



OEI

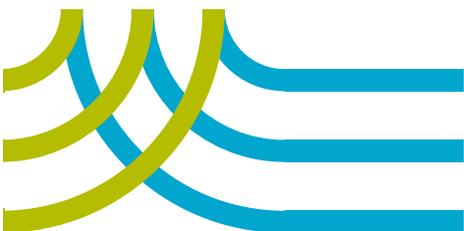
Estudio Evaluativo Programa de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana

Informe Final

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, de la OEI en RD.

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
Corrección de estilo: Kary Alba Rocha

ISBN 978-9945-612-37-0
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	15
PRESENTACIÓN	17
INTRODUCCIÓN GENERAL	19
CAPÍTULO I	
POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA Y EN EL CONTEXTO REGIONAL	22
• Introducción	22
1.1 Esfuerzos en la región por mejorar los sistemas de formación inicial docente.....	25
• ¿Qué han hecho los países de la región para conseguir las personas más aptas?	25
• ¿Cómo se desarrollan Buenos docentes? Los contenidos curriculares en los programas de formación inicial	33
• ¿Cómo se asegura la calidad de los sistemas de formación docente inicial?	40
1.2 Políticas de formación inicial docente en la República Dominicana.....	48
• Algunos elementos del contexto	48
• Antecedentes: calidad educativa en la República Dominicana	50
• Marco normativo y estratégico.....	51
• Construcción sistémica: la Formación Inicial Docente como parte del Sistema de Carrera Profesional	59
• Programa Formación Docente de Excelencia de la República Dominicana.....	77
• Sistema de carrera docente de la República Dominicana	81
• El aseguramiento de la calidad como elemento clave para la sostenibilidad de las mejoras.....	86
• Valoraciones	90
• Recomendaciones	92

CAPÍTULO 2

COMPONENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EXCELENCIA..... 94

Presentación 94

Criterios de admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación 99

- Presentación99
- Hallazgos 110
- Análisis de los hallazgos y valoraciones136
- Recomendaciones139

Programas de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecido..... 143

- Presentación143
- Hallazgos151
- Análisis de los hallazgos y valoraciones198
- Recomendaciones204

Reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación 206

- Presentación206
- Hallazgos216
- Análisis de los hallazgos y valoraciones233
- Recomendaciones239

Selección y cofinanciamiento de profesores de alta calificación (PAC).240

- Presentación240
- Hallazgos247
- Análisis de los hallazgos y valoraciones288
- Recomendaciones291

CAPÍTULO 3

VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA POR PARTE DE SUS EGRESADOS 293

Las competencias en los programas de formación de docentes de excelencia.....	300
• Presentación	300
• Resultados	301
• Análisis de los resultados y valoraciones	311
• Análisis de las competencias genéricas vinculadas a las asignaturas y distribución de las calificaciones de los egresados en esas asignaturas	328
• Exploración de las pruebas POMA y PAA como predictoras del índice académico acumulado del primer año de los egresados y del índice académico de graduación.....	332
• Análisis de regresión de los resultados de las pruebas POMA o PAA con el índice académico acumulado de graduación los egresados.....	336
• Opiniones de los egresados sobre el programa y sobre las competencias desarrolladas en su programa de formación	338
• Opiniones de los docentes del programa de formación de excelencia sobre las competencias desarrolladas por los egresados	368
• Observaciones de clases y opiniones de los directores de Centros Educativos.....	373
• Observaciones de clases.....	377
• Recomendaciones	379
IV. CONSIDERACIONES FINALES	382
V. REFERENCIAS	384
De la Comisión Técnica	414
Anexos	416

LISTA DE TABLAS

Tabla 1:	Pruebas de admisión para educación superior e instituciones donde son aplicadas	29
Tabla 2:	Iniciativas de apoyo para estudiantes de FID	33
Tabla 3:	Tiempo de estudios por nivel educativo en años	37
Tabla 4:	Tiempo de estudio dedicado a formación general, formación específica, cursos electivos, y prácticas en programas de FID, por nivel educativo (porcentaje del total de horas)	38
Tabla 5:	Modelo de gestión y estructura institucional	42
Tabla 6:	Organismos encargados de los procesos de Licenciamiento y Acreditación para instituciones y programas de FID	47
Tabla 7:	Variación absoluta y porcentual, del 2005 al 2019, de la matrícula en educación superior, según área del conocimiento (MESCyT, 2019)	60
Tabla 8:	Matrícula Carrera Educación, Egresados Carrera educación y Salarios Docentes (2005-2019)	61
Tabla 9:	Evolución Matrícula Educación y Salario Promedio de Docentes en DOP	62
Tabla 10:	Programas aprobados por IES	67
Tabla 11:	Matriz Hitos Normativas: Ordenanza 08-2004, Normativa 08-2011 y Normativa 09-2015	73
Tabla 12:	Concursos de oposición docente realizados. Periodo 2012-2019	84
Tabla 13:	Salario Promedio Docentes, Matrícula Carrera Educación, Egresados Carrera Educación, Datos de Concurso de Oposición Docente	85
Tabla 14:	Proceso de admisión previsto para los estudiantes del Programa Docente de Excelencia	104
Tabla 15:	Porcentajes de superación de pruebas POMA y PAA (2016-2020)	107
Tabla 16:	Sobre los criterios de admisión - Incluir las pruebas de admisión (POMA y PAA) fue una medida apropiada para elevar el nivel de ingreso a la carrera.	118
Tabla 17:	Apreciación de los becarios sobre sus compañeros de carrera.	119
Tabla 18:	Sobre los criterios de admisión (profesores)	120
Tabla 19:	Sobre los criterios de admisión (directivos)	121
Tabla 20:	Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC)	122
Tabla 21:	Sobre los criterios de admisión - El lenguaje y los contenidos de determinados ítems de la PAA no se ajustan a los contenidos abordados previamente en el nivel secundario	123
Tabla 22:	Sobre los criterios de admisión - Las pruebas de admisión discriminan contra los estudiantes de escasos recursos	124
Tabla 23:	Sobre los criterios de admisión – (profesores)	125
Tabla 24:	Sobre los criterios de admisión - Las pruebas de admisión han impedido que buenos estudiantes sean admitidos en el programa.	126
Tabla 25:	Sobre los criterios de admisión - Los criterios de admisión al Programa aseguran el éxito de los estudiantes	126
Tabla 26:	Sobre los criterios de admisión - Deberían incluirse entre las pruebas de admisión una prueba de intereses vocacionales para saber si de verdad le interesa ser maestros	128
Tabla 27:	Sobre los criterios de admisión Sería bueno incluir entre las pruebas de admisión algunas pruebas que midan equilibrio emocional	129

Tabla 28:	Sobre los criterios de admisión Las instituciones de educación superior debería ofrecer oportunidades de nivelación	135
Tabla 29:	Estudiantes de grado residentes en Recintos donde están matriculados a partir del segundo periodo académico	146
Tabla 30:	Estudiantes de grado no residentes en Recintos donde están matriculados a partir de su segundo periodo académico	146
Tabla 31:	Criterio asignación del estipendio	147
Tabla 32:	Proceso de otorgamiento de becas	149
Tabla 33:	¿Cómo conociste el programa de becas de docentes de excelencia?	153
Tabla 34:	Becarios. ¿Conocías antes de iniciar tus estudios los criterios para aplicar al programa de beca? (n=2084)	154
Tabla 35:	Sobre las becas - Los criterios de otorgamiento de becas son claros y se cumplen	154
Tabla 36:	Sobre las becas - El programa de becas de formación docente ha incentivado a los jóvenes a elegir las carreras de educación	158
Tabla 37:	Sobre las becas - Los incentivos que proporciona el programa a los estudiantes han hecho que muchos sin verdadera vocación de maestro sean admitidos al programa	159
Tabla 38:	Distribución estudiantes	160
Tabla 39:	Cantidad estudiantes convocados en los años 2017 y 2018	161
Tabla 40:	Becarios por carrera e IES por INAFOCAM	165
Tabla 41:	Resumen de las carreras becaadas por INAFOCAM	167
Tabla 42:	Universidades por Región	167
Tabla 43:	Cantidad total de estudiantes matriculados por carrera en ISFODOSU	168
Tabla 44:	Cantidad total de becados INAFOCAM e ISFODOSU por programa	169
Tabla 45:	Planes aprobados por IES	171
Tabla 46:	Planes de estudio por IES en proceso de implementación	172
Tabla 47:	Cantidad de planes de estudio por IES sin becas de INAFOCAM	173
Tabla 48:	Sobre las becas - Es importante incluir en esta beca la nivelación del estudiante, para que estos puedan prepararse para las pruebas de admisión	176
Tabla 49:	Diferencias entre el contrato de Becas de INAFOCAM e ISFODOSU	181
Tabla 50:	Las exigencias y obligaciones de los becarios son demasiadas y poco sensibles a imprevistos en la vida personal de los estudiantes.	182
Tabla 51:	¿Realizas o realizaste algún trabajo remunerado por lo menos 10 horas semanales durante tus estudios? (n=2084)	185
Tabla 52:	Criterios más difíciles para los becarios	186
Tabla 53:	¿Recibes o recibiste un estipendio mensual para transporte y alimentación? (n=2084)	187
Tabla 54:	Es suficiente el monto de estipendio para que los estudiantes prescindan de sus obligaciones laborales y sean estudiantes a tiempo completo	188
Tabla 55:	Si eres estudiante retirado, elige una de las razones que siguen:	191
Tabla 56:	Sobre las becas - La inducción/orientación inicial a los becarios a través de una convivencia agrega mucho valor	193
Tabla 57:	¿Recibiste orientación, seguimiento y asesoría de algún departamento por parte de la Institución en donde estudias o estudiaste? (n=2084)	193

Tabla 58:	Sobre las becas - Los estudiantes becados reciben orientación, seguimiento y asesoría por parte del departamento de becas o de la carrera de la universidad	194
Tabla 59:	¿Recibiste orientación y seguimiento del departamento de becas y asesoría por parte de la Institución que te otorgó la beca? (n=2084)	194
Tabla 60:	En caso de que le hayan aprobado carreras de acuerdo a la Normativa 09-2015, recibió su Institución visitas del MESCyT para seguimiento y monitoreo al Programa de Formación Docente de Excelencia. (n=30)	196
Tabla 61:	En caso de que le hayan otorgado becas para el Programa de Formación Docente de Excelencia, recibió su Institución visitas del INAFOCAM para seguimiento y monitoreo. (n=28)	197
Tabla 62:	Fases y momentos del proceso de presentación, evaluación y aprobación de las carreras de Formación de Docentes de Excelencia	211
Tabla 63:	Relación de planes de estudio por IES según estatus	215
Tabla 64:	Sobre el plan de estudio - Es bueno que todas las universidades tengan un plan de estudio que se ajuste al perfil del maestro que espera el MINERD	217
Tabla 65:	Sobre el plan de estudio - La reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación desde la perspectiva del enfoque basado en competencias debe considerarse como muy positiva	218
Tabla 66:	Sobre el plan de estudio - Las asignaturas y las prácticas docentes de los planes de estudio contribuyen al desarrollo de las competencias esperadas por el perfil definido en el Programa de Formación Docente de Excelencia	219
Tabla 67:	Sobre el plan de estudio - Los planes de estudio de las carreras de educación del programa de formación de excelencia son muy innovadores.	219
Tabla 68:	Destaco como lo mejor del Programa de Formación de Docentes de la Excelencia.	220
Tabla 69:	Evaluaciones de los planes y programas por parte de los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)	221
Tabla 70:	Sobre el plan de estudio - La carga académica de los estudiantes por período académico es muy demandante	224
Tabla 71:	Sobre el plan de estudio - Hay asignaturas que no son necesarias en el plan de estudio.	225
Tabla 72:	Sobre el plan de estudio - Los planes de estudio tienen mucha carga de asignaturas de contenido (las que voy/van a enseñar)	226
Tabla 73:	Sobre el plan de estudio - Los planes de estudio tienen mucha carga de asignaturas psicopedagógicas.	227
Tabla 74:	Sobre el plan de estudio - Considero que los planes de estudio deben ser más flexibles.	227
Tabla 75:	Docentes y funcionarios capacitados en el enfoque basado por competencias	230
Tabla 76:	Apreciación de los docentes (formador de formadores) sobre su dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias.	231
Tabla 77:	Apreciación de los becarios sobre el dominio de los profesores de la enseñanza centrado en competencias	231
Tabla 78:	Se recomienda intensificar acciones que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado de los estudiantes del programa de excelencia	232
Tabla 79:	Deberían potenciarse los procesos de formación permanente con programas que se centren en la actualización didáctica del profesorado de las universidades en el enfoque por competencias en el nivel de aula	232
Tabla 80:	Modelos del profesor ideal	237

Tabla 81:	Proceso selección Profesores Alta calificación	245
Tabla 82:	¿Conocía usted los requisitos para aplicar al PAC? (n=53)	248
Tabla 83:	Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)	248
Tabla 84:	Años de experiencia como docente universitario en el momento de su aplicación al PAC	249
Tabla 85:	Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)	250
Tabla 86:	Tipo de contratación que tiene en la institución en la que labora principalmente (n=173)	251
Tabla 87:	¿Trabaja usted en otra institución universitaria? (n=173)	252
Tabla 88:	¿Trabaja usted en otra institución (educativa no universitaria o en una empresa u ONG)? (n=173)	252
Tabla 89:	¿Por cuál vía se enteró de la convocatoria para el programa PAC? (n=53)	254
Tabla 90:	Convocatoria a Profesores de Alta Calificación (PAC) Pre-evaluación currículum vitae (CV) de postulantes INFORME AL 14-8-2020	254
Tabla 91:	Estatus de PAC a la fecha solicitados por universidades del registro de elegibles	256
Tabla 92:	Trabajaba en la Institución de Educación Superior a la que se incorporó como PAC	259
Tabla 93:	¿Qué porcentaje de dedicación tuvo usted a las responsabilidades asumidas/asignadas en el área de docencia? (n=53)	260
Tabla 94:	Durante su período de contratación impartió docencia en: (n=53)	260
Tabla 95:	¿Qué porcentaje de dedicación tuvo usted a las responsabilidades asumidas/asignadas en el área de investigación? (n=53)	261
Tabla 96:	¿Qué porcentaje de dedicación tuvo usted a las responsabilidades asumidas/asignadas en el área de gestión? (n=53)	261
Tabla 97:	¿Cumplió con todas las actividades y responsabilidades asignadas originalmente? (n=53)	262
Tabla 98:	Sobre el Programa de Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)	264
Tabla 99:	¿Por qué tiempo ha estado o estuvo contratado? (N=100)	264
Tabla 100:	Perfil de los PAC contratados	265
Tabla 101:	Recibió orientación para llegar al país y/o a la institución	269
Tabla 102:	Si no trabajaba en la Institución de Educación Superior, ¿recibió inducción al llegar a la institución?	269
Tabla 103:	Relación de docentes y asignatura propuesta para impartir.	270
Tabla 104:	Asignaturas que imparto en el Programa de Formación Docente de Excelencia se corresponden con el área específica de mi maestría o doctorado (n=173)	272
Tabla 105:	Participación en programas de formación sobre el modelo de educación centrado en competencias (n=173)	273
Tabla 106:	Sobre el dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias	274
Tabla 107:	Sobre si debieran potenciarse los procesos de formación permanente con programas que se centren en la actualización didáctica del profesorado de las universidades en el enfoque por competencias en el nivel de aula	274
Tabla 108:	Programas de maestrías y doctorados del 2015 al 2020	276
Tabla 109:	Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)	278
Tabla 110:	¿Fue usted evaluado en el transcurso o al final del período de contratación? (N=100)	279
Tabla 111:	Proyectos de investigación de PAC aprobados ISFODOSU	281

Tabla 112:	Publicaciones PAC en ISFODOSU	281
Tabla 113:	Sobre el Programa de Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)	282
Tabla 114:	Sobre el PAC - Profesores (n=173)	283
Tabla 115:	Fortalezas, oportunidades de mejora y recomendaciones	284
Tabla 116:	Posiciones a favor y en contra del PAC	287
Tabla 117:	Distribución de créditos por nivel y componente de los tipos de licenciaturas establecidas en la Normativa 09-2015	296
Tabla 118:	Número de egresados de las licenciaturas de la Normativa 09-2015 en los diferentes recintos de ISFODOSU	298
Tabla 119:	Número de egresados de las licenciaturas de la Normativa 09-2015 en INTEC	299
Tabla 120:	Competencias Fundamentales de ISFODOSU	303
Tabla 121:	Número de asignaturas en las carreras de ISFODOSU que incluyen Competencias Fundamentales.	303
Tabla 122:	Competencias Fundamentales de INTEC	306
Tabla 123:	Número de asignaturas que incluyen las Competencias Fundamentales por carreras en INTEC	307
Tabla 124:	Competencias Genéricas de la Normativa 09-2015	311
Tabla 125:	Número de asignaturas que incluyen las Competencias Genéricas por carreras en ISFODOSU	313
Tabla 126:	Número de asignaturas que incluyen Competencias Genéricas por carreras en INTEC	316
Tabla 127:	Competencias Específicas de las Licenciaturas en Matemática, Biología, Física, Química, Ciencias Sociales Orientadas a la Educación Secundaria, INTEC	320
Tabla 128:	Número de asignaturas que incluyen las Competencias Específicas en los Planes de Estudio por carreras en INTEC	324
Tabla 129:	Número de asignaturas del total de 60 en el Plan de estudio de Matemática orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B	328
Tabla 130:	Número de asignaturas del total de 62 en el Plan de estudio de Biología orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B	329
Tabla 131:	Número de asignaturas del total de 61 en el Plan de estudio de Física orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B	329
Tabla 132:	Número de asignaturas del total 58 en el Plan de estudio de Química orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B	330
Tabla 133:	Número de asignaturas del total de 64 en el Plan de estudio de Ciencias Sociales orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B	330
Tabla 134:	Número de asignaturas del total de 53 en el Plan de estudio de Educación Primaria Primer Ciclo en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B	331
Tabla 135:	Número de asignaturas del total de 55 en el Plan de estudio de Educación Primaria Segundo Ciclo en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B	331
Tabla 136:	Número de asignaturas del total 53 en el Plan de estudio de Educación Inicial en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B	331
Tabla 137:	Número de asignaturas del total de 78 en el Plan de estudio de Educación Física en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B	332

Tabla 138:	Índice Acumulado de los egresados en el primer año de estudios, PAA y POMA por institución, y en general (ambas instituciones)	334
Tabla 139:	Índice Acumulado de graduación, PAA y POMA (además de sus componentes) por institución	336
Tabla 140:	Total de Egresados que contestaron el cuestionario por Institución	339
Tabla 141:	Porcentaje de egresados que está laborando como docente.	340
Tabla 142:	Tipo de institución en que laboran los egresados	340
Tabla 143:	Porcentaje de egresados que consideran deben mantenerse las pruebas POMA y PAA	342
Tabla 144:	Porcentaje de egresados de cada programa que contestaron el cuestionario	345
Tabla 145:	Opiniones de los docentes de los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre sus competencias pedagógicas, dominio del currículo, competencias de gestión escolar y de conocimiento del sujeto educando	369
Tabla 146:	Opiniones de los docentes de los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre sus competencias socioculturales, de desarrollo personal y profesional y sobre las oportunidades de formación en las prácticas docentes	370
Tabla 147:	Opiniones de los docentes del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre las oportunidades de aprendizaje que los egresados ofrecerán a sus estudiantes, si aprobarán el concurso docente, sobre su compromiso con su desarrollo personal y profesional y su entusiasmo por la profesión docente	371
Tabla 148:	Opiniones de los docentes de los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre el procedimiento de contratación de los egresados y sobre si el programa debe modificarse	372
Tabla 149:	Porcentaje de directores por años de experiencia en gestión	374
Tabla 150:	Opiniones de los directores sobre por qué consideran que los egresados han desarrollado mejores competencias psicopedagógicas	376
Tabla 151:	Opiniones de los directores sobre por qué consideran que los egresados han desarrollado mejores competencias de dominio curricular	377

