacenarlo y difundirlo a través de comunidades de práctica, grupos de investigación, visitas interdepartamentales, entre otras iniciativas. El objetivo es convertir el conocimiento individual en organizacional.

VII. Valoración de Competencias de Egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia

En esta sección se presenta un resumen de los resultados del proceso evaluativo de los primeros egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia formados en el marco de la Normativa 09 - 2015 del MESCyT. En este momento, hay 384 egresados de los cuales, 298 son del Instituto Superior de Formación de Docentes Salomé Ureña de Henríquez, ISFODOSU y 86 de INTEC. Los Programas de Formación de Docentes de Excelencia que tienen egresados son 9, 4 del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña de Henríquez (ISFODOSU) y 5 de INTEC.

La distribución de egresados por recinto del ISFODOSU y carrera se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 12: Número de egresados de las licenciaturas de la Normativa 09-2015 en los diferentes recintos de ISFODOSU

Programas	Recintos ISFODOSU						
	EMH	EPH	FEM	JVM	LNNM	UM	TOTAL
Educación Física	14			14	47	12	87
Educación Inicial		13		19		14	46
Educación Primaria primer ciclo			18				18
Educación Primaria segundo ciclo		28	50	25	44		147
Total	14	41	68	58	91	26	298

Base de datos ISFODOSU, marzo 2021.

Recintos:

EMH: Eugenio María de Hostos, localizado en Santo Domingo.

EPH: Emilio Prud'Homme, localizado en Santiago.

FEM: Félix Evaristo Mejía, localizado en Santo Domingo.

JVM: Juan Vicente Moscoso, localizado en San Pedro de Macorís.

LNM: Luis Napoleón Núñez Molina, localizada en Licey Al Medio, Santiago.

UM: Urania Montás, localizado en San Juan de la Maguana.

De la tabla anterior se observa que 49% de los egresados en esta institución son del Programa de Educación Primaria Segundo Ciclo, el 29% de los egresados son del Programa de Educación Física, 15% del Programa de Educación Inicial y 6% del Programa de Educación Primaria Primer ciclo.

Por otro lado, en el caso del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, los egresados por programa de estudio se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 13: Número de egresados de las licenciaturas de la Normativa
09-2015 en INTEC**

Programas	Número de egresados
Licenciatura en Matemática Orientada a la Educación Secundaria	30
Licenciatura en Física Orientada a la Educación Secundaria	4
Licenciatura en Biología Orientada a la Educación Secundaria	14
Licenciatura en Química Orientada a la Educación Secundaria	5
Licenciatura en Ciencias Sociales Orientada a la Educación Secundaria	26
Total Egresados INTEC	79*

*En INTEC hay 7 egresados adicionales que no fueron becados por INAFOCAM porque no cumplían con algunos requisitos.

Debe señalarse que por la condición de la pandemia del COVID-19, y dado que la mayoría de los egresados de los programas basados en la Normativa para la Formación Docente de Excelencia, se graduaron de sus programas de formación entre abril y octubre de 2020, se preveía que no estarían laborando de manera presencial, por lo que se decidió que la valoración de las competencias desarrolladas por los egresados se realizaría a través de un análisis de las competencias asociadas a los programas de las asignaturas de los planes de estudios, vinculándolas con las calificaciones finales en las asignaturas de su plan de estudios. Este procedimiento permitiría realizar una extrapolación, suponiendo que, si los estudiantes obtenían buenas calificaciones finales en las asignaturas, considerando los procedimientos de evaluación de las asignaturas como válidos, habrían logrado desarrollar las competencias que se proponen en los programas de las asignaturas.

Se aplicó también un cuestionario a los egresados sobre su opinión en general del programa y sobre su percepción de si ellos consideraban que habían desarrollado las competencias fundamentales, genéricas y específicas vinculadas a las asignaturas de su plan de estudio. Además, se elaboró un cuestionario para los profesores de estos egresados y se les preguntó su opinión acerca de si consideraban que ellos habían desarrollado, durante su período de formación, las competencias esperadas en su plan de estudios. Se seleccionó una muestra de egresados y se pudieron realizar observaciones de clases virtuales. También, se les solicitó a los directores de los centros donde laboran los egresados que indicaran su opinión con

respecto a las competencias psicopedagógicas y de dominio curricular de estos profesores en comparación con egresados de otros programas de formación.

El análisis de las competencias reveló que en los planes de estudio de las licenciaturas de ISFODOSU: 43%, 49%, 55%, y el 62% de las asignaturas no tienen Competencias Genéricas asignadas y en las licenciaturas de INTEC: 17%, 21%, 23%, 54%, y 58% de las asignaturas no tienen competencias genéricas asignadas. Este análisis también se realizó para las Competencias Fundamentales y Específicas. Se encontró, además, que algunas competencias no aparecen vinculadas a asignatura alguna. Se ha sugerido que las IES revisen la distribución de competencias por asignaturas en los planes de estudio.

En la tabla siguiente se comparan las Competencias Genéricas que incluyen los programas de las asignaturas de los planes de estudio de las carreras de ISFODOSU.

Tabla 14: Número de asignaturas que incluyen las Competencias Genéricas por carreras en ISFODOSU

Programa	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13	G14	G15	Número de asignaturas plan de estudios	Asignaturas con competencias asignadas ⁴	% asignaturas con competencias asignadas
EI	14	1	4	7	12	8	0	2	2	9	5	1	8	3	1	54	31	57
EPPC	13	1	3	7	10	4	0	2	2	8	2	2	10	3	0	53	27	51
EPSC	13	1	3	3	7	4	0	2	2	9	3	1	7	3	0	55	25	45
EF	13	1	4	4	7	3	0	2	3	9	4	3	7	5	1	78	30	38

De la tabla se observa que la Competencia Genérica 1 es la que se propone desarrollar en el mayor número de asignaturas en los planes de estudio de estas carreras. De igual manera, las competencias genéricas 5, 10 y 13 se incluyen en 7 asignaturas o más de estos planes de estudio. Sin embargo, debe señalarse que la Competencia Genérica 7 no se incluye en las asignaturas de ninguno de los planes de estudio, esto llama la atención

4 Planes de estudios de las carreras recibidos del MESCyT (marzo 2021)

porque esta competencia se refiere a: "Integrar en el desarrollo curricular las teorías de aprendizaje y las estrategias metodológicas para potenciar el desarrollo de las competencias previstas". Las CG2 solo se incluye en 1 asignatura en cada programa; las CG8, CG9, CG12, CG15 solo se incluyen en 0, 1 o 2 asignaturas en cada plan de estudio.

En la última columna se muestra que solo 57% de las asignaturas del plan de estudio de Educación Inicial incluyen las competencias genéricas que se proponen desarrollar, 51% en el plan de estudio de Educación Primaria Primer Ciclo; 45% en el plan de estudio de Educación Primaria Segundo Ciclo y 38% en el de Educación Física.

En la tabla siguiente se comparan las Competencias Genéricas que incluyen los programas de las asignaturas de los planes de estudio de las carreras de INTEC.

Tabla 15: Número de asignaturas que incluyen las Competencias Genéricas por carreras en ISFODOSU

Programas Ed. secundaria	Competencias Genéricas															Número de asignaturas del plan de estudios	Asignaturas con competencias asignadas ⁵	% asignaturas del total con competencias asignadas
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13	G14	G15			
Matemática	25	4	7	7	6	2	4	10	10	13	13	5	7	5	2	60	50	83
Física	12	1	4	4	5	1	2	4	3	6	4	1	4	3	2	61	28	46
Biología	32	2	29	4	5	1	2	4	3	5	4	2	3	3	2	62	48	77
Química	14	5	6	4	5	4	2	6	3	7	11	2	3	4	3	58	46	79
Ciencias Sociales	11	1	4	4	5	1	2	4	3	6	5	3	2	3	2	64	27	42

De la tabla observamos que, en el Plan de estudios de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria, las competencias genéricas que se trabajan en los programas en el mayor número de asignaturas son la competencia genérica 1, que se trabaja en 25 asignaturas, las competencias genéricas 8, 9, 10 y 11 se trabajan por lo menos

5 Planes de estudios de las carreras recibidos del MESCyT (marzo 2021)

en 10 asignaturas. Las competencias genéricas 6 y 15 se trabajan solo en 2 asignaturas. En el Programa de Licenciatura en Física orientada a la Educación secundaria, la competencia genérica que se trabaja en un mayor número de asignaturas es la 1, en 12 programas, la 10 en 6 programas y la 5 en 5 programas. Las competencias 2, 6, 7, 12 y 15 sólo se trabajan en 1 o 2 asignaturas.