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Sistema de Carrera Docente de la República Dominicana (MINERD)	82
Figura 2:	Panorámica hitos normativos y estratégicos	92
Figura 3:	Componentes de la interacción de la transformación institucional. (Elaborado por MJE)	234
Figura 4:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Inicial	304
Figura 5:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Primaria Primer Ciclo	305
Figura 6:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Primaria Segundo Ciclo	305
Figura 7:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Física	306
Figura 8:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Biología orientada a la Educación Secundaria	308

Figura 9:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Física orientada a la Educación Secundaria	309
Figura 10:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Matemática orientada a la Educación Secundaria	309
Figura 11:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria	310
Figura 12:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Química orientada a la Educación Secundaria	310
Figura 13:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Inicial	314
Figura 14:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Primaria Primer Ciclo	314
Figura 15:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Primaria Segundo Ciclo	315
Figura 16:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Física	315
Figura 17:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria	317
Figura 18:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria	318
Figura 19:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria	318
Figura 20:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria	319
Figura 21:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria	319
Figura 22:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria	325
Figura 23:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria	325
Figura 24:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria	326
Figura 25:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria	326
Figura 26:	Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria	327
Figura 27:	Total de Egresados del ISFODOSU por Recinto que contestaron el Cuestionario de Egresados.	339
Figura 28:	Opiniones de los egresados sobre los profesores de su programa de formación	341
Figura 29:	Opiniones de los egresados sobre la gestión del Programa	342
Figura 30:	Porcentaje de egresados que considera debe ofrecerse un curso de nivelación antes de iniciar el programa de estudios	343
Figura 31:	Porcentaje de egresados que considera que los profesores con doctorado constituyen un aporte valioso a la calidad del programa de formación de docentes.	344

Figura 32:	Opiniones de los egresados sobre la calidad del Programa de Formación Docente de Excelencia	346
Figura 33:	Opinión de los egresados de cada carrera sobre la calidad del Programa de Formación Docente de Excelencia	346
Figura 34:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	348
Figura 35:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Matemática sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	349
Figura 36:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Biología sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	349
Figura 37:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Química sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	350
Figura 38:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Física sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5	350
Figura 39:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Inicial sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	351
Figura 40:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	352
Figura 41:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	352
Figura 42:	Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Física sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.	353
Figura 43:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	354
Figura 44:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	355
Figura 45:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	355
Figura 46:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	356
Figura 47:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	357
Figura 48:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	358
Figura 49:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	358
Figura 50:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	359

Figura 51:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	360
Figura 52:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	360
Figura 53:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios	361
Figura 54:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios	362
Figura 55:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios	362
Figura 56:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios	363
Figura 57:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios	363
Figura 58:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	364
Figura 59:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	365
Figura 60:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Inicial acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios	365
Figura 61:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Primer ciclo acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	366
Figura 62:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo ciclo acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	367
Figura 63:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Inicial acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	367
Figura 64:	Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Física acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios	368
Figura 65:	Opinión de los directores sobre las competencias psicopedagógicas del egresado que labora en su centro educativo	375
Figura 66:	Opinión de los directores sobre las competencias de dominio curricular del egresado que labora en su centro educativo	375
Figura 67:	Promedio de puntuaciones en los criterios considerados en las clases observadas.	379

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

PRESENTACIÓN

Lograr una educación de calidad que llegue a todos los estudiantes es motivo de una creciente preocupación en toda la región iberoamericana y de manera particular en la República Dominicana, que a través de los años ha estado realizando grandes esfuerzos para avanzar hacia este objetivo.

Existe un consenso en el reconocimiento de la centralidad de la figura del docente para propiciar oportunidades de aprendizaje equitativas y de calidad, y desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan continuar aprendiendo a lo largo de la vida, acceder al mercado productivo y vivir en bienestar.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), tiene más de siete décadas apoyando a los países para que una educación mejor sea posible, y por ello tiene entre sus ámbitos prioritarios de cooperación, el fortalecimiento de la profesión docente y de las políticas que lo impulsan. Sin buenos docentes no es posible alcanzar la educación que aspiramos, pero tampoco se podrá si estos docentes no trabajan en ambientes que les permitan el ejercicio de su profesión, si no son lo suficientemente valorados y si las políticas que regulan sus trabajos no están bien definidas.

Tal como plantea la Agenda 2030 de las Naciones Unidas es urgente atraer a los jóvenes mejor preparados y con mayor motivación a la docencia y hacer de esta una profesión altamente valorada. Es necesario además generar oportunidades de aprendizaje profesional, y dotar a las políticas de formación inicial docente de sistemas de apoyo, de redes de trabajo colaborativo entre Instituciones de Educación Superior y Centros Educativos, de propuestas innovadoras, de mecanismos de aseguramiento de su calidad.

Este informe se inscribe en la prioridad que otorga la OEI a los docentes y a las políticas que establecen su formación, orientan su trayectoria y desarrollo profesional, apoyan sus condiciones de trabajo y evalúan sus prácticas. Responde además al apoyo dado a las

autoridades para el diseño, la formulación y la aplicación de políticas públicas construidas a partir de evidencias.

Su elaboración estuvo a cargo de una comisión técnica, conformada por especialistas nacionales e internacionales de amplia trayectoria profesional, que estuvieron inmersos en esta tarea durante más de dos meses. A su vez, esta comisión contó con la colaboración de un grupo de especialistas de evaluación, formación docente y políticas públicas, que hicieron valiosos aportes al estudio. Se trató pues de una comisión amplia y plural. Cabe destacar que adicional a este informe, se elaboraron otros documentos que, por sus características particulares, son objeto de publicaciones específicas. Expresamos nuestra gratitud y reconocimiento al trabajo de la comisión y de cada uno de los especialistas involucrados, de manera especial de su coordinador técnico, Miguel Escala.

Agradecemos a las autoridades del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología por la confianza depositada en la OEI para la realización de este informe, así como al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) por todo el apoyo brindado. Esperamos que este sirva para la reflexión, el análisis y la toma de decisiones sobre la formación inicial docente y las políticas que la impulsan, para que el compromiso de una educación dominicana equitativa, inclusiva y de calidad, que ofrezca oportunidades de aprendizaje para todos, sea posible.

Al finalizar, nos parece imprescindible hacer referencia al contexto de crisis sanitaria que vive la humanidad, cuyos efectos han producido y siguen produciendo un gran impacto en el ámbito educativo y generado demandas distintas al profesorado. Además de la necesidad de desarrollar en los futuros docentes nuevas competencias y habilidades vinculadas con las tecnologías digitales, las experiencias de aprendizaje en formatos híbridos, las estrategias de personalización, las metodologías activas, entre otras, se requiere fortalecer las competencias transversales y el compromiso ético docente para que puedan propiciar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y en todos los contextos. Hoy más que nunca, es una necesidad imperante asumir la formación inicial docente en el marco de la carrera profesional y de una política amplia, sistémica y multidimensional; como un asunto de todos.

Catalina Andújar Scheker

Representante de la OEI en República Dominicana

ESTUDIO EVALUATIVO SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA¹

INTRODUCCIÓN GENERAL

El Estudio Evaluativo del Programa de Formación de Docentes de Excelencia: base legal e implementación de los procesos de formación inicial docente en la 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 de Formación Docente de Excelencia, conocido también como Meta Presidencial Docentes de Excelencia (2016-2020) es un programa de formación Inicial como concreción de una política educativa.

- 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 de Docente de Excelencia.** Esta dimensión comprende un proceso evaluativo dirigido a los primeros egresados de los programas formativos realizados en el marco de la normativa 09-15 del MESCyT.

Para cada una de las dimensiones y subdimensiones se presenta un apartado que incluye los resultados del análisis documental, de los datos estadísticos disponibles, de los procesos de obtención de información en cada caso, las valoraciones de los hallazgos en cada dimensión y las recomendaciones.

El informe del estudio evaluativo está estructurado en tres capítulos y una sección de consideraciones finales.

El primer capítulo abarca la dimensión 1 sobre "Políticas de formación inicial docente en la República Dominicana y en el contexto regional". Ha sido elaborado por Martín Benavides y Laura Abreu, quienes a partir de un relevamiento y análisis documental de diversas fuentes, abordan las políticas de formación inicial docente de las últimas décadas a nivel regional y en el contexto nacional, incluyendo el marco contextual, normativo, estratégico e institucional, así como las perspectivas actuales y tendencias emergentes. Este capítulo está organizado en dos secciones, la primera comprende la parte internacional, y la segunda el contexto nacional. En la parte final de la segunda sección de este capítulo, se presentan valoraciones y recomendaciones.

El segundo capítulo titulado "Componentes principales del Programa de Formación de Docentes de Excelencia", abarca la dimensión 2 que se organiza en cuatro secciones, que comprenden las subdimensiones referidas anteriormente. Este capítulo ha sido elaborado por Miguel Escala y Margarita Heinsen, quienes a través de una metodología cualitativa cuantitativa, hacen un análisis de la calidad y equidad del proceso de implementación del programa y sus resultados, identifican avances, limitaciones y oportunidades de mejora de cada uno de sus componentes.

El tercer capítulo abarca la dimensión 3 relativa a la valoración de competencias de egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia, y ha sido elaborado por Sarah Gonzalez con el apoyo de Gilbert Valderde y Renzo Roncagliolo. Este equipo abordó el tema desde varias perspectivas y para ello partió de las calificaciones obtenidas por los egresados en asignaturas ligadas a sus competencias y sus percepciones del dominio de las competencias propuestas en sus planes de estudio, hasta la observación de su desempeño como docentes utilizando una plataforma virtual, dadas las limitaciones impuestas por la pandemia.

Al final de cada capítulo, se presentan recomendaciones que se proponen para que sean valoradas por las autoridades para dar respuestas a los retos y oportunidades de mejora identificados en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio, de manera específica, pero además para el fortalecimiento de la calidad de la política de formación inicial docente, y las políticas docentes, en sentido general. La última sección comprende las consideraciones finales.

Toda la información presentada a lo largo del informe ha sido recogida a través de fuentes documentales, así como a través de la consulta realizada a los diversos actores involucrados: funcionarios públicos (actuales y anteriores), equipos técnicos, expertos, directivos universitarios ligados a las carreras, docentes y becarios. Los diferentes cuestionarios fueron respondidos por 2,413 actores, y fueron consultados 53 por medio de entrevistas (29) y grupos focales (4). Cada una de las dimensiones o subdimensiones fueron abordadas a partir de preguntas de evaluación consensuadas con la Comisión del MESCyT designada por el ministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, así como la metodología de trabajo.

Adicionalmente a este informe, que abarca las dimensiones anteriormente descritas, se elaboraron dos informes específicos, uno que comprende una aproximación a la dimensión 2 desde una perspectiva sociocultural y antropológica y otro sobre efectos institucionales de la administración de las carreras de educación. Anexo al informe de este estudio evaluativo se incluye un archivo en formato digital con las bases de datos del programa analizadas y rediseñadas, así como otra documentación.

Para la realización de este estudio evaluativo se contó con apoyo del MINERD, MESCyT, del INAFOCAM y de las instituciones de educación superior participantes.

I. POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA REPÚBLICA DOMINICANA Y EN EL CONTEXTO REGIONAL

● INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX es posible identificar un patrón de rápido y explosivo crecimiento del acceso a servicios educativos en los países de la región. Así, entre 1960 y 1966, los países latinoamericanos experimentaron un aumento del 45 % en la tasa de matrícula de los niveles primario, secundario y superior (BM, 1971). Estas políticas expansivas estaban basadas en la consideración de que la educación facilitaría la transición de valores culturales tradicionales a valores modernos orientados hacia el desarrollo económico y el progreso, así como hacia la cohesión política, la construcción de la nación y la formación de los recursos humanos para el manejo del Estado (Gómez, 1981). Progresivamente, se buscó la integración del desarrollo educativo con los programas de desarrollo económico y social de cada país.

Sin embargo, la notable expansión del sistema educativo y el aumento de la cobertura escolar no implicó cambios sustanciales en las dimensiones organizacionales, curriculares y pedagógicas del aprendizaje ni en la preparación del profesorado. Y persistieron problemas como la pobre preparación pedagógica de los docentes o el exceso de estudiantes por salón de clase. Ante el desfase entre el significativo aumento de la escolaridad y las políticas para asegurar la calidad de la enseñanza, se ha visto un gradual deterioro de la calidad, efectividad y prestigio de la docencia y el aprendizaje.

Desde los años 90 se ha evidenciado que una educación de baja calidad trae consigo inequidad y afecta directamente la competitividad económica, el acceso a oportunidades, el desarrollo de un país y sus ciudadanos (Tedesco, 2009). Por ello, en las últimas décadas, los Gobiernos de la región se han preocupado por implementar reformas que ayuden a mejorar la calidad de los sistemas educativos (Gajardo, 1999; OREALC-UNESCO, 2014; PREAL-BID, 2004; Tünnermann Bernheim, 2008; Vaillant y Rossel, 2006).

Existe mucha 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 y Cheah, 2009; Darling-Hammond y Youngs, 2002; Day, 2002;

Guskey, 2002; Hanushek y Rivkin, 2010; Nye et al., 2004; OECD, 2005; OECD, 2018), destacándose a 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).

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

Los sistemas educativos no pueden mejorar su calidad si los docentes no están en la capacidad de brindar enseñanzas de calidad cuando ejercen docencia (Barber y Mourshed, 2007). 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 una tendencia natural el que los movimientos de reforma educativa a nivel mundial y regional hayan priorizado la formación del personal docente como una de las áreas que pueden 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, por lo que, 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).

Sin embargo, a pesar de la importancia que los gobiernos asignan a a los docentes, como factor para la calidad y la equidad educativas, la profesión docente no parece ser una carrera atractiva para los jóvenes mejor preparados y más motivados de la región. Las investigaciones ponen en evidencia que muchos de los futuros docentes que ingresan a estudiar educación lo hacen por ser una carrera de más fácil acceso académico y no necesariamente porque tengan vocación pedagógica, y aunque existen más factores involucrados, esta situación dificulta contar con docentes efectivos. (BID, 2018, Calvo, 2019).

Múltiples estudios internacionales (OCDE, 2005, Mourshed y Barber, 2010, UNESCO, 2012, Elacqua, 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 estos 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), de sistemas de apoyo a los futuros docentes y de oportunidades de aprendizaje a los formadores, así como el establecimiento de mecanismos regulatorios y de aseguramiento de la calidad de los programas y de las instituciones, entre otros.

La literatura ha avanzado en señalar un conjunto de temas emergentes para una práctica docente efectiva en la sociedad actual, sobre los que parece existir cierto consenso entre los países y que deben ser considerados por los programas de formación inicial que se implementan. Entre dichos temas destacan la orientación del currículo, la superación de la fragmentación curricular, la flexibilización y la interdisciplinariedad, la personalización de los aprendizajes, el fortalecimiento de competencias para el manejo de diversas metodologías y estrategias para responder a las diferentes características de los estudiantes, (que debe estar basada en los afectos y la confianza), el uso con sentido pedagógico de las tecnologías digitales, el aseguramiento del uso de recursos y materiales (Bellei, Muñoz, Pérez y 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. Ha quedado clara la necesidad de formar docentes para que manejen equilibradamente las competencias cognitivas y socioemocionales de los estudiantes. Si bien es imperativo avanzar rápidamente en la mejora de los resultados de aprendizaje luego de lo ocurrido con el cierre de las escuelas, no se debe descuidar el impacto de la pandemia en la salud mental de los estudiantes y de los propios docentes. Por otro lado, ante las diferencias en las oportunidades de aprendizaje que han tenido los estudiantes y las brechas que se han profundizado, la competencia de reconocer la diversidad debe también orientarse a que los docentes adecúen su práctica a los diferentes niveles de los estudiantes. Además, los niveles de autonomía que habrían logrado aquellos estudiantes que lograron acceder a las distintas plataformas de aprendizaje es uno de los resultados positivos de esta coyuntura pandémica. En ese sentido, la práctica docente debe seguirse orientando a que

los estudiantes aprovechen esa autonomía para que construyan aprendizajes más significativos. Finalmente, en la región y de manera desigual, se han dado pasos importantes hacia la transformación digital de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que hace que la formación de los docentes en más competencias digitales sea un imperativo, no solo para poder lidiar con situaciones donde la presencialidad esté limitada, sino sobre todo para usar los recursos digitales como un buen complemento de la presencialidad. Por ello, la formación en metodologías híbridas de aprendizaje debe sin duda fortalecerse en la región.

1.1 Esfuerzos en la región por mejorar los sistemas de formación inicial docente

Es importante conocer cómo países de la región han ido mejorando sus sistemas de formación inicial docente a fin de poder contextualizar lo avanzado por la República Dominicana. Con este propósito, se tomó en cuenta el estudio que realizó McKinsey & Company (2007) evaluando veinticinco sistemas educativos y cómo hicieron los de mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Dicho estudio revela la importancia de tres aspectos: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertirlas en docentes eficientes, y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor educación posible a todos los estudiantes.

En función de ello, las informaciones sobre las iniciativas impulsadas las últimas dos décadas en diversos países de la región se organizan en tres ejes. Para el primer aspecto nos preguntamos cómo se ha promovido la incorporación de buenos estudiantes a la carrera de educación en la región. Para el segundo aspecto nos preguntamos cómo se han planteado los contenidos curriculares. Y, finalmente, para el tercer aspecto la pregunta es cuál ha sido el rol rector del Estado y los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los sistemas.

● ¿QUE HAN HECHO LOS PAÍSES DE LA REGIÓN PARA CONSEGUIR LAS PERSONAS MÁS APTAS?

CRITERIOS DE ADMISIÓN

En la mayoría de los países de la región existen pruebas generales como mecanismos de selección para la admisión en estudios superiores. Debido a la autonomía de las 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 Latinoamérica son poco exigentes (Elacqua et al., 2018) y tienden a recibir a estudiantes con bajo desempeño académico en la secundaria (Bruns y 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 y Luque, 2015; OECD, 2015). Ante ello, algunas medidas para mejorar la captación y selección de estudiantes a los programas FID han sido aumentar los requisitos de ingreso y otorgar incentivos económicos para los candidatos más talentosos.

En Chile, desde el 2003 se utilizó la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual era un test estandarizado de opción múltiple para la admisión en la educación universitaria. Este examen era elaborado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) y era aplicado por las universidades que formaban parte del Cruch, por las universidades privadas inscritas en el Sistema Único de Admisión (SUA) y otras instituciones que desearan implementar la prueba. Sin embargo, los estudiantes también podían ingresar sin haber rendido la PSU.

Desde 2016, la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente señala requisitos mínimos de ingreso que solo aplican para las carreras de pedagogía (Ley 20903, 2016). Al implementarse en el año 2017, se exigió un mínimo de 500 puntos en la PSU o que las notas del postulante hayan pertenecido al tercio superior al finalizar su educación secundaria (Elacqua et al., 2018). Además, se proyectaba un incremento progresivo en el nivel de exigencia de los requisitos mínimos (Veas, 2016).

Con la nueva Ley de Educación Superior (Ley 21091, 2018), a partir del año 2020 se dejó de usar la prueba para dar paso a un nuevo mecanismo de admisión en el marco de la mejora del sistema docente. Según el Comité Técnico de Acceso a la Educación Universitaria, para el año 2021 se implementará una prueba de transición centrada en las competencias de los

postulantes que estará bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación; y para el año siguiente comenzará a regir una Nueva Prueba de Acceso (Diario Uchile, 2020). Con el fin de limitar la cantidad de postulantes a la prueba de transición, se exige que los estudiantes que quieran rendir la prueba hayan tenido un mínimo de 450 puntos promedio en pruebas obligatorias (DEMRE, 2020)

En México, algunas instituciones de educación superior usan los resultados del Examen Nacional de Ingreso (EXANI-II) como instrumento de selección para la admisión en las carreras en general. El EXANI-II Admisión es un instrumento institucional no individual que cumple con estándares educativos nacionales e internacionales para evaluar si los postulantes a estudios superiores cuentan con la aptitud académica requerida (CENEVAL, s. f.). Este examen está dirigido a personas que hayan concluido la educación media superior y que deseen continuar sus estudios de nivel superior en instituciones, colegios o universidades que contraten los servicios del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL, s. f.).

Cada institución educativa determina los puntajes mínimos para aceptar aspirantes en función de la cantidad de vacantes disponibles (CENEVAL, 2019). Particularmente, para el ingreso a los programas de FID en escuelas normales, se exige un puntaje no menor de 950 puntos, ya sea en el EXANI-II, o en una prueba de conocimientos establecida por las propias escuelas normales. Asimismo, para la admisión en los programas de FID, los postulantes deben tener un promedio general no menor de 8/10 puntos al finalizar su educación media superior (Elacqua et al., 2018). Sin embargo, se encontró que no todos los estados han cumplido con los requisitos establecidos (Calderón 2016).

Por otro lado, en Ecuador el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), medía aptitudes básicas para ingresar a universidades públicas. Específicamente respecto a las carreras de pedagogía, desde 2014 se comenzaron a aplicar criterios más estrictos para seleccionar a los candidatos. Así, para ser admitidos, los postulantes debían conseguir en el ENES un puntaje mínimo de 800/1000 (Elacqua et al., 2018). El segundo semestre del 2016 el ENES fue fusionado con la prueba obligatoria de conocimientos para graduados de secundaria, Ser Bachiller (El Comercio, 2015). De esta manera, Ser Bachiller pasó a cumplir una doble función: de aprobación del bachillerato y de ingreso a la educación superior. Sin embargo, en el 2017 la política de puntajes mínimos para ingresar a carreras públicas fue derogada debido a que las restricciones en el ingreso eran innecesarias según el INEVAL (El Universo 2017).

En el 2020, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) decidió que el examen Ser Bachiller sería sólo para aprobar el bachillerato. Por ello, el INEVALI se encargó de la creación del Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES) con la función única de determinar el ingreso a la educación superior. El EAES se elaboró sobre la base de la información recogida por la SENESCYT en cuanto a lo que las universidades consideran como necesario (El Comercio, 2020). Posteriormente, el Ministerio de Educación reemplazó el examen Ser Bachiller por el Examen de Grado (El Comercio, 2020). De modo que, para ser admitido en programas de educación superior, la nota de postulación depende tanto de la nota de grado (40%) como de la nota obtenida en el EAES (60%) (SENESCYT, 2021).

Por su parte, en Brasil, los estudiantes de secundaria pueden tomar de manera voluntaria el Examen Nacional do Ensino Médio (ENEM). El ENEM es una prueba estandarizada no obligatoria de opciones múltiples que permite el ingreso a la mayoría de las instituciones públicas de educación superior. Esta es realizada por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desde el 2009 el ENEM se usa tanto como prueba de admisión para universidades federales e institutos como para certificar los estudios de secundaria. También se rinde para ganar puntos en el programa de becas Programa Universidade para Todos (ProUni) o para obtener financiamiento a través del Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Tras la actualización de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 2013, se autorizó al Ministerio de Educación a establecer notas mínimas del ENEM para programas de FID; no obstante, aún no se implementan (Elacqua et al., 2018).

Perú no cuenta con criterios mínimos o una prueba general nacional para el ingreso de estudiantes a la educación superior. Sin embargo, entre 2007 y 2012, el MINEDU estableció requisitos nacionales mínimos de admisión de estudiantes a los ISP, para lo cual se implementó un proceso de dos etapas. En una primera etapa (a nivel nacional), el postulante debía aprobar con puntaje mínimo de 14/20 la Prueba Nacional de Capacidades y Conocimientos Generales Básicos (DS 006-2007-ED, 2007). El puntaje obtenido era equivalente al 70 % del puntaje final. En la segunda etapa (a nivel regional), el postulante debía rendir pruebas psicológicas, vocacionales y de aptitudes personales según la modalidad; además, el postulante era entrevistado para examinar sus actitudes y capacidades comunicativas. Esta segunda etapa representaba el 30 % restante del puntaje final (Elacqua et al., 2018).

Ante el incremento de rigurosidad para la admisión de estudiantes, la cantidad de postulantes y admitidos disminuyó considerablemente mientras que el de las universidades fue en aumento (Díaz 2008; Ugarte y Martínez, 2011). Entre 2006 y 2008, la tasa de admisión descendió de 62 % a 17 % (Rodríguez y Montoro, 2013), siendo los más afectados los ISP bilingües. Ante esta situación, en 2012, el MINEDU descartó los criterios nacionales de admisión a ISP y nuevamente se otorgó a los ISP el control de ingreso, pero con topes anuales de matrícula. En consecuencia, la tasa de admisión a los ISP se elevó a niveles mayores que los anteriores (Elacqua et al., 2018).

En 2016, con la nueva Ley de Institutos (Ley 30512, 2016), los ISP privados deben limitar las vacantes que ofrecen de acuerdo a su capacidad operativa. En cambio, para los ISP públicos, es el Gobierno regional el encargado de fijar el número de vacantes según la capacidad institucional, docente y presupuestal de los institutos. Para ambos casos, el MINEDU brinda normas y orientaciones, así como el análisis de la oferta y demanda docente, para ayudar a la determinación del número de vacantes en los ISP (RSG 030-2017-MINEDU, 2017).

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

INICIATIVAS DE FINANCIAMIENTO

Con el objetivo de atraer a los estudiantes considerados más talentosos a las carreras de educación en instituciones de calidad, los gobiernos otorgan incentivos económicos como becas, estipendios, entre otros. Se considera que esta práctica ayudaría a incrementar la calidad de la FID, así como el nivel de los docentes en el sistema educativo, en la medida en que los estudiantes talentosos ayuden a elevar los estándares (Bruns y Luque, 2015). Así, existen países donde se entregan estipendios o becas exclusivas para carreras de educación. La ayuda económica siempre está condicionada al mérito académico de los postulantes y, en algunos casos, a ciertas características del nivel socioeconómico.

Chile, por ejemplo, al notar que los estudiantes que decidían recibir educación en FID eran aquellos que obtenían los puntajes más bajos en la PSU, creó la Beca Vocación Profesor (BVP). El fin de lanzar la beca era atraer a los estudiantes más destacados a la carrera de educación. Es por ello que, como requisito para obtener la BVP, los postulantes deben lograr un puntaje mínimo de 600/850 en la PSU o 580/850 si estuvieron en el décimo superior de egreso en la secundaria. Además, los programas de FID deben ser seguidos en universidades donde la carrera haya sido acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación por un mínimo de dos años. El otorgamiento de estas becas es proporcional a la cantidad de postulantes que se presenten por cada nivel socioeconómico.

La Beca Vocación Profesor cubre el costo de matrícula e incluye un estipendio y el financiamiento de un semestre de estudio en el extranjero para los becarios con mayor puntaje en la PSU. A cambio de recibir la beca, los estudiantes deben trabajar por lo menos 3 años en escuelas que reciben financiamiento del Estado. Sin embargo, la retribución se puede reducir a un año si el docente trabaja en escuelas rurales y en materias con menor demanda curricular. Los estudiantes de último año de carreras diferentes a educación que deseen llevar el programa de FID también pueden acceder a la beca. Las condiciones para acceder a ella también incluyen el puntaje mínimo de 600/850 en la PSU y exigen trabajar entre uno a dos años en escuelas públicas.

Por otro lado, en 2017, Argentina lanzó las Becas Compromiso Docente (BCD), pensadas para estudiantes de institutos superiores de formación docente de gestión pública. Estas becas están disponibles para las carreras de educación en áreas de vacancia de cada sistema educativo provincial. Para obtener esta beca se considera el orden de mérito de

los postulantes a nivel provincial según el puntaje obtenido en los siguientes criterios de evaluación. En primer lugar, la nota promedio de los postulantes durante su educación secundaria tiene un peso de 60 %. Esta nota debe ser como mínimo de 8/10 puntos. En segundo lugar, se estima el compromiso del candidato con la profesión a través de una entrevista personal, lo cual representa el 20 %. Finalmente, se hace una evaluación del nivel socioeconómico del postulante y el puntaje obtenido equivale al 20 % del puntaje total.

La Beca Compromiso Docente otorga un estipendio mensual de entre 50 % y 70 % del salario inicial docente; además, los becarios reciben el acompañamiento de tutores orientadores que se encargan de darles seguimiento. A modo de retribución por la beca, tras graduarse, el docente debe trabajar en el sistema educativo público por al menos cinco años consecutivos.

En Ecuador, desde 2013, se otorgan becas (por excelencia individual) a estudiantes de carreras consideradas de interés público en el área de educación. Los postulantes deben ser estudiantes de instituciones de educación superior (IES) públicas o privadas, y deben tener un promedio mínimo de 8/10 puntos. Las becas incluyen un estipendio mensual equivalente al salario básico unificado y medio salario adicional para becarios en condición de vulnerabilidad. Asimismo, en caso de que el estudiante necesite salir de su ciudad de residencia, se otorgan pasajes de ida y de retorno.

Por su parte, México otorga becas a estudiantes destacados en escuelas normales públicas. Para acceder a la beca se toma en cuenta el rendimiento académico dentro de los programas de FID. El promedio de los estudiantes debe ser como mínimo 8.8/10 puntos en el último semestre cursado. Los beneficiarios reciben estipendios mensuales de 1000 pesos.

El Estado colombiano, de otro lado, dio inicio al programa Ser Pilo Paga en 2015, con el objetivo de que postulantes a programas de educación con buen desempeño académico escolar y con menores recursos económicos accedan a instituciones de educación superior públicas y privadas acreditadas de alta calidad. El programa ofrece créditos condonables solo a estudiantes que califiquen como beneficiarios de programas sociales según el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales. Además, es necesario haber obtenido el puntaje mínimo de 342/500 en la prueba Saber 11.

El crédito del programa incluye la matrícula, gastos de movilidad, una computadora portátil y apoyo para aprender inglés. Los estudiantes deben graduarse para que el crédito sea condonable. Ser Pilo Paga también incluye la modalidad Ser Pilo Paga, Profe, la cual otorga créditos para programas que lleven doble titulación o programas de maestría de formación pedagógica.

Por último, el caso de Brasil muestra más desarrollo, pues, por un lado, desde 2001 se concede el Financiamiento Estudiantil - FIES. El crédito está dirigido a estudiantes de las carreras de pregrado de salud, ingeniería y educación de IES privadas cuyos programas hayan sido acreditados satisfactoriamente. Los estudiantes que deseen acceder al crédito deben tener un ingreso familiar de hasta dos y medio salarios mínimos por persona y una nota mínima de 450/1000 puntos en el ENEM (Casanova et al. 2016). Los beneficiarios pueden solicitar la condonación de la deuda si trabajan en escuelas públicas al culminar sus estudios.

Y, por otro lado, desde 2005 el Estado brasileño otorga las Becas ProUni a estudiantes de IES privadas. Estas becas no son exclusivas para carreras de educación, pero se da prioridad a docentes de escuelas públicas sin título en educación o que quieren hacer estudios en la especialidad que enseñan. Para calificar como beneficiario de las becas también es necesario haber obtenido una nota mínima de 450/1000 en el ENEM. Si los docentes laboran en el sector público, no es necesario que cumplan el requisito de nivel socioeconómico. El beneficiario de la beca tiene cubierta la matrícula total o parcial de hasta el 50 % del total en función de los ingresos familiares del beneficiario.

En Perú, al igual que en Argentina y Chile, se otorgan becas exclusivas a estudiantes de cualquier nivel socioeconómico. En 2014 se creó la Beca Vocación Maestro (BVM), la cual busca atraer a estudiantes talentosos para que estudien pedagogía. Para postular a la BVM es necesario haber mantenido una nota promedio mínima de 15/20 en los tres últimos años de estudios secundarios o haber aprobado el Bachillerato Internacional. Este requisito equivale al 40 % del puntaje final requerido para aprobar el proceso de selección. Asimismo, se debe rendir un examen de habilidades en matemáticas y en comunicación, además de participar en una entrevista para una evaluación vocacional. Estas pruebas representan el 40 % y 10 % del puntaje final, respectivamente. Finalmente, el nivel socioeconómico del postulante es considerado para obtener el 10 % restante del puntaje total.

La Beca Vocación Maestro cubre tanto el costo de la matrícula como la alimentación, movilidad local y útiles de escritorio del estudiante. En ocasiones también cubre el seguro médico, alojamiento o vivienda y asesoría de tesis. La BVM solo se otorga a estudiantes de universidades o ISP que cumplan con las condiciones de calidad y elegibilidad establecidas por el MINEDU.

Tabla 2

Iniciativas de apoyo para estudiantes de FID

País	Iniciativa de apoyo
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

● **¿CÓMO SE DESARROLLAN BUENOS DOCENTES? LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL**

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).

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 la formación práctica en la región (Aguerrondo y Vezub, 2003; Ávalos y Matus, 2010; Calvo et al., 2004; Gatti et al., 2011; Gatti y Nunes, 2009; Olmos de Montañez, 2009; Vaillant y Marcelo García, 2012, 2016).

Dado que existen múltiples y diferentes instituciones que ofrecen programas de FID, estos 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 de los programas de FID, la carga horaria exigida, la modalidad de enseñanza, entre otros.

Para hacer los datos comparables respecto al nivel de estudio, usaremos la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) en cuatro niveles. El nivel CINE 0 hace referencia a la educación de primera infancia, preescolar o inicial; el nivel CINE 1 alude a la educación primaria y los niveles CINE 2 y 3 se refieren a secundaria baja y alta respectivamente (UNESCO-UIS, 2013).

En México, para la regulación de las escuelas normales se aplican los lineamientos de los Planes de Estudio de Licenciaturas. Estos planes fueron actualizados en 2012 por la Secretaría de Educación de México para priorizar los siguientes aspectos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, idioma adicional y tecnologías de la información y la comunicación, optativos y prácticas profesionales en la escuela. Asimismo, en las escuelas normales se forma a los docentes hasta noveno grado; esto quiere decir que la formación dura entre 4 y 5 años, ya sea para CINE 0, CINE 1, CINE 2 o CINE 3 (OREALC-UNESCO, 2017).

Para el caso de Argentina, según la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206, 2006), los programas de FID deben tener una duración de 4 años. De acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la FID establecidos en el 2007, los programas de FID deben ocupar un mínimo de 2600 horas (Ministerio de Educación de Argentina, 2007). Se han implementado cambios para fortalecer tanto los conocimientos generales como los específicos para la docencia (Ministerio de Educación de Argentina, 2009a, 2009b). De manera

que la carga horaria total debe estar repartida entre formación general (entre 25 % y 35 %), formación específica (entre 50 % y 60 %) y formación en la práctica profesional (entre 5 % y 15 %) (Ministerio de Educación de Argentina, 2007). Según sus estándares, los egresados deben tener dominio de los conocimientos que enseñarán y deben actualizar su propio marco de referencia teórico. Sin embargo, no especifican a qué conocimientos se refieren (Louzano y Moriconi, 2014).

Por su parte, el Estado de Brasil estableció los lineamientos curriculares para la FID en 2002 (Resolução CNE/CP 1, 2002). Posteriormente, los lineamientos fueron modificados estableciendo que los programas de FID de licenciatura y pedagogía deben tener una duración no menor a 3 años. Los estudios en pedagogía permiten dar educación básica de 1.º a 9.º grado, pero solo si se estudia licenciatura se puede enseñar de 6.º a 9.º grado (Oxfam Novib, 2011). De esta manera, para los cursos de CINE 2 y CINE 3 se cumple con una carga horaria mínima de 3200 horas, de las cuales 2800 son dedicadas a actividades formativas, 300 a prácticas supervisadas y 100 a actividades teórico-prácticas (Resolução CNE/CP 1, 2006). Mientras que, para los cursos de CINE 0 y CINE 1, se cumple con una carga de 2800 horas, de las cuales 2200 horas son de formación general, 200 de formación específica y 400 horas corresponden a prácticas supervisadas (Resolução CNE/CP 2, 2002).

Asimismo, el Consejo Nacional de Educación de Brasil indica que los docentes deben tener conocimiento sobre los estudiantes, pero no se llega a precisar a qué se refieren tales conocimientos (Louzano y Moriconi, 2014). Además, es necesario que los egresados de programas de FID cuenten con conocimiento pedagógico de las áreas que enseñarán. Sin embargo, no hay articulación entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, y los contenidos sobre metodologías y prácticas disciplinarias no son tocados a profundidad (Gatti et al. 2011, Gatti y Nuñez 2009).

En Colombia, en 2016 el Ministerio de Educación renombró y recategorizó las áreas de conocimiento obligatorias, así como las condiciones para grupos poblacionales; además estableció que el 80 % de las horas de los programas de FID debían ser presenciales (Elacqua et al., 2018; Resolución 2041, 2016). Para la FID de CINE 0 y CINE 1, los estudios tienen una duración de 2 años si se llevan en escuelas normales y de 5 si es en universidades, mientras que para CINE 2 y CINE 3 es de 5 años (Decreto 4790, 2008; Ávalos, 2011; OREALC-UNESCO, 2013).

Por último, el caso chileno muestra que se desarrollaron estándares orientadores para la FID entre 2011 y 2013 (Elacqua et al., 2018), según los cuales los programas de FID tienen una duración de 4 a 5 años (Ávalos, 2011; Louzano & Moriconi, 2014). Además, dichos estándares señalan qué conocimientos pedagógicos y disciplinares deberían tener los docentes una vez que culminan sus estudios superiores. En este caso, existen estándares diferenciados para los niveles de educación inicial, básica y media (Ministerio de Educación de Chile, 2012a, 2012b, 2012c). Pero dichos estándares ofrecen recomendaciones generales y no señalan la proporción ideal de horas curriculares para el tipo de formación que se busca. Cabe mencionar también que existe el Marco para la Buena Enseñanza, el cual es una guía para ejercer la docencia (Ministerio de Educación de Chile, 2008; OXFAM Novib, 2011)

En el Perú, hacia 2004, se encontró que los docentes contaban con una formación deficiente en cursos de su especialidad (Piscoya, 2004). Posteriormente, se han implementado cambios en los diseños curriculares de la FID para fortalecer tanto conocimientos generales como específicos para la docencia. Así, desde 2010 se elabora el DCBN que regula a los ISP y que incluye estándares sobre el marco teórico, plan de estudios, descripción de los cursos y perfil del egresado de los programas de FID. Sin embargo, el DCBN no es obligatorio para las universidades, debido a que estas cuentan con autonomía universitaria, pero el DCBN está disponible para referencia (Iguñiz, 2015).

Los programas tienen una duración de 5 años y desde el 2019 deben cumplir con un total de 4800 horas académicas. Para CINE 0, los cursos se dividen en tres componentes curriculares: de formación general, con una carga horaria de 1088 horas; de formación especializada, con 1888 horas; y de prácticas e investigación, con 1824 horas (Ministerio de Educación de Perú, 2019a). Para CINE 1, los cursos se dividen en 4 componentes: de formación general, con una carga horaria de 1088 horas; de formación especializada, con 1568 horas; de formación en prácticas e investigación, con 1760 horas; y electivos, con una suma de 384 horas académicas (Ministerio de Educación de Perú, 2019b). Para el nivel de secundaria también se consideran los 4 mismos componentes que para la educación primaria, pero la carga horaria de cada componente varía según la especialidad (Ministerio de Educación de Perú, s. f.).