Además, en el Programa de Licenciatura en Biología orientada a la Educación secundaria, las competencias genéricas que se trabajan en un mayor número de asignaturas son la CG1 que se trabaja en 32 asignaturas y la CG3 en 29 asignaturas. Las CG2, CG6, CG7, CG12 y CG15 solo se trabajan en 1 o 2 asignaturas.

En la Licenciatura en Química, la CG1 y la CG11 se trabajan en 14 y 11 asignaturas respectivamente. La CG7 y la CG12 solo se trabajan en 2 asignaturas.

En la Licenciatura en Ciencias Sociales, la CG1 se trabaja en 11 asignaturas y las CG2, CG6, CG7, CG13, CG15 solo se trabajan en 2 asignaturas.

El análisis de las competencias por asignatura se vinculó con un análisis de las distribuciones de las calificaciones finales de los egresados en cada asignatura, tomando el porcentaje de estudiantes que obtuvieron A o B (A, B+, B en el caso de INTEC). Se encontró que, excepto en los programas de Física y Ciencias Sociales, el 80% o más de los estudiantes habían obtenido calificaciones A o B (A, B+ o B en INTEC) en el 50% o más de las asignaturas, llamando la atención los casos de Educación Primaria Primer y Segundo ciclo y Educación Inicial, en las que más del 80% de los egresados obtuvo A o B en más del 80% de las asignaturas. Considerando válidos los procedimientos de evaluación de las competencias que se esperaba desarrollar en esos planes de estudio, puede extrapolarse que los egresados desarrollaron las competencias previstas.

Tabla 16: Calificaciones mayores a B según Programa.

Programa	Número de asignaturas en que el 80% o más de los egresados obtuvieron calificaciones mayores a B	Número de asignaturas del Programa	Porcentaje de asignaturas en que el 80% o más de los egresados obtuvieron calificaciones mayores a B
Educación Primaria Primer Ciclo	45	54	83%
Educación Primaria Segundo Ciclo	48	55	87%
Educación Inicial	48	53	91%
Educación Física	61	78	78%
Biología orientada a Educación Secundaria	39	62	63%
Matemática orientada a Educación Secundaria	32	60	53%
Física orientada a Educación Secundaria	22	61	36%
Química orientada a Educación Secundaria	38	58	66%
Ciencias Sociales orientada a Educación Secundaria	22	64	34%

Por otro lado, en el Estudio se realizó un análisis exploratorio sobre la predictibilidad de las pruebas PAA y POMA con respecto al índice académico acumulado de los egresados al final del primer año de estudios y el índice académico de graduación.

Es importante señalar, que al abordar la pregunta de qué tan bien predicen las pruebas de admisión POMA y PAA el desempeño de los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia, se han encontrado indicios preliminares de que existe alguna relación entre las pruebas y el índice académico de los estudiantes. Sin embargo, convendría incluir variables de control en las ecuaciones de regresión y el número de casos es pequeño para arribar a conclusiones sólidas. Es necesario determinar si el valor predictivo de las pruebas retiene su significancia después de controlar por otros predictores posibles.