El modelo pedagógico del diseño curricular peruano está basado en competencias de cuatro dominios: a) preparación para el aprendizaje de los estudiantes; b) enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; c) participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y al desarrollo personal; d) profesional e identidad docente. En ese sentido, con el modelo pedagógico se busca promover el desarrollo personal e identidad profesional de los docentes y el desarrollo de competencias para la investigación aplicada e innovación pedagógica, de modo que las prácticas pedagógicas están orientadas a resolver problemas en contextos reales sobre los aprendizajes formales de los estudiantes (Ministerio de Educación de Perú, 2019a, 2019b; Del Mastro, 2020).

Tabla 3

Tiempo de estudios por nivel educativo en años

País	Nivel de Educación			
	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 3
México	4-5	4-5	4-5	4-5
Argentina	4-5	4-5	4-5	4-5
Brasil	3-4	3-4	3-4	3-4
Colombia	2-5	2-5	5	5
Chile	4-5	4-5	4-5	4-5
Uruguay	4	4	4	4
Ecuador	4	4	4	4
Perú	5	5	5	5

Fuente: elaboración propia en base a información de OREALC-UNESCO (2014, 2017), Louzano y Moriconi (2014) e información disponible en los Ministerios de Educación de cada país que aparece en el cuadro

Tabla 4

Tiempo de estudio dedicado a formación general, formación específica, cursos electivos, y prácticas en programas de FID, por nivel educativo (porcentaje del total de horas)

País	Nivel de Educación	Categorías de formación			
		General	Específica	Electivos	Prácticas
Argentina	CINE 0				
	CINE 1				
	CINE 2				
	CINE 3	35%	50%	-	15%
Brasil	CINE 0				
	CINE 1	79%	7%	-	14%
	CINE 2				
	CINE 3	88%	3%	-	9%
Perú	CINE 0	23%	39%	-	38%
	CINE 1	23%	32%	8%	37%
	CINE 2	Variable			
	CINE 3				

Fuente: elaboración propia en base a información de OREALC-UNESCO (2014, 2017), Louzano y Moriconi (2014) e información disponible en los Ministerios de Educación de cada país.

LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

De acuerdo a Bruns y Luque (2015) los programas de formación inicial docente de la región dedican poco tiempo a la formación práctica, con excepción de Cuba. Sin embargo, cada vez hay mayor conciencia en Latinoamérica sobre la importancia de la práctica en los programas de formación inicial de docentes (Calvo, 2019), incorporándose desde los primeros semestres y no como ocurría anteriormente que se asociaba con los últimos semestres de la formación. A partir de su reconocimiento como espacio

privilegiado para el aprendizaje profesional, es posible identificar en la región algunas tendencias incipientes relacionadas con las prácticas en los programas de formación inicial docente. En primer lugar, se ha visto la necesidad de que la práctica permee todo el periodo de la formación inicial. Por otro lado, está la diversidad de prácticas, las cuales deben ser incrementadas progresivamente en términos de complejidad. En Argentina, por ejemplo, se contempla el componente práctico desde que comienza la formación, en actividades de campo, así como en situaciones didácticas prefiguradas (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases), y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral.

En Perú, las prácticas forman parte del currículo de formación docente: desde el primer semestre se busca que los futuros maestros identifiquen las demandas de la comunidad y la organización, ejecución y evaluación de actividades de proyección social. En el décimo semestre están previstas actividades como la programación de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. Otro aspecto se vincula a es la selección de los centros de práctica, en procura de disponer de diversidad de contextos, así como situaciones donde sea posible el aprendizaje docente. Además, las instituciones empiezan a trabajar para mejorar el vínculo de la institución formadora con las escuelas que reciben los estudiantes, planteando la necesidad de constituir sólidas redes de formación. (IIPE, UNESCO, 2019).

● ¿CÓMO SE ASEGURA LA CALIDAD DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL?

Esta pregunta obliga a analizar la rectoría de los Estados y, además, los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

MODELOS DE GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FID

En cuanto a la estructura institucional, se puede identificar que los docentes de la región reciben su formación en tres tipos de instituciones de nivel terciario: universidades, institutos pedagógicos superiores, y escuelas normales. En este sentido, se puede afirmar que la oferta de FID en la región es muy heterogénea. En países como Chile encontramos que la formación de docentes tanto de primaria como de secundaria se da únicamente en universidades, ya sean públicas o privadas. En cambio, en Argentina, la formación de docentes de nivel primario se puede dar en instituciones diferentes a las que imparten formación para nivel secundario. Además, la FID no se desarrolla exclusivamente en universidades, sino también en institutos superiores. Por su parte, en países como México y Colombia la FID también se imparte en escuelas normales (Ávalos, 2011; OREALC-UNESCO, 2017). En Perú, la formación de docentes para las etapas de preescolar, primaria y secundaria se da en distintas instituciones. Así, tanto en universidades públicas y privadas como en institutos superiores pedagógicos (ISP) públicos y privados se imparten programas de FID. Según el MINEDU, el 90 % de los docentes del sistema educativo nacional (493 766) se desempeña en educación básica regular (inicial, primaria y secundaria) (INEI, 2017). Del total de docentes titulados que laboran en el sector público, el 57 % se formó en ISP y el 41 % se formó en universidades. Además, el 87 % ejerce en los niveles de primaria y secundaria, mientras que en inicial ejerce el 13 % (Ministerio de Educación, 2016)

En cuanto al modelo de gestión de la FID, encontramos tres modelos de organización, que varían según la autonomía de las instituciones educativas frente a los lineamientos del Estado: descentralizado, centralizado y mixto (OREALC-UNESCO, 2017). En un modelo descentralizado, cada institución educativa que ofrece programas de FID (sea pública o privada) tiene autonomía para establecer sus planes y programas de formación pedagógica. De este modo, los lineamientos de las instituciones son heterogéneos y autónomos entre sí, de forma que las directrices estatales sobre la FID solo son un marco de referencia.

En Chile, por ejemplo, los múltiples mecanismos centrales de orientación y control son de aplicación voluntaria en su mayoría, dado que las leyes oficiales para hacerlos obligatorios no concuerdan. Sin embargo, la aprobación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en 2006 (Ley 20129, 2006) sentó la pauta para intervenir políticamente en lo referente a la FID. Y en 2016 se aprobó la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20903, 2016), la cual estableció el uso de puntajes mínimos de ingreso para carreras de educación, criterios de acreditación y exámenes nacionales obligatorios (Veas, 2016).

En contraste, un modelo centralizado se caracteriza por contar con lineamientos únicos para sus instituciones. Por ejemplo, en México, el Plan de Estudios Nacional vigente es obligatorio en las escuelas normales, de modo que estas, ya sean públicas o privadas, deben alinearse a sus disposiciones. Solo la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con autonomía académica para elaborar sus planes (UPN, 2021).

Por su parte, el modelo mixto combina tanto lineamientos estatales centralizados como los lineamientos autónomos de las instituciones de FID. Así, por ejemplo, en Argentina, a pesar de que se dictan lineamientos obligatorios para los institutos superiores a nivel nacional, estos solo proveen referencias generales, no determinan cursos específicos, de manera que la FID puede variar entre institutos. En cuanto a las universidades, estas tienen total autonomía para establecer sus programas formativos. Ante tal heterogeneidad de programas, en 2016 se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Resolución CFE N°286/16, 2016).

En Colombia, el Reglamento General para el Desarrollo de Programas de Formación de Educadores y su Mejoramiento Profesional (Decreto 0709, 1996) ordena requisitos en base a los cuales se estructuran las carreras de FID, pero sin precisar lineamientos curriculares. El reglamento se complementa con otros documentos como el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278, 2002) o las Características Particulares de Calidad de Formación Profesional en Educación (Resolución 6966, 2010). En cuanto a las instituciones, las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior tienen autonomía en el diseño de sus propuestas curriculares y están reguladas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de los programas.

En cuanto a Perú, también cuenta con un modelo mixto. Por un lado, las políticas centralizadas solo se aplican en los ISP, los cuales están regidos por la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de Carrera Pública de sus Docentes (Ley 30512, 2016) y dependen administrativa y académicamente del Ministerio de Educación (MINEDU). A nivel nacional, los ISP deben obligatoriamente ajustar sus planes pedagógicos a las disposiciones del MINEDU, las cuales están definidas en el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) para cada especialidad. Por otro lado, las universidades públicas y privadas están regidas por la Ley Universitaria (Ley 30220, 2014), además de los estatutos que tiene cada institución. De este modo, las universidades sí cuentan con autonomía para determinar los planes y programas de las distintas especialidades de la FID (Díaz y Ñopo, 2016).

Tabla 5
Modelo de gestión y estructura institucional

País	Modelo de gestión	Instituciones Educativas		
		Universidades	Institutos Superiores	Escuelas Normales
Chile	Descentralizado	X		
México	Centralizado	X	x	X
Argentina	Mixto	X	x	
Colombia	Mixto	X	x	X
Perú	Mixto	X	x	
Cuba	Centralizado	X		
Costa Rica	Centralizado	X		
El Salvador	Centralizado	X	x	

Fuente: Elaboración propia con base en información de Orealc-Unesco (2014, 2017), Louzano y Moriconi (2014) y de los Ministerios de Educación de cada país que aparece en el cuadro.

MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA FID

En la región existen diversos mecanismos para garantizar la calidad de los programas de formación inicial docente. Los sistemas de acreditación que existen en latinoamérica suelen evaluar diferentes componentes del programa, relacionados con insumos y procesos, tales como infraestructura, personal docente, malla curricular, perfil del estudiante, entre otros. Diversos expertos señalan que no hay evidencia de que las instituciones utilicen los resultados de la evaluación para implementar mejoras y que no hay consecuencias en caso de obtener resultados insatisfactorios consecutivos. Burns y Luque (2015): se refieren a los proyectos de mejora para apoyar a las instituciones formadoras de docentes para que se comprometan con la calidad de la formación a partir de los indicadores que reporta el proceso de acreditación, En el caso de Ecuador, la acreditación es obligatoria con posibilidad de cierre de aquellas instituciones y/o carreras que no pasen la evaluación. (Calvo, 2019).

En América Latina, Chile utiliza un modelo más centrado en los resultados. En el 2013 desarrollaron los Estándares Orientadores para la Formación Inicial, que indican los conocimientos pedagógicos y los de la disciplina que los profesionales de la educación deberían poseer una vez finalizada su formación superior. Actualmente se están elaborando nuevos estándares pedagógicos y de las disciplinas que serán presentados, para su aprobación, en el Consejo Nacional de Educación, los cuales serán utilizados como referentes para los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía. (IPE-UNESCO, 2019).

Un instrumento para la regulación de la profesión docente que está siendo utilizado en la región es el marco para la buena enseñanza. El Marco para la Buena Enseñanza en Chile, que orienta la política chilena de fortalecimiento de la profesión docente, fue construido con la participación del Colegio de Profesores y de formadores de diferentes instituciones de formación y una consulta nacional. El Marco de Buen Desempeño Docente de Perú, es el resultado de un proceso ampliamente participativo, que lideró el Consejo Nacional de Educación y el Foro Educativo a través de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente.

Licenciamiento y Acreditación

En la búsqueda de mejorar el sistema educativo, podemos identificar dos mecanismos para el aseguramiento de la calidad en programas e instituciones educativas de la región: el licenciamiento y la acreditación. Así, por una parte, el licenciamiento, de certificación obligatoria, garantiza que las instituciones educativas cumplen con condiciones mínimas de calidad y permite que las instituciones y programas continúen aceptando nuevos matriculados y ofreciendo el servicio de educación. Por otra parte, la acreditación suele ser un proceso de participación voluntaria para buscar la calidad continua del funcionamiento de los programas que brinda una institución educativa.

Para el caso de Chile, en primer lugar, el licenciamiento certifica la autonomía de funcionamiento de nuevas instituciones educativas. El licenciamiento es administrado por el ente autónomo Consejo Nacional de Educación de Chile (CNE) y su certificación es obligatoria para toda institución que aún no haya obtenido su autonomía. El CNE tiene un plazo de 6 años desde el inicio de las actividades académicas de una institución para evaluarla y otorgar el licenciamiento, pero tiene la opción de prorrogar el proceso por 5 años más. De no cumplir con los criterios de evaluación, se procede al cierre definitivo de la institución (CNE, s. f.).

Una vez conseguida la autonomía, la acreditación es un proceso de evaluación externa a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA). Pasar por el proceso es obligatorio para todas las instituciones de educación superior. Para las carreras, la acreditación solo es obligatoria para las de pedagogía, medicina y odontología. Sin embargo, de no estar acreditada una carrera, no se invalidan los grados y títulos obtenidos, siempre y cuando las instituciones hayan sido declaradas autónomas previamente (CNA, s. f.).

El CNA puede otorgar la acreditación institucional o de carreras por un plazo máximo de 7 años, dependiendo del nivel de cumplimiento de los criterios a evaluar. Vencido el plazo, se puede volver a postular (CNA, s. f.). Sin embargo, según el Sistema de la Calidad de la Educación Superior, para algunos casos en los que la acreditación no fue concedida, las decisiones de rechazo pueden ser apeladas ante el CNE (RE 233, 2020).

Por su parte, Colombia cuenta con dos instrumentos para asegurar la calidad de programas de educación superior. Por un lado está el proceso de licenciamiento, que es conocido como el Registro Calificado (RC). El RC es un instrumento del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SACES) que sirve para que el Ministerio de Educación de Colombia verifique que las instituciones educativas cumplan con las condiciones de calidad de los programas y condiciones de carácter institucional (Ley 1188, 2008).

El registro en el RU es obligatorio desde el momento en que se crea una nueva institución de educación. Una vez hecha la evaluación, el Ministerio tiene 2 meses para determinar si se otorga o no el RC. Si se determina que la institución ha cumplido satisfactoriamente con las condiciones de calidad, su admisión en el RC tiene una vigencia de 7 años (Ministerio de Educación de Colombia, 2019). Si bien no se indica cómo se procede en caso de no aprobar el registro los títulos otorgados por instituciones de educación superior o programas que tengan el RC no son títulos considerados de carácter académico (Decreto 1295, 2010).

Por otro lado, en el marco de las políticas orientadas al fomento de la calidad, la Acreditación de Alta Calidad (AAC) es un mecanismo para la búsqueda continua de mayores niveles de calidad. Los criterios, indicadores, metodologías e instrumentos de calidad requeridos para el proceso son definidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) desde que fue creado por el Sistema Nacional de Acreditación de Colombia en 1992 (Ley 30, 1992). En cuanto al acto de acreditación de la institución, este recae en el Ministerio de Educación. Si bien la acreditación es voluntaria, todos los programas académicos de licenciatura o de formación de docentes de pregrado o posgrado deben acreditarse de manera obligatoria (Ministerio de Educación de Colombia, 2001).

Ante la proliferación de sedes y filiales universitarias con oferta formativa en condiciones precarias, la FID perdió calidad (Díaz y Saavedra, 2000; Ugarte y Martínez, 2011). La selección de estudiantes era laxa y poco selectiva, los docentes formadores contaban con escasos materiales y dificultades para comunicar conceptos, además de mantener una relación autoritaria con sus alumnos (Díaz y Ñopo, 2016). Si bien hubo un intento por mejorar la calidad de la FID a través de la acreditación y certificación de instituciones y programas en 2006, no se lograron avances significativos (CNE, 2019).

Con las nuevas regulaciones de la educación superior en Perú (la Ley Universitaria [Ley 30220, 2014] y la Ley de Institutos [Ley 30512, 2016]) es posible asegurar la calidad de las instituciones y sus programas a través del licenciamiento y la acreditación. Por un lado, el licenciamiento es un procedimiento que verifica el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad (CBC) establecidas por las instituciones pertinentes en cada caso. Para el caso de las universidades, este es administrado por la Superintendencia de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2015), mientras que el licenciamiento de institutos está a cargo del MINEDU. El licenciamiento es obligatorio para todas las universidades e institutos públicos o privados que prestan el servicio de educación superior en el país a fin de continuar operando y brindar un servicio de calidad educativa.

Por otro lado, una vez que las instituciones educativas cumplen con los mínimos establecidos para su licenciamiento, la acreditación es opcional. Sin embargo, según la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Ley 28740, 2006), la acreditación es obligatoria para las carreras de educación, derecho y salud, tanto universitarias como técnicas. La acreditación verifica estándares especializados de calidad y promueve un proceso de mejora continua. Las instituciones son acreditadas por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y la certificación dura entre 2 a 3 años una vez otorgada. Si con el licenciamiento se busca garantizar a los estudiantes de Perú la existencia de aulas y laboratorios de calidad, docentes capacitados e infraestructura en óptimas condiciones, la acreditación verifica si los resultados se están dando en función de lo que la universidad se ha propuesto llevar a cabo.

Tabla 6

Organismos encargados de los procesos de Licenciamiento y Acreditación para instituciones y programas de FID

País	Institución que lleva a cabo el proceso	
	Licenciamiento (obligatorio)	Acreditación (voluntario a excepción de programas de FID)
Chile	-Consejo Nacional de Educación de Chile (CNE) para universidades	-Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA)
Colombia	-Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SACES) para instituciones de educación superior	-Consejo Nacional de Acreditación (CNA)
Perú	-Superintendencia de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) para universidades -Ministerio de Educación (MINEDU) para ISP	-Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)

Fuente: elaboración propia

1.2 Políticas de formación inicial docente en la República Dominicana

En la República Dominicana existe consenso acerca de la importancia de una formación inicial docente de calidad para la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes. Los estudios diagnósticos, las consultas sociales y expertas, la evolución en paralelo del marco regulatorio en el país apuntan a elevar la rigurosidad de los procesos de formación inicial para garantizar la calidad de los docentes.

Esta sección del Estudio evaluativo sobre el Programa Formación Docente de Excelencia, documenta los antecedentes normativos y estratégicos de las últimas décadas que han precedido a la actual normativa sobre formación inicial docente en el país. Su objetivo es ilustrar de forma amplia y detallada, por un lado, los hitos que han propiciado los avances en políticas de formación docente en el país, y por otro lado, dónde y cómo se inserta la Normativa 09-2015 dentro de las políticas más recientes de formación inicial docente. De manera específica presenta un recuento de la evidencia sobre la calidad educativa dominicana en base a estándares nacionales e internacionales; describe el marco normativo y estratégico que antecede a la Normativa 09-2015; relata el proceso de construcción y componentes del sistema de carrera docente, del cual la formación inicial es parte; describe los actuales mecanismos y retos para el aseguramiento de la calidad. Finalmente, muestra los avances y desafíos en el ámbito de formación inicial docente en la República Dominicana.

● ALGUNOS ELEMENTOS DEL CONTEXTO

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

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

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

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

Actualmente la República Dominicana cuenta con 50 instituciones de educación superior (IES), divididas en 3 categorías² según su naturaleza y objetivos:

- a. Institutos técnicos de estudios superiores: Centros autorizados a impartir carreras a nivel técnico superior. Actualmente existen 6 institutos técnicos de estudios superiores.
- b) Institutos especializados de educación superior: Centros autorizados a impartir carreras y otorgar títulos a nivel de grado y postgrado, pero solamente en las áreas de especialidad de dichos institutos, previamente aprobadas por el CONESCYT. Actualmente existen 13 institutos especializados de educación superior.
- c) Universidades: Son aquellos centros autorizados a impartir carreras y otorgar títulos a nivel técnico superior, de grado y de postgrado en las diferentes áreas del conocimiento. Para otorgar títulos de doctorados se requerirá el desarrollo de un programa de investigación en el área en que se concedan dichos títulos. En la actualidad la República Dominicana cuenta con un total de 31 universidades.