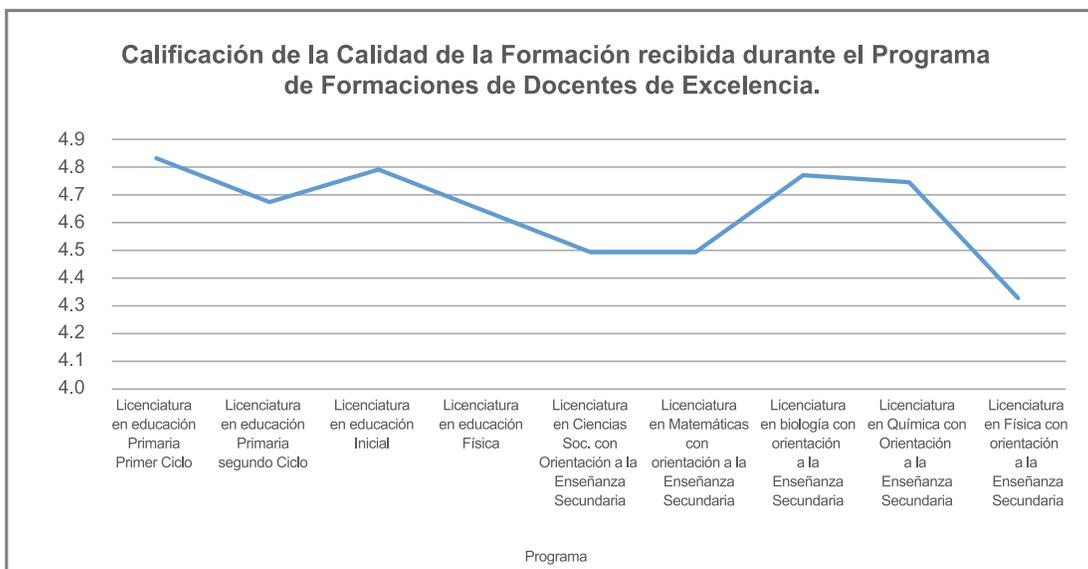
Además, el cuestionario que se administró a los egresados reveló que sólo 31% de ellos trabaja en el sector educativo, y solo el 10% en el sector público. 56% no está laborando y 13% labora en otros sectores: comercio, trabajos domésticos. 199 de los 384 contestaron

el cuestionario. 72% de los egresados considera que 90% de sus docentes fueron excelentes, 26% considera que 60% de sus docentes fueron excelentes; 71% considera que la gestión del programa fue muy buena o excelente y 29% que la gestión del programa tiene oportunidades de mejora; 91% considera que debe mantenerse la prueba POMA y 83% que debe mantenerse la PAA; 95% considera que los profesores con doctorado constituyen un aporte valioso a la calidad del programa.

En promedio, el 85% de los egresados de todos los programas indica que, durante el desarrollo de las clases del Programa, el currículo del MINERD fue un referente transversal para asegurar su conocimiento y dominio; 92% de los egresados considera que durante su programa de formación desarrolló competencias para la integración de las TICs de manera efectiva en la planificación y desarrollo de sus actividades docentes y evaluativas. La mayoría de los egresados de todos los programas consideran que desarrollaron las competencias incluidas en las asignaturas de sus planes de estudio.

En la figura siguiente se muestra la opinión de los egresados sobre la calidad del Programa de Formación Docente de Excelencia por el programa de licenciatura en que se forma.

Figura 2: Opinión de los egresados de cada carrera sobre la calidad del Programa de Formación Docente de Excelencia



De esta figura se observa que los egresados de los programas de Educación Primaria Primer Ciclo, Educación Inicial y Biología y Química orientadas a la Educación Secundaria tienen una mejor opinión de la calidad de sus programas de formación.

En la tabla siguiente se incluye la distribución de las opiniones de los profesores del Programa de Formación Docente de Excelencia. Las respuestas se obtuvieron a partir de un cuestionario elaborado para estos fines. La medición se realizó mediante una Escala Likert, con graduación de 1 a 6: “1 = En total desacuerdo”, “2 = Muy en desacuerdo”, “3 = En desacuerdo”, “4 = De acuerdo”, “5 = Muy de acuerdo”, “6 = En total acuerdo”.

De igual manera, más del 80% de la muestra de profesores opina que, al comparar los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia con egresados de otros programas, los primeros han desarrollado mejores competencias pedagógicas, mejor dominio del currículo, mejores competencias de gestión escolar, mejores competencias de conocimiento del sujeto educando, mejores competencias socioculturales y mejores competencias para su desarrollo personal y profesional.

96.7% de los docentes consideran que debe organizarse un procedimiento eficiente para la contratación de los egresados de este programa. Por otra parte, 64.1% de los docentes considera que el programa debe mantenerse como se está desarrollando, pero 28.3% no está de acuerdo con esta afirmación. Asimismo, el 60.9% de los docentes indica que el programa debe recibir modificaciones y ajustes importantes, 39.1% está en desacuerdo con que el programa reciba modificaciones.