En el año 2019, la cantidad de estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior del país ascendió a quinientos noventa y ocho mil, quinientos cuarenta y nueve

² De acuerdo con la Ley 139-01, art. 24.

estudiantes (598,549). El 56.57 % de los estudiantes está en el sector privado, y el 43.43 %, en el público. En cuanto a la categoría de las instituciones, el 97.05 % de la matrícula está en universidades, el 1.16 % en institutos especializados y el 1.79 % en institutos técnicos de estudios superiores.

Educación es una de las áreas con mayor concentración de estudiantes, con el 17.2 % de la matrícula total (MESCyT, 2020). De acuerdo a los datos del MESCyT (2020), 27 IES ofrecen carreras de educación y 19 de estas han sido autorizadas para iniciar el desarrollo de sus planes de estudio bajo la Normativa 09-15.

● ANTECEDENTES: CALIDAD EDUCATIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

En la República Dominicana la educación de calidad está establecida como un derecho en la Constitución, y se sustenta en normativas y en compromisos nacionales e internacionales que apuntan a mejorar la calidad del sistema educativo y que reconocen el rol destacado de los docentes en la calidad de la educación.

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales³ 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. Scheker (2021) resalta el valor de la evaluación como elemento que nos brinda información sobre el logro de los aprendizajes y que puede identificar las áreas que resultan claves para cualquier estrategia de mejora. El desafío está en utilizar los resultados para diseñar e implementar propuestas que se traduzcan en calidad para el sistema, garantizando a la vez igualdad de oportunidades educativas y atención a la demanda de los sectores más vulnerables.

Múltiples investigaciones 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 este sentido, en la República Dominicana también se han realizado estudios con el propósito de medir la calidad de los docentes.

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

En el año 2017 el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), junto a la OEI, realizó la Evaluación Nacional de Desempeño Docente. Esta evaluación reflejó que solo el 23.9 % de los docentes alcanzó la calificación necesaria para ser considerado como «competente» dentro de las categorías evaluativas definidas en el estudio (IDEICE, 2018). Estos resultados concuerdan con hallazgos de estudios previos, en los que se observaron importantes deficiencias en el dominio de contenidos por parte de los docentes de educación básica (IDEICE, 2013; IDEICE, 2018) y que resaltaron la necesidad de garantizar una formación docente de calidad para poder lograr mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. En otras palabras, se hace evidente la conocida frase «la calidad de un sistema educativo nunca puede exceder la calidad de sus profesores».

La República Dominicana tiene importantes retos en cuanto a la mejora de la calidad educativa, que se traduce en los aprendizajes de los estudiantes. La calidad está necesariamente vinculada a la equidad y la igualdad de oportunidades, impactando el desarrollo de un país y sus ciudadanos (Tedesco, 2009).

● MARCO NORMATIVO Y ESTRATÉGICO

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.

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 las políticas educativas nacionales, en espacios de diálogo, consulta, integración y articulación de los distintos actores que inciden en el sistema educativo.

En este espacio haremos una descripción de esos distintos momentos. Hemos recogido los detalles y las documentaciones en una matriz que incluimos al final de esta sección⁴.

4 Al final de esta sección se incluye una matriz con una compilación de los principales documentos relacionados con las políticas y estrategias sobre la carrera docente en la República Dominicana.

Desde principios de los años 90 queda claramente explícito lo fundamental de una formación docente para garantizar un desempeño de calidad de nuestro sistema educativo. La sociedad civil, sectores del empresariado y expertos empiezan a preocuparse y colocar en sus agendas el tema educativo, colaborando en consultas con el Ministerio de Educación. Esto se tradujo en iniciativas como el Plan Decenal de 1992-2002 y la creación de la Ley N.o 139-01 del Sistema Nacional de Educación Superior, que identifica como parte de la misión del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología «contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la formación y capacitación del personal docente» (art. 11).

También la Ley Orgánica de Educación N.o 66-97, en su artículo 59, identifica los parámetros determinantes de la calidad de la educación, dentro de los cuales incluye las características personales y profesionales de los educadores, la calidad de vida y las facilidades de que dispongan. De igual manera los artículos 148 y 159 establecen, por una parte, el deber del Estado de proveer las condiciones necesarias para que el profesional docente alcance un nivel de vida digno de su condición, un estatus y reconocimiento social acorde con su misión profesional y que disponga de los recursos y medios indispensables para el perfeccionamiento y el ejercicio efectivo de su labor; y, por otra parte, el conjunto de satisfactores de necesidades institucionales, laborales y sociales para la dignificación y el mejoramiento de la vida del docente.

Esta ley también creó el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), como instancia descentralizada dedicada a coordinar los programas de formación inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional del personal docente en todo el país.

En el año 2003 se estableció el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012, impulsado por la Secretaría de Estado de Educación, cuyas orientaciones constituirían en los próximos años el principal instrumento para lograr el desarrollo de la educación dominicana y el cumplimiento de los compromisos asumidos por el país en los distintos acuerdos internacionales, especialmente el Marco de Acción de Dakar del 2000.

Por otro lado, a partir de los debates del Congreso Nacional del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana, en el año 2005, se realizaron esfuerzos participativos de planificación nacional y surgieron nuevos planes decenales. Ambos planes

recogieron amplias discusiones sobre la necesidad de reorientar la educación dominicana en su sentido más amplio. Ambos planes también pusieron una mirada detallada en la profesión docente.

El Plan Decenal de Educación 2008-2018 estableció políticas y estrategias que orientaban el desarrollo de una educación de calidad, refiriéndose a que «el sector requiere de una política de formación docente que regule todo el proceso: el ingreso, permanencia, promoción y retiro en condiciones dignas del docente».

El Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018, con la participación de las instituciones de educación superior (IES) y de representantes de la sociedad, resaltó preocupaciones reiteradas, como la reducción del tiempo y el nivel de exigencia —y por ende de calidad— en la educación superior, el empleo de un profesorado de tiempo parcial y una formación que requería revisión. En este plan el país se comprometió a la mejora de la calidad, incluyendo formación de docentes, definición de estándares de calidad y evaluación en función de estos. Se comprometió también con el fortalecimiento de la formación de docentes de educación superior y con el fortalecimiento de la carrera de docencia e investigación, así como a rediseñar el currículo de las IES sobre la base de estándares nacionales e internacionales de calidad.

En otra dimensión, los distintos planes de gobierno han confirmado y destacado la importancia de la formación inicial docente para las metas educativas (ver anexos).

En el año 2010, la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030 (END) recalca de manera explícita la importancia de la carrera docente para la calidad del sistema educativo dominicano. La END 2030 fue promulgada mediante ley orgánica el 25 de enero de 2012. Nos brinda, desde ese momento, la oportunidad de una mirada a más largo plazo, más allá de los planes de gobierno y con un peso normativo importante. Además, el diseño de esta estrategia involucró nuevamente las voluntades de los distintos actores, como fruto de un trabajo consensuado, sometido a un profundo ejercicio de consulta y que contó con la participación de amplios sectores nacionales e internacionales. Su propósito fue promover el desarrollo nacional y un crecimiento económico que implique mayores niveles de equidad, libertad y derechos ciudadanos. La END incluye ejes, objetivos y líneas de acción dirigidas a impulsar el cambio y la mejora del sistema educativo dominicano.

Así su eje II, Educación de Calidad, afirma: «Dar solución a los principales problemas que afectan actualmente la formación y el desarrollo de la carrera docente; déficit en la formación de los que ingresan a la carrera docente; deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera y ausencia de políticas integrales para la mejora de la carrera docente».

La lucha por el 4 % del PIB para la educación y la firma del Compromiso Político y Social por la Educación. En 2010, la sociedad civil dominicana decide movilizarse a favor de la educación. Se reconoce la necesidad de que para tener un sistema educativo de calidad se requiere de más y mejores recursos (económicos y humanos) y se destacan las competencias profesionales y éticas de los docentes.

Primero se lanza la campaña del 4 %, una iniciativa reconocida tanto a nivel nacional como mundial, en el que la gente se moviliza por el derecho a una educación digna. Reivindica que el 4 % del PIB sea destinado a la educación preuniversitaria (acorde a la ley dominicana) y que se invierta en los factores que más peso específico tienen en la mejora de los aprendizajes (mejores docentes, mejores entornos educativos, más eficiencia del sistema). Fue un movimiento popular novedoso que, mediante manifestaciones, actividades educativas y culturales en todo el país, consiguió poner en el centro el bajo financiamiento destinado al sistema educativo dominicano.

Finalmente, como producto formal de todo ese esfuerzo social, se logró la firma del Compromiso Político y Social por la Educación (Coalición Educación Digna, 2011), en el que todos los candidatos a presidente se comprometieron a cumplir la meta del 4 % y otros aspectos fundamentales, entre los que resalta la necesidad de profesionales competentes. Se comprometían a cumplir con aspectos destacados en la Ley General del Educación 66-97, tales como:

Compromiso 1b: (...) Sistema de Gestión de Personal que se base en el mérito y el buen desempeño de los funcionarios y profesores, que garantice las competencias profesionales y éticas de todo el personal del sistema educativo. Lograr estos objetivos representa un gran desafío, pues implica desterrar del sistema de gestión de la educación un conjunto de actitudes y prácticas ligadas al clientelismo, a la inobservancia de las leyes, normas y reglamentos, que permiten la dilapidación de recursos y la escasa efectividad de los planes y programas educativos (...).

Compromiso 4: Diseñar y poner en ejecución estrategias, políticas y programas orientados a la formación y la dignificación del maestro y de los directivos del sistema educativo, incluyendo las condiciones de trabajo y el garantizarles un salario decente, que se corresponda con la importancia de la tarea que se ha puesto en sus manos (...).

Con la designación del 4 % del PIB en 2012 se hace urgente planificar cómo utilizar el gran crecimiento de los recursos destinados al sistema educativo. En ese marco nace la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC)⁵, como un espacio multisectorial en el que participan Gobierno, sociedad civil, sector privado, organismos internacionales y expertos en el área educativa. Desde ese momento IDEC ha colaborado en la formulación y consultas de los planes en torno a las políticas fundamentales del Ministerio de Educación (MINERD).

Una de las políticas más relevantes consensuadas en las diversas consultas realizadas desde el 2012 ha sido el desarrollo de la carrera docente. En este sentido, se han destacado prioridades para sentar las bases de un sistema integral de carrera docente, como mejorar la formación inicial del docente articulando acciones entre el MESCyT, el MINERD y el INAFOCAM; contribuir al desarrollo profesional y definir e implementar un nuevo modelo de formación continua (Informes IDEC, 2012-2016). IDEC da seguimiento y monitoreo a los planes estratégicos preuniversitarios, y las metas de desarrollo docente quedan plasmadas en los documentos oficiales y memorias del MINERD⁶, así como también en los informes semestrales⁷ que realiza la IDEC y que se presentan públicamente.

Los diversos planes estratégicos desarrollados en el MINERD, MESCyT e INAFOCAM han ido alineando los compromisos de formación y carrera docente dentro de sus marcos y sus respectivas estrategias⁸.

5 <http://www.idec.edu.do>

6 <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>

7 <http://www.idec.edu.do/Home/Publicaciones>

8 Detalladas en matriz al final de esta sección.

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), aprobado el 1 de abril de 2014, eleva la formación inicial en la carrera docente como política de Estado⁹. El Pacto consiste en un conjunto de acuerdos y compromisos rubricados por diversos sectores y actores de la vida nacional a partir de un amplio proceso de consulta y consenso con la población y grupos de interés, los cuales fueron coordinados por el Consejo Económico y Social (CES): «Algunos [de los acuerdos y compromisos] implican políticas públicas concretas y reformas legislativas; otros exigen dedicar mayores esfuerzos públicos y privados; y otros promueven cambios de paradigmas en nuestro accionar cotidiano personal y colectivo».

Dada su naturaleza, el Pacto Educativo no es un plan en sí mismo, no define objetivos, metas e indicadores. Sino que se trata de un conjunto de marcos para articular y encausar los planes de la educación preuniversitaria, superior y técnico-profesional, con una mirada hacia la mejora continua y la calidad de la educación dominicana para el año 2030. Uno de los objetivos del Pacto Educativo es el surgimiento de una nueva generación de docentes con las capacidades y competencias fortalecidas para enfrentar los retos que en materia educativa espera el país en el futuro.

El compromiso 5.1, «Sobre la Dignificación y Desarrollo de la Carrera Docente», detalla los acuerdos en cuanto a la formación docente:

- Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo y dentro del marco de la Resolución 08-11 del 1.º de julio de 2011, aprobada por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y secundario.
- Garantizar que el currículo de los niveles inicial, primario y secundario se constituya en el referente fundamental para la formación docente en las instituciones de educación superior reconocidas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el desarrollo de la carrera de educación.

⁹ (Base 1.2): «Las políticas educativas deben constituirse en políticas de Estado, por lo que este Pacto tendrá plena vigencia hasta el año 2030, sin importar las variaciones o cambios políticos que pudieran producirse en este lapso de tiempo. Se entiende que los cambios y ajustes que deban introducirse a lo pactado deberán ser realizados mediante un proceso plural, colectivo y de amplia participación como el que sustenta el presente Pacto, a fin de garantizar su legitimidad» (Pacto Educativo, 2014).

- Colaborar con el MESCyT en el fortalecimiento de la práctica docente en la formación de educadores y la creación de centros experimentales.
- Promover alianzas entre entidades nacionales e internacionales, priorizar la formación doctoral para reforzar escuelas formadoras.
- Implementar con carácter obligatorio una prueba de admisión para los programas de formación docente¹⁰. Si el aplicante tiene deficiencias de conocimientos, la IES debe ofrecer estrategias para nivelación. Los aplicantes que demuestren tener las competencias pueden ser becados por el MESCyT a partir de agosto 2014
- Crear programa de becas de excelencia, créditos, etc., para atraer a bachilleres con alto rendimiento.
- Promover la acreditación de todos los programas de formación docente, exigiendo un nivel mínimo de maestría para los formadores de grado y doctorado para los formadores de maestría.

En el Pacto Educativo se hace referencia al marco normativo vigente en ese momento, por lo que se refiere tanto a la END como a la resolución 08-11. A partir de este marco, el Pacto enuncia grandes acuerdos-país, que, a futuro, en algunos puntos exigen y promueven cambios para robustecer los marcos existentes, complementarlos o modificarlos en busca de la mejora del sistema completo.

La República Dominicana no solo se comprometió en consensos nacionales. A nivel internacional otros acuerdos iban ocurriendo que marcaron las tendencias regionales y a los cuales el país se sumó. Algunos de los más destacados:

Las Metas Educativas 2021, suscritas y aprobadas por los Estados miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y que fue aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno de 2010: «La educación que queremos para la generación de los bicentenarios» como un instrumento y un compromiso colectivo para abordar los principales desafíos educativos de la región.

Estos compromisos partieron de un proceso de consulta nacional llevado a cabo en República Dominicana con el apoyo del Ministerio de Educación, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Cultura y el Instituto Nacional de Formación

10 Hasta ese momento la Ley 139-01 solo exigía la realización de una prueba diagnóstica (POMA).

Técnico Profesional (INFOTEP) para propiciar la participación, la reflexión social y discusión colectiva con el fin de lograr el máximo acuerdo social y político en el país.

Entre sus metas definidas, quedó plasmada la meta octava, «Fortalecer la Profesión Docente», y la meta específica «Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria», las cuales presentan indicadores atados a la calidad.

Las Metas 2021 emiten los informes anuales denominados «Miradas»¹¹, de seguimiento y monitoreo. Estas metas, más adelante, fueron alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y se amplió, además, su temporalidad al 2030.

En el marco de la Consulta Nacional del Plan Iberoamericano Metas Educativas 2021, llevada a cabo en el año 2010, se trabajó el tema del fortalecimiento de la profesión docente desde una mirada sistémica, enfatizando los aspectos de aprendizaje continuo, identidad e innovación. Además de los ejes articuladores, fueron elementos destacados «...la pertinencia y calidad de la formación inicial, las condiciones de acceso, los procesos de iniciación, la actualización y certificación de los docentes, así como la acreditación de los programas de formación que ofertan las instituciones de educación superior» (Metas Educativas 2021).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Tienen como antecedente a los Objetivos del Milenio, firmados en el 2000 por países miembros de las Naciones Unidas y una serie de organizaciones internacionales que acordaron alcanzar, para el año 2015, acabar con la pobreza. Se proponía en su objetivo 2 lograr la enseñanza primaria universal.

En 2015 se constituyen como un compromiso adoptado por todos los Estados miembro, en lo que es un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030.

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, en el Objetivo ODS4, sobre educación, propone «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015).

11 <https://oei.int/publicaciones/informe-miradas-2020-2>

Específicamente, para la formación docente, se encuentra la Meta 10 y sus objetivos estratégicos¹²:

Meta 10: Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

● **CONSTRUCCIÓN SISTÉMICA: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE COMO PARTE DEL SISTEMA DE CARRERA DOCENTE**

La República Dominicana viene elevando el nivel de prioridad de una política docente integral desde una perspectiva de carrera profesional y destaca la formación inicial docente como elemento determinante para la calidad del sistema educativo.

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 el país, las escuelas normales tuvieron gran impacto en la sociedad de finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Se trataba de un modelo de formación docente con una duración de dos años y al que se podía ingresar habiendo aprobado el 2.º 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 de los noventa fue, sin lugar a duda, un período de impulso a la educación dominicana. El espíritu de los acuerdos del Plan Decenal y la puesta en marcha de dos proyectos orientados a la mejora de la educación básica y 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

12 Detallados en matriz al final de esta sección.

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 en 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 para el 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 con esta titulación masiva el país estaría produciendo más licenciados en educación que los que demandaría y que, por otro lado, con ello no se garantizaría la calidad de los procesos formativos.

Si bien los programas formativos que se llevaron a cabo en ese periodo respondían a lo requerido en la Ley General 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. Así, en muchas ocasiones, se ha vinculado la atracción a la carrera con la mejora de las condiciones laborales de los docentes y aumentos salariales.

Tabla 7

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%

Tabla 8

Matrícula de la carrera de educación, egresados de la carrera de educación y salarios docentes (2005-2019)

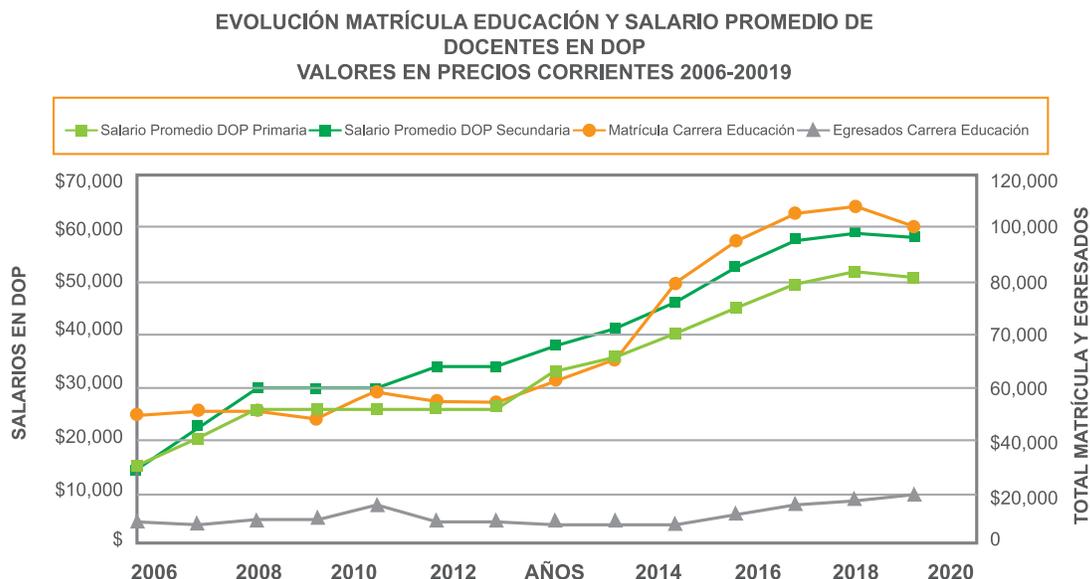
AÑOS	SALARIOS				MATRÍCULA - EDU		EGRESADOS	
	Salario Promedio DOP Primaria	Porcentaje Incremento Salario Promedio DOP Primaria	Salario Promedio DOP Secundaria	Porcentaje Incremento Salario Promedio DOP Secundaria	Matrícula Carrera Educación	Porcentaje Incremento Matrícula	Egresados Carrera Educación	Porcentaje Incremento Egresados
2005	\$14,874	30.0%	\$14,349	10.7%	47,881		10,173	
2006	\$14,874	0.0%	\$14,349	0.0%	42,875		7,753	-23.8%
2007	\$20,240	36.1%	\$22,475	56.6%	43,176	0.7%	7,127	-8.1%
2008	\$25,668	26.8%	\$29,392	30.8%	43,961	1.8%	7,938	11.4%
2009	\$25,668	0.0%	\$29,392	0.0%	41,376	-5.9%	9,048	14.0%
2010	\$25,668	0.0%	\$29,392	0.0%	49,525	19.7%	13,165	45.5%
2011	\$26,180	2.0%	\$33,800	15.0%	46,660	-5.8%	8,134	-38.2%
2012	\$26,259	0.3%	\$33,800	0.0%	46,407	-0.5%	7,670	-5.7%
2013	\$32,847	25.1%	\$37,668	11.4%	53,438	15.2%	7,056	-8.0%
2014	\$35,633	8.5%	\$41,096	9.1%	60,326	12.9%	7,351	4.2%
2015	\$39,909	12.0%	\$46,028	12.0%	85,392	41.6%	7,225	-1.7%
2016	\$44,957	12.6%	\$52,720	14.5%	98,844	15.8%	10,492	45.2%
2017	\$49,453	10.0%	\$57,992	10.0%	107,703	9.0%	13,557	29.2%
2018	\$51,713	4.6%	\$59,541	2.7%	109,778	1.9%	15,179	12.0%
2019	\$50,600 *	-2.2%	\$58,610	-1.6%	102,715	-6.4%	16,584	9.3%

*Nota: Este número refleja el promedio, tomando en cuenta las jubilaciones de ese año y los incentivos por antigüedad. (Fuente: Elaboración propia a partir de Informes de Estadísticas MESCyT, 2016, 2017 e histórico 2019 y el Informe de Estadísticas MINERD 2019)

El comportamiento estadístico demuestra que los aumentos de salario están correlacionados con la matriculación en la carrera de educación.

Tabla 9

Evolución de la matrícula de educación y salario promedio de los docentes en DOP



Fuente: Elaboración propia a partir de Informes de Estadísticas MESCyT, 2016, 2017 e histórico 2019 y el Informe de Estadísticas MINERD 2019)

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?». Sin dudas habría que crear incentivos para inducir el estudio de esas carreras.

«Es posible que el abandono de algunas áreas haya llegado a tal nivel que el país se vea obligado a importar profesores para relanzar las carreras universitarias en ciencias, matemáticas y algunas áreas de sociales» (Flores, 2012).

La reflexión, que se ha dado también en contextos internacionales, 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.

También de interés y amplias reflexiones es el tema de la necesaria articulación entre la formación teórica y la práctica, el énfasis en aspectos metodológicos de la enseñanza.

El Informe de Seguimiento PREAL 2015 recomienda que es «fundamental que estos programas incluyan la práctica docente como un eje fundamental del proceso formativo, para lo cual deberá cambiar en contenido, metodología, tiempo asignado y calidad» (Diálogo Interamericano/Educa, 2015, p. 31).

Los procesos amplios de consultas y reflexión buscan concreción a través de reglamentaciones que faciliten su implementación y proponen la carrera docente como un sistema integral que plantee los temas de ingreso, permanencia y promoción de los docentes. En el anexo 1 se recogen las normativas y documentos estratégicos relacionados con la formación inicial docente. A continuación, destacaremos algunas de las reglamentaciones que han ido aportando a la construcción sistémica de la carrera docente en el país.

Ordenanza No. 08-2004 (MINERD)

Esta ordenanza busca formar una nueva generación de educadores, elevando el perfil de entrada a la carrera.

Es aprobada por el Consejo Nacional de Educación de la entonces Secretaría de Estado de Educación, que establece el Sistema Nacional de Formación Docente. Plantea diseñar mecanismos e instrumentos que permitan la atracción y selección de los candidatos con las competencias básicas requeridas, incluyendo la identificación de pruebas y entrevistas y el otorgamiento de becas como parte de las estrategias para potenciales estudiantes. Plantea al INAFOCAM como coordinador del sistema, en colaboración con el el ISFODOSU e IES.

Perseguía un plan de estudio que buscaba la formación de un docente con cultura reflexiva, innovadora y articulada al contexto socioeducativo. Tomó en cuenta el consenso para un nuevo plan de estudio para la formación inicial del docente que se aprobó mediante la Ordenanza 01-2004 del CNE, que establece el currículo de la licenciatura para la educación básica. El mismo es estructurado en bloques temáticos organizados bajo las cuatro dimensiones del desarrollo humano y pilares de Delors (UNESCO, 1994): ser, conocer, hacer y convivir. Incluye prácticas docentes y una duración de tres años para un programa de 170 créditos. Con el fin de vincular el currículo de formación con el de la educación básica,

se procura que los docentes en formación se apropien de los enfoques curriculares, sus valores, contenidos y estrategias para adecuarlos a los grupos con los que trabajan.

En un análisis, Mejía, Castillo y Vincent, en PREAL 2006, afirman que aunque la formación docente, y en especial la formación en servicio, fue el fuerte de las políticas docentes durante años anteriores, las evidencias mostraban que la formación del docente no basta para su profesionalización y que se hacía necesario, además, contemplar políticas dirigidas a otros aspectos del ejercicio profesional.

La Ordenanza 08-2004 iba en sintonía con el recién aprobado Reglamento del Estatuto Docente (2003), que permite la puesta en ejecución de políticas integrales de profesionalización porque explicita los requerimientos y mecanismos para el ingreso y la contratación del docente, siendo el mecanismo para el ingreso el concurso (establecido ya en la Ley 66-97).

En las memorias institucionales del MINERD de los años 2004 al 2009 no se consiguen datos sobre el Concurso de Oposición, solo se mencionan la cantidad de maestros contratados y los avances de la carrera docente, sin hacer alusión al procedimiento para la entrada de nuevos maestros al sistema. A partir del año 2010, las memorias institucionales del Minerd constan de un apartado donde se detallan el número de plazas vacantes, los postulantes y los contratados (IDEC, 2019).

Normativa No. 08-2011 (MESCyT)

La normativa 08-2011 se basa en el perfil del desempeño docente y en los estándares para la formación docente para avanzar en una transformación curricular que fortalezca la formación inicial como base de la mejora de la calidad educativa.

Se requería de una reestructuración del currículo para la formación de docentes y se recalca que el currículo oficial de la educación preuniversitaria debía ser tomado como referente fundamental en la formación docente. En ese momento el Consejo Nacional de Educación del MINERD había aprobado la ordenanza N.o 02-2011, mediante la cual se definía un proceso de reforma curricular a realizarse a partir del año escolar 2011-2012.

A su vez, el MESCyT realizó en los años 2009-2011 un diagnóstico exhaustivo¹³ de los distintos elementos que inciden en la baja calidad de la formación de los docentes a nivel superior. Se evaluaron varias dimensiones de la formación inicial de docentes: el perfil socioeconómico de los estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de educación, los programas de estudio de cada universidad, los recursos utilizados en la formación de maestros y el perfil del cuerpo de profesores de las universidades que forman docentes. Con los siguientes resultados:

El análisis del perfil socioeconómico arrojó como resultado que los estudiantes de educación provenían de familias de bajos recursos, es decir, más de un 75 % de las familias vivía con ingresos de entre 4,000 y 9,000 pesos mensuales, lo que se traducía en que más de un 50 % de los estudiantes trabajaba y estudiaba al mismo tiempo. Adicional a esto, los padres presentaban un bajo nivel escolar: más del 70 % no pasó del nivel primario.

La evaluación de los programas de estudios y de los maestros que forman a los estudiantes indicó que gran parte del cuerpo docente no tenía maestría en la disciplina que enseñaba y menos del 2 % tenía doctorado. En esa misma línea, solo el 11 % de los profesores trabajaba a tiempo completo, aspecto que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los programas, se determinó que tenían un bajo porcentaje de créditos en contenidos disciplinarios y poca regulación de la práctica docente.

Como resultado de ese proceso, se elaboró un Programa para la Reformulación de la Formación Docente en la República Dominicana con el propósito de crear mecanismos formales y consensuados de regulación que normen y monitoreen la oferta de formación inicial de los docentes dominicanos. Para realizar dicho diagnóstico, se conformaron «Comisiones Curriculares» en cada una de las instituciones que ofrecían programas de formación docente para, a partir de unas directrices y guías de evaluación, describir la carrera en función de los componentes curriculares, las características de la oferta, las oportunidades de aprendizaje y sistematizar la opinión de los diferentes actores (autoridades, docentes, estudiantes, egresados y empleadores) sobre la calidad actual de estos programas (López y Mejía, 2016).

13 El proceso seguido y los productos obtenidos para la reformulación de la formación docente en la República Dominicana aparecen documentados en: Mescyt (2010), Estándares para la formación docente; Mescyt (2011), Diagnóstico general de la formación docente; y Mescyt (2011), Políticas de la formación docente.

En ese contexto, y bajo la comisión interinstitucional, se concibieron y elaboraron dos documentos dirigidos a repensar y establecer los parámetros de lo que se espera de un docente dominicano de excelencia.

Los Estándares para la formación docente (MESCyT, 2010). Los estándares para la formación inicial de los/las docentes establecen expectativas, criterios compartidos, definen una meta y una visión general y orientan el diseño curricular y la calidad de la formación inicial impartida por las instituciones formadoras de los docentes.

El Perfil de desempeño docente en la República Dominicana (2011). Describe las competencias (conocimientos, valores y actitudes) necesarias que requiere el profesional de la docencia para asumir una profesionalización, dentro de la institución educativa, acorde con los retos que presenta la sociedad. Más adelante, el IDEICE plantea un modelo de evaluación del desempeño basado en los estándares (IDEICE, 2012).

Los Estándares para la formación docente y el Perfil del desempeño docente sirvieron como antecedentes para, en el año 2013, organizar y orientar los diferentes tramos conducentes a la certificación y el desarrollo de la carrera docente, expresada como una profesión docente. La Ley 41-08 del Ministerio de Administración Pública establece la carrera docente como una carrera especial y pauta que la misma establece las disposiciones mínimas de entrada, cumplir con los requisitos del puesto y demostrar la idoneidad del postulante mediante concurso, así como completar el ciclo de inducción y completar el ciclo de prueba.

Es a raíz de estos hallazgos y definiciones que el MESCyT constituyó una comisión para la elaboración de una normativa que reforma la formación docente. La misma fue aprobada mediante resolución del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESCyT) en julio de 2011 y ha sido valorada como un aporte de avance cualitativo en la formación de los docentes de nivel básico al fortalecer las competencias específicas requeridas para un desempeño más efectivo en sus diferentes ciclos.

Los diagnósticos indicaban la falta de dominio de los contenidos por parte de los docentes y se daban las reflexiones en torno al balance entre lo disciplinario y lo pedagógico. La normativa propone una estructura formal para los planes de estudio de formación inicial docente con base en tres componentes de formación: general (15-20 %), pedagógica

(35-40 %) y especializada (40-45 %). Adicionalmente, indica los bloques de contenido correspondientes a cada uno de estos componentes de formación y plantea mecanismos de admisión apropiados a las exigencias de los programas de formación, ofreciendo cursos de nivelación si es requerido. Además, establece las pasantías en conexión con el componente teórico de las áreas pedagógicas y disciplinares.

Se estableció un plazo para que las IES presentaran sus planes de estudio y programas de asignaturas, y se aprobaron planes de estudios de 10 instituciones, para un total de 23 programas, de acuerdo a fuentes del MESCyT:

Tabla 10
Programas aprobados por IES

IES	Cantidad de Programas aprobados
UFHEC	1
UNPHU	1
UAPA	2
ISFODOSU	5
O&M	4
UNISA	1
UTESA	2
UTESUR	3
UNICDA	1
UCE	3

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) tiene resoluciones internas, aprobadas por su Consejo Universitario, relativos a algunos programas que se adaptaron a la normativa 08-2011. Sin embargo, en las documentaciones del Mescyt no salen reflejadas. En las entrevistas realizadas para este trabajo, se indicó que aproximadamente doce (12) programas fueron aprobados por el Consejo Universitario de la UASD.

No figuran en el listado del MESCyT otras IES que participaron de las comisiones de trabajo de esta normativa e iniciaron planteamientos internos para ajustar sus programas a la normativa. Tal es el caso de la PUCMM, que contó con 6 programas adaptados a la normativa (Educación Primaria Primer Ciclo; Educación Primaria Segundo Ciclo: Lengua Española y Sociales; Educación Secundaria: Matemática – Física; Educación Secundaria: Artística; Educación Secundaria: Biología y Química; Educación Física). También UNIBE rediseñó su programa de Educación Temprana a Educación Inicial, para adecuarlo a la normativa 08-2011.

En los registros de becados por el INAFOCAM bajo convenios del 2013, figura U y bajo convenios del 2014, UCATECI. En la actualidad, INAFOCAM tiene en su registro de becas un total de 124 estudiantes-becarios activos, de acuerdo con la normativa 8/2011, de distintas universidades.

La normativa 08-2011 plantea como políticas complementarias a la formación inicial elevar el perfil de ingreso de los estudiantes de educación, el establecimiento de un Plan Nacional de Formación de Formadores, la internacionalización de la formación docente, la acreditación de los programas de formación docente y la investigación.

Estos elementos, planteados como complementarios a la formación inicial, iban acordes con las recomendaciones y las tendencias internacionales y regionales, que colocaban al docente en el centro de las transformaciones educativas. Bajo un marco general de referencia, se sientan las bases para las políticas de formación inicial docente y las bases de políticas integrales que configuran la articulación de un Sistema de Carrera Docente. Se distinguen algunos de estos elementos como transversales, correspondientes a una visión sistémica e integral para apoyar la mejora de la calidad educativa.

Estándares Profesionales y de Desempeño (2014)

Los Estándares profesionales y de desempeño plantean un marco de referencia para garantizar la profesionalización de los docentes y constituye un paso de avance en la mejora de la profesión docente.

Tomando como referencia los Estándares para la formación docente (2010) y el Perfil (2011), resultado de procesos de diálogo y reflexiones, se complementó este ejercicio

para establecer lo que un docente debe saber, cómo debe desempeñarse en el aula u otro contexto laboral específico, y las actitudes y valores que definen y comprometen a un docente de excelencia en el aula, el centro y en la comunidad.

Los estándares se constituyen en ejes articuladores indispensables para orientar, especificar y dar coherencia a las expectativas de desempeño en cada una de las etapas de la carrera profesional docente.

Además, atraviesan transversalmente la carrera docente en cada una de las etapas o tramo que la estructuran (formación inicial, ingreso al servicio docente por concurso, evaluación sistémica del desempeño y certificación profesional y del desempeño), tomando en consideración los niveles de complejidad de desempeño requeridos en cada etapa (Abreu Van Grieken, 2018).

Los estándares profesionales se construyeron en base a cuatro dimensiones y fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación el 28 de marzo de 2014, mediante la Resolución N.º 17-2014. Para apoyar la aplicación correcta y efectiva de los estándares, se diseñaron guías específicas¹⁴ que proveen orientaciones de su aplicación en los procesos de cada uno de los tramos del Sistema de Carrera Docente, esto es: en el ingreso al servicio y la función docente por concurso de oposición, en la inducción del docente principiante, en la evaluación del desempeño y en la prueba de certificación profesional y del desempeño.

El Perfil del Docente Dominicano (2015)

El perfil del docente necesario para una educación de calidad responde a lo que una sociedad está demandando para garantizar profesionales competentes y su base está en una formación inicial que garantice el mismo.

El Consejo Nacional de Educación aprobó¹⁵, el 30 de julio de 2015, los perfiles que deberán cumplir los profesores del país y los remitió al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para su socialización con las universidades y su sometimiento al

14 <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/guias>

15 Resolución 7-2015 (MINERD)

Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT). Con esto, las universidades tienen la responsabilidad de planificar sus currículos de acuerdo con las competencias y perfiles esperados entre los docentes.

El docente es un ciudadano responsable y un profesional universitario. Esta primera condición lo sitúa como persona en un contexto social específico que es la sociedad dominicana y lo compromete con una ciudadanía responsable, y, en ese sentido, es un ciudadano altamente responsable, crítico y participativo, capaz de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana en las que se requieran conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel. Como persona, está orientada por principios democráticos, identificada con los valores nacionales y de solidaridad internacional, capaz de participar eficazmente en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas del país. (MINERD, *Perfiles docentes*, 2015).

Estos perfiles fueron diseñados siguiendo los Estándares Profesionales y del Desempeño para Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente que el Consejo Nacional de Educación había aprobado en 2014.

Reforma Curricular del MINERD

La formación inicial docente debe estar alineada con las necesidades generadas a partir de las reformas y mejoras curriculares; su ajuste y concordancia en este sentido aportan a la calidad de implementación de estas reformas y mejoras.

El Consejo Nacional de Educación (CNE) había ordenado un proceso de revisión general del currículo mediante la Ordenanza 02-2011¹⁶, la cual fue asumida como un «proceso de revisión y actualización curricular». Esta revisión plantea un currículo por competencias. En 2014 se publicaron las «Bases de la revisión y actualización curricular», que incluyen el marco curricular común a todos los niveles y modalidades educativas, basado en el enfoque por competencias, y la nueva ordenación de los niveles y ciclos del sistema educativo (Ordenanza 03-2013, Minerd).

16 Hasta ese momento el currículo establecido correspondía a la Ordenanza N.01-95.

Las Ordenanzas N.o 01-2015 y N.o 02-2015 establecen, para el MinerD, el currículo revisado, actualizado y validado para la educación pública y privada a partir del año escolar 2015-2016.

Con la reforma curricular impulsada por el Ministerio de Educación (MinerD), que incluyó cambios de la estructura académica y el currículo de los niveles inicial, primario y secundario, se consideró necesario un cambio en el programa de formación inicial docente que se correspondiera con este nuevo currículo¹⁷. Esto motivó la modificación de la Normativa 08-2011 y el surgimiento de la Normativa 09-2015.

La Normativa 09-2015 (MESCyT)

La Normativa 09-2015 establece de manera detallada el cumplimiento de requisitos curriculares y los procesos de ingreso para la formación inicial docente con el objetivo de garantizar profesionales de mayor calidad para el sistema educativo.

Resultados del *Informe sobre políticas educativas en Centroamérica* (PREAL, 2013) muestran que la República Dominicana era uno de los países de la región donde aún faltaban por definir e impulsar políticas orientadas a la mejora de la profesión docente en el marco de una visión amplia, integral y sostenible.