Por otra parte, de los directores de los egresados a quienes se les observaron clases virtuales, el 67% consideran que ellos han desarrollado mejores competencias psicopedagógicas y de dominio curricular que los egresados de otros programas; el otro 33% considera que han desarrollado competencias similares a los egresados de otros programas.

En las observaciones de clases se evidenció que los egresados demuestran muy buen dominio de las plataformas para enseñar virtualmente y utilizan aplicaciones novedosas y motivadoras específicas de sus áreas de conocimiento; integran en sus planes de clases las competencias incluidas en el Diseño Curricular del MINERD del área y nivel que enseñan; utilizan estrategias de evaluación formativa; la mayoría de los observados utilizó de manera eficiente su tiempo de clases y exhibieron buenas estrategias de comunicación.

En 6 de los 11 criterios utilizados en la observación de clases la puntuación promedio fue de 90, en el criterio de integración de las TICS, el promedio fue 97, en los tres faltantes: 83, 87 y 93.

● RECOMENDACIONES

- Aunque no es necesario vincular un gran número de competencias a cada asignatura para poder trabajar en su desarrollo desde la asignatura, se recomienda que las IES revisen los mapas de las competencias fundamentales, genéricas y específicas vinculadas a las asignaturas de los planes de estudios de las carreras analizadas. Hay varios planes de estudios en los que alrededor del 50% de sus asignaturas no tienen vinculadas a competencia alguna. También, se podría revisar las competencias definidas que solo fueron seleccionadas para trabajarse en 1 o dos asignaturas porque esto indica que los especialistas que elaboraron los planes de estudio no las consideraron importantes para la formación de los estudiantes de esas carreras.
- Dado que los egresados de las áreas de Ciencias Naturales que en esta Normativa se especializan en las áreas de Biología, Física y Química manifiestan que en los centros educativos les solicitan enseñar todas las asignaturas del área de Ciencias Naturales, se sugiere considerar diseñar programas de licenciaturas adicionales en por lo menos dos áreas como: Física y Matemática, Biología y Química, sobre todo para los centros educativos que tienen solo una o dos secciones del mismo grado.
- Los resultados del análisis exploratorio sobre la predictibilidad de las pruebas PAA y POMA con respecto al índice académico acumulado de los egresados al final del primer año de estudios y el índice académico de graduación han encontrado indicios preliminares de que existe alguna relación entre las pruebas y el índice académico de los estudiantes. Sin embargo, falta incluir variables de control en las ecuaciones de regresión y el número de casos es pequeño para arribar a conclusiones sólidas. Es necesario determinar si el valor predictivo de las pruebas retiene su significancia después de controlar por otros predictores posibles.
- Se recomienda realizar un estudio de predictibilidad de las pruebas PAA y POMA con la base de datos de los estudiantes activos, más de 6,000, que incluya el índice académico acumulado del primer año de estudios porque la literatura indica que si una prueba tiene valor predictivo su mayor valor predictivo es al final del primer año de estudios. Deberán incluirse también variables de control como tipo de escuela

de procedencia (como aproximación a la situación socioeconómica del estudiante, calificaciones de pruebas nacionales, promedio de calificaciones del último año de secundaria, género. Este estudio permitiría comparar la predictibilidad de las pruebas nacionales, las calificaciones promedio de secundaria, el desempeño en las pruebas POMA y PAA.

- El Sistema de Monitoreo y Evaluación debería incorporar un modelo de evaluación que permita determinar el impacto del programa; es decir que permita comparar con grupos control y especificando cómo se realizarán las comparaciones, qué instituciones, estudiantes serán seleccionadas como muestra de comparación, estableciendo la necesidad de comparar grupos que compartan características similares.
- Cuando la pandemia permita retornar a la normalidad, se sugiere realizar una evaluación de desempeño de los estudiantes de los egresados vs un grupo control de estudiantes de docentes que hayan egresado de otros programas en el año 2020.
- Los procedimientos de Monitoreo y Evaluación de los programas de formación docente deben sistematizarse de manera que la información que se genere sirva al sistema educativo para dar seguimiento y tomar decisiones basadas en evidencia.
- Diseñar e implementar un sistema de Monitoreo y Evaluación del programa Docente de Excelencia, que documente, de manera continua y rigurosa, el proceso de implementación y funcionamiento del Programa a través de la verificación de actividades de las diferentes línea de acción, y la exploración de la calidad de los contenidos de las mismas con el fin de valorar el logro de los objetivos propuestos anualmente; proporcionar información de calidad y oportuna para la toma de decisiones responsables y basadas en la evidencia; y rendir cuentas de los logros (Roncagliolo & Chirakawa 2013).
- En relación a la integración de los egresados a la docencia en el sector público, de los 384 egresados solo hay 19 trabajando en el sector público. Debe considerarse que el año 2020 en que se graduaron ha estado marcado por la pandemia de Covid-19 y que hubo cambio de autoridades en el país, sin embargo, luego de la inversión económica realizada en su formación debería haberse planificado su integración al Sistema. Se sugiere diseñar un procedimiento más expedito para integrar los egresados al Sistema ya que los egresados manifiestan frustración al respecto ellos y sus familias y el sistema podría perderlos.
- En relación a la administración de la información y para una adecuada y optima administración de la información del Programa de Formación Docente de Excelencia, sería necesario:

- a. Elaboración de un Código o Libro de Variables que incluya todos los actores, instrumentos, y procesos del Programa. Este Código o Libro de Variables sería el referente de consulta para la creación de variables y asignación de valores de manera que se estandaricen y homogenicen las bases de datos del programa.
- b. Registro o Plantilla de Ingreso de las principales variables de los actores del Programa. Por ejemplo: Cédula, Nombre y Apellido, Sexo, Edad, Nacionalidad, Dirección, Pruebas de ingreso (POMA, PAA, por ejemplo), E-mail, Teléfono, Índice Académico, entre otras. Este registro debería tener las celdas protegidas para evitar errores en el ingreso de los datos con valores que no sean exclusivamente los permitidos.
- c. Formación, entrenamiento y/o capacitación para los responsables en la creación, alimentación y manejo de las bases de datos. Por ejemplo, formación, entrenamiento y/o capacitación en Excel, Access, MiniTab, SPSS, entre otras aplicaciones.

VIII. Consideraciones finales

La comisión técnica del presente Estudio Evaluativo valora los esfuerzos realizados en las últimas décadas en el país en materia de políticas docentes, y de manera particular en las políticas de formación inicial, y reafirma la relevancia que tiene la formación inicial docente para contribuir a la calidad educativa y al desarrollo sostenible de la sociedad dominicana.

El programa establecido como Formación Docente de Excelencia, en su diseño y conceptualización, responde a las investigaciones, recomendaciones y evidencias relacionadas con las políticas docentes efectivas. Sin embargo, existen oportunidades de mejora que fueron identificadas al final de cada dimensión para su mejor implementación y resultados.

El proceso realizado muestra la pertinencia de continuar construyendo un mejor modelo de formación inicial de docentes que responda a las necesidades y aspiraciones de la sociedad dominicana, y a las demandas de la sociedad del siglo XXI, para que los estudiantes dominicanos accedan a una educación equitativa y de calidad, y tengan mayores aprendizajes. Un modelo que responda a una perspectiva sistémica de la formación inicial docente, como base de la carrera docente, y en el marco de una política integral que

promueva el desarrollo profesional y contribuya a la calidad y equidad de la educación dominicana.

Un proceso de reflexión, análisis e interpretación crítica es sugerido para que el Programa de Formación Docente de Excelencia pueda reconstruir y organizar procesos, resultados y factores que hayan podido tener un efecto en el desarrollo del programa, instaurando una cultura evaluativa, de monitoreo y sistematización de procesos para contribuir a la toma de decisiones que favorezcan la construcción de políticas públicas en base a las evidencias.

Es necesario enfatizar la relevancia de fortalecer la gobernanza, y de formalizar la participación y colaboración interinstitucional (MESCyT, MINERD e INAFOCAM) en la ejecución del Programa de Formación Docente de Excelencia y en las políticas docentes.

Para favorecer la participación colectiva y el máximo consenso, se sugiere la conformación de mesas de trabajo con representantes de las tres instituciones y de las IES para analizar el Informe y las recomendaciones y establecer un plan de trabajo general de atención a las mismas.

Finalmente, se propone el desarrollo de una estrategia de comunicación que contribuya a informar sobre las decisiones del Programa y de las políticas de formación inicial docente, en sentido general.