Esto era ratificado por los resultados que venían arrojando los concursos de oposición docente del MINERD, pues en 2015, de los 36,884 presentados, aprobaron 11,479 (un 31 % del total), siendo este el porcentaje de aprobados sobre presentados más bajo de los últimos años: se pasó de un 64 % en el concurso de 2012 a un 31 % en el último concurso de 2015.

Como antecedentes directos estaban los resultados del diagnóstico realizado por el MESCyT (2011), que determinaron las caracterizaciones del estudiante de educación.

Tomando muchos de los planteamientos que la Normativa 08-2011 traza para la formación inicial y los acuerdos asumidos en el Pacto Educativo, surge la Normativa 09-2015 para

17 En 2014 se publicaron las «Bases de la revisión y actualización curricular», que incluyen el marco curricular común a todos los niveles y modalidades educativas, basado en el enfoque por competencias, y la nueva ordenación de los niveles y ciclos del sistema educativo.

regular la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente, y que fue aprobada por el CONESCYT el 11 de diciembre de 2015.

El Ministerio de Educación ha realizado una modificación curricular que conlleva no solo una modificación a la malla curricular de la educación primaria y secundaria, sino un cambio en la estructura de la carrera. (...) La normativa anterior, que se aprobó en el año 2011, ha empezado a aplicarse. Varias universidades cumplieron con la elaboración de planes de estudio (...) pero ninguna aplicó la prueba de entrada que se especificaba. Ninguna subió el número de profesores a tiempo completo. Es decir que el cumplimiento no fue en su mayoría. No obstante, como hubo cambios en el Ministerio de Educación, suspendimos la formulación y empezamos el rediseño de una nueva normativa. Melo, L. (2015 , p. 186).

Con la entrada en vigencia de esta nueva normativa, las universidades deberán eliminar los programas de clases de una vez a la semana o sabatinos. Para el nivel inicial, la carrera debe tener un total de 150 créditos; 160 para el nivel primario; y 180 para el secundario. Los programas de la carrera de educación tendrán que incluir, por lo menos, cuatro niveles de inglés y tecnología de la comunicación. Los profesores que impartan las asignaturas deben tener como mínimo una maestría en su área, además de que una parte importante de los créditos debe ser impartida por académicos con doctorados y un 40 % por docentes a tiempo completo.

La normativa destaca que el docente del nivel secundario es un profesional experto en el área o disciplina seleccionada para su ejercicio docente, con conocimientos de los componentes psicopedagógicos y las didácticas especializadas. Es, por tanto, un licenciado en su área o disciplina con las competencias para la docencia en el nivel secundario. Constatada la existencia de fuertes carencias en el dominio de las disciplinas que enseñan los docentes en servicio (INAFOCAM, 2013)¹⁸, particularmente en las áreas de ciencias del nivel secundario, la normativa apuesta por reforzar la formación de la disciplina con conocimientos pedagógicos y didácticos.

18 Sistematización del primer año de ejecución de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela, Inafocam, noviembre de 2013. La sistematización recoge los resultados del estudio de línea de base realizado por el Intec y la PUCMM en los distritos trabajados.

Asimismo, los futuros docentes tendrán que aprobar dos evaluaciones que aplicará el Ministerio de Educación Superior antes de ingresar a la carrera.

La Normativa 09-2015 para la Formación Docente de Calidad en República Dominicana prevé que «Toda institución de educación superior deberá iniciar en el año 2016 los trámites para la acreditación de escuelas y programas de formación de profesores, para su aplicación a partir del primer semestre del año 2017, bajo la coordinación y supervisión del MESCyT como establece el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en su punto 4.3.2». Aún está pendiente por concretarse la acreditación de las escuelas y los programas de formación docente en el país.

Tabla 11

Matriz de los hitos en las normativas: Ordenanza 08-2004, Normativa 08-2011 y Normativa 09-2015

	08-2004	08-2011	09-2015
Tipo de Normativa	<p>Ordenanza del Consejo Nacional de Educación de la SEE, establece reglamento del Sistema Nacional de Formación Docente.</p> <p>Plantea al INAFOCAM como coordinador del sistema, a coordinar con ISFODOSU e IES.</p>	<p>Resolución del CONESCYT, No. 08-2011 del 1 de julio 2011.</p> <p>Elaborada por Comisión Interinstitucional para la Reformulación de la Formación Docente en la República Dominicana, conformada por MESCyT, MINERD, INAFOCAM, IES</p>	<p>Resolución del CONESCYT, No. 09-2015 del 11 de diciembre del 2015.</p> <p>Comisión de reforma de la “Normativa para los Programas de Formación Docente”, compuesta por MINERD, MESCyT, INAFOCAM, ISFODOSU, IES, Ministerio Presidencia</p>
Perfil del Docente	<p>No muestra perfil definido. Para Formación Inicial aplican egresados de secundaria, otros profesionales. Se busca formar una nueva generación de educadores con: cultura reflexiva, innovadora y articulada al contexto socioeducativo. Que propicie desarrollo integral. Contempla: Formación profesional básica y Habilitación Docente.</p>	<p>La Normativa se basa en el perfil del docente dominicano establecido a la fecha de su firma.</p> <p>Dicho perfil constaba de cuatro (4) dimensiones, cada una con competencias establecidas:</p>	<p>Esta Normativa se estableció bajo el nuevo perfil del docente dominicano firmado por el Consejo Nacional de Educación en Julio de 2015.</p> <p>Este nuevo perfil desarrolla seis (6) dimensiones, con competencias definidas:</p>

	08-2004	08-2011	09-2015
		<p>Desarrollo personal y profesional: incluye desarrollo comunicacional, de pensamiento crítico y analítico, uso de TICs, búsqueda de alternativas pedagógicas.</p> <p>Dimensión Pedagógico-curricular: Implementación y dominio de contenido curricular, utilizando metodologías para promover experiencias de aprendizaje.</p> <p>Dimensión de gestión escolar: Desarrollo de liderazgo y de integración de la comunidad escolar; trabajo en equipo.</p> <p>Dimensión socio-cultural: acepta diversidad, incluye medio socio-cultural, natural y los valores.</p>	<p>Dimensión de Desarrollo Personal y Profesional: En esta dimensión se especifican las competencias que todo profesor debe tener en relación al compromiso ético que implica su profesión y su proceso de desarrollo profesional. Amplía el componente ético, reafirma el pensamiento crítico y el análisis como parte de las competencias, redefine los propósitos de uso de las TICs.</p> <p>Dimensión Sociocultural: contiene las competencias que debe tener un docente según las características del siglo XXI y de su sociedad, así como sus implicaciones para el sistema educativo.</p> <p>Dimensión de conocimiento del sujeto educando, la cual incluye las competencias en relación al conocimiento sobre el desarrollo físico, biológico, cognitivo y emocional de los estudiantes.</p> <p>En la dimensión curricular, incrementa el énfasis en las competencias de evaluación, gestión del tiempo, formación en principios éticos.</p> <p>En la dimensión de gestión escolar, hace más énfasis en las competencias sobre cultura escolar e identidad de la escuela.</p>
<p>Criterios de admisión para los candidatos a estudiar carreras de educación</p>	<p>Incorporación de los candidatos disponibles con las competencias básicas requeridas (art 20). Se plantea diseñar mecanismos e instrumentos que permitan la selección de los candidatos con las competencias básicas requeridas.</p> <p>Plantea promoción y difusión de la carrera y programas de formación; motivación a nivel de centros educativos. Identificación de pruebas y entrevistas</p>	<p>Indica que se definen criterios y mecanismos de admisión apropiados a las exigencias del programa, ofreciendo cursos de nivelación si es requerido.</p>	<p>Explicita el uso del POMA y de una "prueba estandarizada reconocida internacionalmente". Indica que solo los estudiantes que aprueben el POMA pueden recibir cursos de nivelación para la segunda prueba, y es necesario que la aprueben para poder iniciar la carrera.</p> <p>La gestión de las pruebas es responsabilidad del MESCyT.</p>

	08-2004	08-2011	09-2015
Programa de becas para los estudiantes que superaron los criterios establecidos	<p>En el art 23. Platea otorgamiento de becas; como parte de las estrategias para potenciales estudiantes.</p> <p>En art. 2 plantea que el sistema de formación docentes ofrecido por la Secretaría de Educación, será gratuito para todos los docentes.</p>	<p>No establecido a nivel de normativa.</p> <p>Sin embargo, a través del INAFOCAM algunas instituciones recibieron becas para programas de educación.</p>	<p>No establecido a nivel de normativa.</p> <p>Sin embargo, en el marco de la Meta Presidencial 2016, se creó un programa de becas para dedicación a tiempo completos, para los estudiantes que aprobaron la prueba POMA y PAA con un puntaje mínimo establecido.</p>
Reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación	<p>No plantea planes de estudios. Se basaba en la recién aprobada Ordenanza 01-2004 del CNE, que establece el currículo de la licenciatura para la educación básica</p> <p>En sus propósitos está (art. 5; d): posibilitar el desarrollo de competencias que permitan al docente implementar las reformas curriculares requeridas (...)</p> <p>En un marco que permite el enriquecimiento de oportunidades, acciones y experiencias por los docentes, en diferentes roles y etapas.</p>	<p>Esta Normativa estructuró los planes de estudio en base a tres componentes de formación: general (15-20%), pedagógica (35-40%, con 20% dedicado a práctica supervisada y pasantía) y especializada (40-45%). Adicionalmente, indica los bloques de contenido correspondientes a cada uno de estos componentes de formación.</p> <p>Establece un sistema de práctica docente en su conexión a su componente teórico, como un continuo durante la carrera.</p> <p>Establece un programa para el primer ciclo de nivel básico, enfocado en los procesos de lectoescritura e iniciación matemática; y para el Segundo Ciclo, establece dos concentraciones: Lengua Española y Ciencias Sociales; y Matemáticas – Ciencias Naturales.</p> <p>Establece un mínimo de 140 créditos y un máximo de 180 para programas de formación docente.</p>	<p>Esta Normativa modifica el componente de formación pedagógica, a formación psicopedagógica (con dos subcomponentes: psicológico y pedagógico) y llama al bloque de formación especializada, formación disciplinaria.</p> <p>La nueva Normativa indica el porcentaje de cada componente en base al nivel educativo (inicial, primaria, secundaria) y ciclo para el cual apunta cada programa. Detalla la práctica docente para realizarse durante todo el desarrollo del programa, a partir del primer año del mismo, con la siguiente secuencia: observación para el primer año, interacción guiada para el segundo año, manejo del aula para el tercer y cuarto año.</p> <p><u>Para Inicial y Primaria:</u> Formación general 15%; psicopedagógica 50% (con 15% de la carga dedicada a práctica docente), disciplinaria 35%.</p> <p><u>Para Secundaria:</u> Formación general 15%; psicopedagógica 30% (con 10% de la carga dedicada a práctica docente), disciplinaria 55%.</p> <p>Basándolos en el Perfil docente para cada nivel.</p>

	08-2004	08-2011	09-2015
		<p>La duración de la carrera es de tres años, los cuales pueden ser organizados en semestre, cuatrimestre, trimestre. Los programas que se realicen en un solo día deben ser desarrollados mediante la modalidad semipresencial.</p> <p>Se basa en Estándares para la Formación Docente que se establecen en base a las dimensiones del Perfil Docente.</p> <p>Establece las pasantías como requisito de graduación.</p>	<p>Esta Normativa también indica los contenidos, especificándolos para cada nivel y ciclo. Y apunta a que el estudiante cumpla con las competencias de las seis dimensiones especificadas en el Perfil Docente.</p> <p>Estudiantes a tiempo completo.</p> <p>Los créditos varían para cada nivel, desde 150 (inicial) a 180 (secundaria)</p>
Perfil del cuerpo de formadores	Profesionales de la educación responsables de la formación de futuros docentes, profundizando en áreas y vinculando a los centros educativos.	Establece que el cuerpo docente estará constituido por la cantidad de académicos suficientes, con un nivel mínimo de maestría y con oportunidades de formación continua.	<p>Añade especificidad al perfil del cuerpo docente, al requerir que al menos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un 10% y 20% de los créditos de inicial y primaria, y de secundaria respectivamente, sean impartidos por docentes con un doctorado, llegando a un 40% de los créditos en 8 años. - el 40% de los créditos sea impartido por docentes a tiempo completo, aumentando a un 60% en dos años - el 20% sea impartido por docentes de dedicación exclusiva, llegando a un 50% en tres años - Al 2018, 40% sea impartido por profesores graduados de un programa o universidad acreditada o reconocida por el Estado extranjero de la universidad que emitió el título, aumentando cada año hasta llegar a 75% de los créditos en un plazo de 5 años.
Infraestructura requerida	No establecido a nivel de normativa.	Ambas normativas indican requisitos de infraestructura, habilitación de laboratorios y disponibilidad de materiales didácticos.	

	08-2004	08-2011	09-2015
Sistema de evaluación	Plantea los propósitos de la evaluación para asegurar la calidad y verifica eficacia.	Establece que las IES deben contar con los mecanismos para la evaluación de los estudiantes, la eficiencia y efectividad del programa, y estar en la disposición de participar en evaluaciones periódicas por actores internos y externos.	Explicita que se compartan los resultados de las evaluaciones periódicamente al MESCyT y al MINERD.
Aseguramiento de Calidad	<p>No establecido a nivel de normativa.</p> <p>Menciona rol de supervisión y acompañamiento.</p> <p>Plantea para el sistema de reclutamiento y selección, llevar estadísticas anuales que reflejen demanda, calidad de solicitantes y resultados de procesos de selección.</p>	Plantea como políticas complementarias a la normativa, pero sin definir las: elevar el perfil de estudiantes, formación de formadores, Acreditación e Investigación.	Establece que toda institución de educación superior deberá iniciar en el año 2016 los trámites para la acreditación de escuelas y programas de formación de profesores

● PROGRAMA “FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA”

Durante el período gubernamental 2016-2020, se desarrolló el Programa de la Meta Presidencial de Formación Docente de Excelencia. Este programa operativiza los elementos de la Normativa 09-2015, ampliando con elementos adicionales que buscan responder a los principales problemas que afectan a la formación inicial docente en la República Dominicana: bajo rendimiento académico de las personas que ingresan a las carreras de Educación, deficientes niveles de exigencia en los requisitos de admisión de las instituciones formadoras para el ingreso a la carrera, ausencia de políticas que evalúen los planes de estudio y den seguimiento a su ejecución y carencia de profesores de alto nivel en algunas instituciones.

El planteamiento inicial queda plasmado en una meta presidencial que plantea:

“2.1 Desarrollaremos, conjuntamente con las universidades, programas de formación de futuros maestros con niveles de excelencia internacional. Dispondremos hasta 20 mil becas de estudio y estipendio de gastos para cursar carreras relacionadas al magisterio, exclusivamente en programas de excelencia a tiempo

completo y dedicación exclusiva, con cuerpo de profesores universitarios del más alto nivel, metodologías docentes innovadoras. Se combinará con atractivos para atraer bachilleres de alto rendimiento y vocación docente.” (Programa de Gobierno 2016-2020).

Esta meta, dirigida a la formación inicial docente, busca *captar, formar e integrar de manera permanente una nueva generación de docentes de excelencia en el sistema educativo preuniversitario, para mejorar las competencias de la población estudiantil dominicana*. La sinergia entre elementos de “entrada” y de “proceso”, y a la espera de conocer el comportamiento de los primeros egresados en los concursos por oposición a las plazas docentes, dota de una elevada pertinencia y robustez a este modelo integral de formación docente. (Informe de Sistematización, Universidad de Barcelona, 2020). El programa se coordina bajo una comisión interinstitucional compuesta por MINERD, MESCyT, INAFOCAM, y el Ministerio de la Presidencia.

De acuerdo con el estudio “El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. ¿Educación y salud: los sectores del futuro?”, elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2019), se estima que:

“El número de maestros en América Latina y el Caribe aumentará muy sustancialmente en las próximas décadas. En concreto, en el 2040 la región necesitará 1,7 millones de maestros de preescolar (850.000 más de los que hay en el 2018); 4,3 millones de maestros de primaria (1,6 millones más de los que hay en el 2018); y 6,1 millones de maestros de secundaria (2,6 millones más de los que hubo en el 2018)”.

Para la República Dominicana el estudio prevé que se necesitarán unos 140,000 docentes nuevos entre el año 2018 y el año 2040, algo más de 6,000 docentes nuevos por año. Esto valida las tendencias que se vienen proyectando desde los años 90s.

La meta presidencial apuntaba a que doce mil (12,000) docentes serían formados en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, (ISFODOSU) y los ocho mil (8,000) restantes en otras universidades del país, como se señala en el Plan Estratégico del MINERD 2017-2020 (08.1.1.01).

En el MINERD se analizaba un “Modelo prospectivo de los requerimientos de personal” para proyectar en el mediano plazo la cantidad de personal docente y administrativo que sería requerido por los centros educativos del sector público. El modelo permitía estimar las implicaciones en términos de requerimientos de docentes y administrativos de políticas tales como la universalización de la jornada escolar extendida, la expansión de la oferta en la primera infancia y el incremento de la participación escolar en todos los niveles educativos. Para las proyecciones el modelo tomaba como base ciertas premisas, para el periodo comprendido entre el año 2016 y el 2024, suponiendo una organización estándar¹⁹ de la provisión de los servicios y las siguientes variables:

Personal requerido. Cantidad de personal docente y administrativo por puesto y función requerido para garantizar el funcionamiento de los centros educativos públicos según los estándares definidos por las normativas organizacionales y el diseño curricular.

Necesidades de contrataciones o reasignaciones. Cantidad de personal a ser contratado o reasignado desde otros puestos, funciones o territorios para asegurar la disponibilidad del personal necesario en cada territorio.

De cumplirse las premisas, el modelo proyectaba una necesidad neta de contrataciones similar a otras estimaciones nacionales e internacionales (incluyendo la cantidad de docentes que por cumplir los 30 años de antigüedad deberán ser sustituidos). Además analizaba la distribución de las necesidades por centros educativos, y la necesidad de una reestructuración significativa de la plantilla docente por especialidad. Estos estudios antes mencionados constituían parte de los insumos que permitía la toma de decisiones a la comisión interministerial.

En julio del 2017 el MINERD, MESCyT y el INAFOCAM firmaron un convenio para establecer los mecanismos para la ejecución del proceso de formación de los 20 mil docentes de excelencia, a través de la concesión de igual número de becas.

19 La estructura por puestos y las plazas asignadas el modelo refleja las estipulaciones del Manual Operativo de Centro Educativo Público (MINERD, 2014). Según esta normativa los puestos y las plazas a ser ocupados en el centro educativo debe ser función la cantidad total de estudiantes. Haría falta ver esas relaciones. Ciertas premisas planteadas en 2016 no estaban instauradas totalmente como base (Por ejemplo, cantidad de aulas construidas; la aprobación de la Ordenanza 02-2019 que orienta la distribución y buen uso del tiempo en los centros de Jornada Escolar Extendida y que permitiría una reorganización de los centros; aprobación y aplicación del Manual Operativo de Centro, Distrito y Regional para garantizar la cantidad de plazas necesarias, entre otros.)

La meta está conformada por cuatro componentes:

- 1. Criterios de admisión para los candidatos a estudiar carrera ciencias de la educación.** Al aumentar los requisitos mínimos de admisión el Programa busca atraer a los mejores maestros a la profesión docente. Una mejor selección y retención, persigue efectos positivos a largo plazo en la calidad de la enseñanza. Varios países de la región, tales como Chile, Colombia, Ecuador y México han implementado políticas similares (BID, 2017; Diálogo Interamericano, 2015).
- 2. Programa de becas para los estudiantes admitidos.** Al proveer becas a estudiantes de educación con buen desempeño, se busca atraer y mantener a los estudiantes de excelencia en los programas de formación inicial. Adicionalmente, se busca facilitar su dedicación a los estudios a tiempo completo. A nivel regional, varios países han adoptado programas de becas, incluyendo a Chile, México y Colombia.
- 3. Reforma curricular de los planes de estudio.** El Programa tiene también un componente de rediseño de los planes de estudio para la formación inicial docente en alineación con las dimensiones de competencias definidas en el año 2015 por el Consejo Nacional de Educación. El rediseño incluyó reformular los programas en base a seis áreas de competencia y en base a una nueva distribución, con planes específicos para cada nivel educativo.
- 4. Selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC), nacionales e internacionales.** Finalmente, el programa también incluyó un componente que busca captar a profesores universitarios de la carrera de educación con experiencia y estudios que reflejen alto desempeño en la formación de docentes de calidad. Específicamente en áreas disciplinarias de las cuales hay pocos profesionales en el país, con la idea de ir dejando una capacidad instalada en profesionales y lograr un efecto multiplicador.

En general el programa de formación de docentes de excelencia se implementa a través del MESCyT, en coordinación con el INAFOCAM, en las instituciones de educación superior seleccionadas, entre las que cumplan con la totalidad de la Normativa 09-15. Una vez obtenida la autorización del MESCyT, cada universidad deberá iniciar el proceso de solicitud de apoyo mediante la presentación de proyectos de formación.

Para la selección de las IES se toma en consideración la correspondencia de la oferta formativa con las proyecciones de necesidades de docentes preuniversitarios para el período

2017-2024. Las IES seleccionadas reciben el apoyo del INAFOCAM que consiste en: pago de matrícula por estudiante, cofinanciamiento para la contratación de profesores de alta calificación, y financiamiento de otros componentes que hayan identificado como necesarios para la implementación de su programa académico. En el año 2020, se llevó a cabo un proceso de sistematización de la Meta Presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana. El informe, elaborado por un equipo de especialistas de la universidad de Barcelona, comprende valoraciones positivas del programa e identifica oportunidades de mejora. Los autores plantean que “la valoración definitiva sobre la validez y eficacia del modelo deberá realizarse de manera diferida con indicadores objetivos del desempeño de los futuros docentes que se encuentran ahora formándose en programas regulados por la normativa 09-2015. Datos como los obtenidos en los concursos por oposición a las plazas docentes, las evaluaciones del desempeño basadas en los estándares profesionales y, finalmente, el rendimiento de los estudiantes, serán cruciales para conocer la eficacia del modelo.” (Informe de Sistematización, Universidad de Barcelona, 2020).

La descripción en detalles sobre la ejecución de estos componentes será desarrollada en la Dimensión 2 de este estudio.

● SISTEMA DE CARRERA DOCENTE DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Una política aislada, en sí misma no produce resultados. La Formación inicial docente constituye la base, y un tramo fundamental, del Sistema de Carrera Docente.

Contando con una base definida y aprobada de lo que el país determinó que debe conocer, saber y hacer un docente, definido en los Estándares para la Formación Docente y el Perfil de Desempeño Docente, que responden a recomendaciones y prácticas internacionales, hacía falta entonces lograr la articulación entre los distintos elementos, procesos, componentes programáticos y actores que intervienen para propiciar el desarrollo de la carrera docente. Concepto que se ha venido planteando desde hace años atrás.

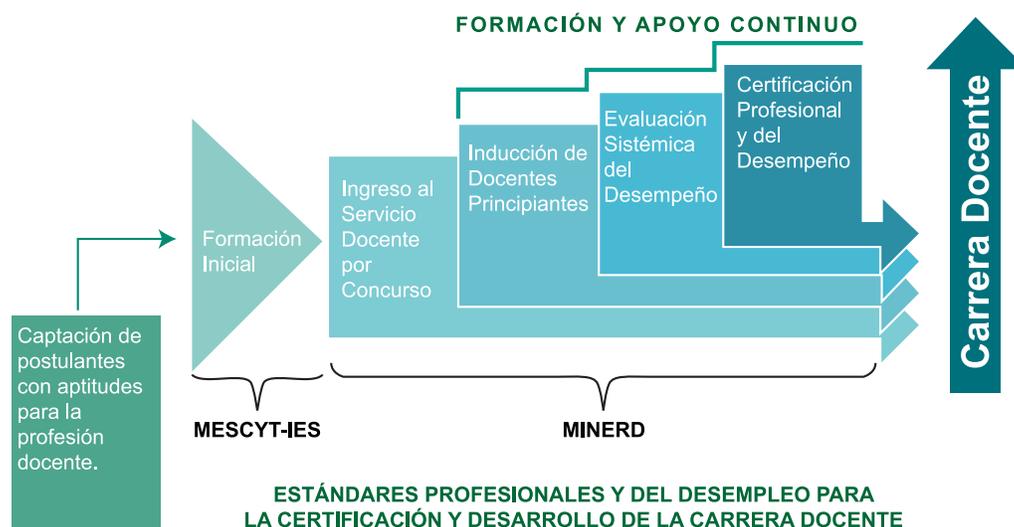
Tomando como base las normativas y compromisos nacionales y internacionales mencionados más arriba, que implicaron amplias consultas sobre lo que debía ser considerado para mejorar la calidad de los docentes, ratificados además los lineamientos que sobre la carrera docente se establecen en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, se

evidenciaba la necesidad de ordenar todos los elementos que en materia docente venían trabajándose, en un marco amplio. Se avanza en una propuesta con una visión estructurada y sistémica de los tramos y procesos que conducen al desarrollo de la carrera docente, consecuente con la evidencia internacional que destaca que los sistemas educativos exitosos tienen políticas articuladas para atraer, preparar, motivar y apoyar a los maestros. (McKinsey, BM, BID, UNESCO, OCDE, OEI)

Como en otros países de la región latinoamericana, en la República Dominicana la noción de carrera docente que opera se rige por el Reglamento del Estatuto del Docente en las tres etapas en que se visualiza el ejercicio laboral de un educador. Esto es: ingreso, permanencia y salida. En este caso el ejercicio docente se ha configurado privilegiando la antigüedad y la estabilidad en el sistema educativo al cual se ingresa por concurso teniendo como exigencia principal la titulación profesional (Sistema de Carrera Docente, MINERD, 2016).

En la figura de más abajo se pueden visualizar los tramos y procesos técnicos que definen el Sistema de Carrera Docente.

Figura 1
Sistema de Carrera Docente de la República Dominicana (MINERD)



Fuente: Sistema de Carrera Docente en la República Dominicana

Se ha concebido una trayectoria de carrera docente transversalizada por evaluaciones en las diferentes etapas del ejercicio docente que posibilite:

- “filtrar” la selección de candidatos bien formados para el servicio docente (concurso)
- acompañar y ofrecer una formación complementaria a los docentes que aprueben el concurso (inducción docente)
- evaluar el desempeño luego de tres años de experiencia en las aulas
- certificar el profesionalismo obtenido a partir de la superación satisfactoria de las etapas señaladas

Todos los tramos llevan un hilo conductor entre sí: los Estándares para la Formación Docente y del Desempeño. Los tramos han sido estructurados en base a una misma referencia en su diseño y los resultados en cada uno se nutren entre sí. Se destaca la formación y el apoyo continuo.

Y tal como hemos explicado más arriba, basados en los Estándares, se diseñaron guías específicas²⁰ que proveen orientaciones de aplicación para cada uno de los tramos del Sistema de Carrera Docente. A pesar de que cada tramo de la Carrera Docente tiene algo de reglamentación, no existe una formalización normativa al Sistema de Carrera Docente en su totalidad, de forma sistémica.

En un análisis de Abreu Van Grike (2018) afirma que la aplicación articulada de los procesos cualificadores de esas políticas permitirá la coherencia e integralidad en todo el sistema educativo y garantizará los efectos aspirados. Esta es la vía más expedita para que el profesorado dominicano desarrolle una trayectoria de carrera en el marco de una sólida cultura profesional, en el sentido más amplio.

El Concurso de Oposición Docente

El Concurso de Oposición Docente es el mecanismo de ingreso a la Carrera Docente, procurando coherencia con la formación inicial docente y la incorporación de los candidatos necesarios para una educación de calidad.

20 <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/guias>

Este mecanismo de ingreso está establecido en la Ley 66-97 y en el Estatuto Docente (2003) y fue ratificado en los acuerdos del Pacto Educativo (2014), en el cual se establece el Concurso de Oposición como única vía de ingreso a la carrera docente.

El concurso se ha ido fortaleciendo y robusteciendo como herramienta técnica y ganando credibilidad. Incorporando en el tiempo notables mejoras, al introducir sistemas informatizados y estandarizados de selección que disminuyen la discrecionalidad, y extendiendo el proceso a otros profesionales. El concurso realiza pruebas de habilidades cognitivas y entrevistas, teniendo como referente los Estándares Profesionales del Desempeño. (IDEC, 2013-2019)

La presencia masiva de postulantes en el concurso de oposición, a través de los años, revela la consolidación de este sistema de acceso a la docencia. Una vez pasado el concurso, de acuerdo con el puntaje mínimo establecido, las personas aprobadas pasan a un banco de elegibles. De ese banco de elegibles son seleccionados para las contrataciones de acuerdo con las plazas/necesidades de las distintas localidades y regiones del país. En las memorias institucionales MINERD de los años 2004 al 2009 no se consiguen datos sobre el Concurso de Oposición.

Tabla 12

Concursos de oposición docente realizados. Periodo 2012-2019

Año	Participantes	Aprobados	Porcentaje	Contratados
2012	14,501	9,766	67%	9,766
2013	20,378	4,212	21%	4,212
2014	17,226	8,913	52%	8,813
2015	36,884	11,479	31%	8,000
2016	22,176	6,657	30%	4,000
2019	49,568	6,957	14%	ND

Fuente: Memoria 2019. MINERD.

Los resultados de los concursos por oposición a plazas docentes organizados por el MINERD en los años 2012 a 2016, son un indicador muy severo de que, como mínimo, existe un descuadre muy pronunciado entre lo que el MINERD requiere de los nuevos

docentes y lo que las instituciones de educación superior le entregan como graduandos (Sánchez Mariñez, 2018).

En los años 2017 y 2018 no se convocaron nuevos concursos. MINERD retoma el llamado a concurso en 2019. El sistema disponía de 10,738 plazas en ese momento, de las cuales alrededor de 6,000 estaban disponibles para docentes y 1,700 para directores de centros, las demás vacantes son para orientadores. En ese momento la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) afirmó que, pese a los nuevos docentes ingresados al sistema, se mantiene un déficit de 5,000 profesores y no se contaba con un banco de elegibles disponible.

La Universidad que más candidatos presentó al concurso fue la UASD, con 14,831 aspirantes presentados. ISFODOSU presentó 4,333 candidatos. ISFODOSU, con un 21.4 % de aprobados sobre presentados, tuvo el índice más alto de aprobados entre las 10 IES que presentaron más candidatos (IDEC, 2019).

Tabla 13

Salario Promedio Docentes, Matricula Carrera Educación, Egresados Carrera Educación, Datos de Concurso de Oposición Docente

AÑOS	SALARIOS				MATRÍCULA		EGRESADOS		CONCURSO DE OPOSICIÓN DOCENTE				
	Salario Promedio DOP Primaria	Porcentaje Incremento Salario Promedio DOP Primaria	Salario Promedio DOP Secundaria	Porcentaje Incremento Salario Promedio DOP Secundaria	Matricula Carrera Educación	Porcentaje Incremento Matricula	Egresados Carrera Educación	Porcentaje Incremento Egresados	Participantes	Aprobados	Porcentaje de Aprobados	Contratados	Porcentaje de Contratados
2012	\$26,259	0.3%	\$33,800	0.0%	46,407	-0.5%	7,670	-5.7%	14,501	9,766	67%	9,766	100%
2013	\$32,847	25.1%	\$37,668	11.4%	53,438	15.2%	7,056	-8.0%	20,378	4,212	21%	4,212	100%
2014	\$35,633	8.5%	\$41,096	9.1%	60,326	12.9%	7,351	4.2%	17,226	8,913	52%	8,813	99%
2015	\$39,909	12.0%	\$46,028	12.0%	85,392	41.6%	7,225	-1.7%	36,884	11,479	31%	8,000	70%
2016	\$44,957	12.6%	\$52,720	14.5%	98,844	15.8%	10,492	45.2%	22,176	6,657	30%	4,000	60%
2017	\$49,453	10.0%	\$57,992	10.0%	107,703	9.0%	13,557	29.2%					
2018	\$51,713	4.6%	\$59,541	2.7%	109,778	1.9%	15,179	12.0%					
2019	\$50,600	-2.2%	\$58,610	-1.6%	102,715	-6.4%	16,584	9.3%	49,568	6,957	14%	ND	

*Nota: Este número refleja el promedio, tomando en cuenta las jubilaciones de ese año y los incentivos por antigüedad. (Fuente: Elaboración propia a partir de Informes de Estadísticas MESCyT 2019, Estadísticas MINERD y Memorias MINERD 2019)

El comportamiento estadístico demuestra que los aumentos de salario y los procesos de concurso y contratación han motivado a más personas a matricularse en la carrera de educación.

El MINERD llamó a concurso de oposición docente complementario para el 2020 y especificó que estaría focalizado en las áreas previamente identificadas por las autoridades del sector educativo. El MINERD estima que a través del próximo concurso se podrán nombrar unos 7 mil nuevos maestros, los cuales quedaron pendientes en el pasado proceso evaluativo para docentes.

● EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LAS MEJORAS

La Formación Inicial Docente se lleva a cabo en IES, donde la calidad de sus procesos y la posibilidad de asegurar su calidad, es fundamental para los resultados.

La necesidad de regulación de la educación superior es justificada por su condición de bien público. En la República Dominicana la Formación Docente se imparte en instituciones de educación superior, y desde su órgano regulador, el MESCyT, se espera el apoyo, fomento y aseguramiento de su calidad, eficacia y eficiencia.

En el Análisis del Sistema de Educación Superior Dominicano (Ortega y Camilo, 2018) plantean que en el caso de la República Dominicana la regulación es específica de la profesión y no del título, y que el concepto de “Profesión Regulada” no se encuentra en el marco legal del sistema de educación dominicano, a pesar de que para el ejercicio de distintas profesiones se exigen determinados requisitos, tipificados en reglamentos y leyes específicas, emitidas tanto por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, como por los Colegios Profesionales.

La Ley 139-01 prevé que la acreditación es voluntaria y que debe ser llevada a cabo por instituciones acreditadoras definidas como “asociaciones privadas, de carácter nacional, sin fines de lucro, autónomas, creadas de conformidad con las leyes nacionales, cuyo propósito fundamental es contribuir con el mejoramiento de las instituciones de educación superior a través del autoestudio y la acreditación”.

En el país, uno de los mecanismos de regulación profesional ha sido a través del requerimiento a las IES que ofrecen los títulos de Medicina, Enfermería, Ingenierías y Educación de cumplir con las normas establecidas por el MESCyT.

El MESCyT cuenta con estructuras y mecanismos para evaluar la calidad de los programas y servicios, como por ejemplo:

- La Evaluación Quinquenal²¹, evaluaciones obligatorias para todas las IES a partir de su quinto año de aprobación y constituyen un requisito para otorgar la autonomía de las IES, las cuales deben contar con dos evaluaciones favorables y al menos 15 años de existencia para calificar. El proceso de evaluación requiere que cada IES lleve a cabo un proceso de Autoevaluación. El proceso de autoevaluación está establecido claramente en la Ley 139-01, y su ejecución se desarrolla en el período de un año. Cuenta con el Reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior que incluye un componente de resultados de los programas formativos. Algunas publicaciones internacionales presentan los actuales esfuerzos de evaluación quinquenal como procesos de acreditación institucional. (Ortega y Camilo, 2018).
- La realización de una prueba diagnóstica constituye un mandato legal establecido en el Art. 59 de la Ley 139-01, para poder ingresar a una institución de educación superior en la República Dominicana
- Evaluaciones a las carreras de Medicina, Educación, Enfermería e Ingenierías en las instituciones de educación superior dominicanas que ofertan estos programas. Estas evaluaciones se basan en normativas particulares y tienen como propósito determinar la pertinencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad del programa objeto de evaluación.

Más recientemente el MESCyT creó, mediante la Orden Departamental 02-2016, una Comisión Gestora para elaborar y presentar una propuesta para establecer un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en la República Dominicana. Esa propuesta fue la base del documento del MESCyT “Sistema Dominicano para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIDACES)” aprobado por el CONECYT el 6 de septiembre del 2018.

21 Ley 139-01 - Reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior (SEESCyT, 2006)

Aunque estos avances incluyen la regulación y control de la calidad, la garantía de la calidad, el fomento o promoción de la calidad y la armonización internacional de los estándares de la calidad, para que se pueda cumplir con las funciones formales de acreditación debería modificarse la actual Ley 139-01.

Valdría la pena tomar los ejemplos internacionales, arriba mencionados, donde consideran el licenciamiento, de certificación obligatoria, que garantiza que las instituciones educativas cumplen con condiciones mínimas de calidad y permite que las instituciones y programas continúen aceptando nuevos matriculados y ofreciendo el servicio de educación. Separando la función de licenciamiento de la de acreditación, en la búsqueda de la calidad continua de los programas. En el caso de la Carrera de Educación, la Normativa 09-2015 para la Formación Docente de Calidad en su punto XIII establece:

“Toda institución de educación superior deberá iniciar en el año 2016 los trámites para la acreditación de escuelas y programas de formación de profesores, para su aplicación a partir del primer semestre del año 2017, bajo la coordinación y supervisión del MESCyT como establece el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en su punto 4.3.2.”

En general, las instituciones de aseguramiento de la calidad consultadas²² plantean que, para evaluar los programas de estudios universitarios y realizar ajustes de una enseñanza a los criterios de calidad definidos, los programas o carreras deben estar implantados en su totalidad, es decir, de la que se dispongan al menos de dos cohortes de egresados.

Lo cierto es que, aunque se atraigan los mejores candidatos para estudiar educación, y se diseñen programas de formación pertinentes y adecuados, la garantía de que esa formación sea de calidad es fundamental. Por esto es importante asegurar la calidad de la educación superior y de manera específica de la formación inicial docente, en el marco de una buena enseñanza, con un sistema que permita dar seguimiento, con mecanismos internos en las IES, claramente establecidos que promuevan la cultura de calidad y la autorregulación, que aseguren el cumplimiento de los objetivos y permitan ir ajustando elementos. Y con un sistema de acompañamiento y seguimiento desde el órgano regulador.

22 European Association for Quality Assurance in Higher Education; Council for the Accreditation of Educator Preparation, entre otras

Actualmente la evaluación de la carrera de Educación, debe evaluar los estándares con los que deben cumplir los planes de estudio, en coherencia con el enfoque basado en competencias, establecidos en la Normativa 09-2015 para la Formación Docente de Calidad. La Normativa 09-2015 contempla un sistema de evaluación donde la institución debe tener un sistema que evalúe la eficiencia y la efectividad del programa, que incluya resultados de evaluación del dominio de competencias y aprendizajes de los estudiantes, tasas de retención, tasas de aprobación, flujo de egreso, entre otras, y enviar estos resultados periódicamente al MESCyT, mínimo una vez al año. Plantea también que el MESCyT “diseñará e implementará mecanismos de monitoreo y acompañamiento, con evaluaciones periódicas”.

Los resultados en educación requieren tiempo, coherencia y compromiso en la implementación, y sus efectos se pueden apreciar a largo plazo. Bien lo plantea Abreu Van Grieken, 2018 al citar:

“La política docente no se valida ni entiende a sí misma en base a la satisfacción que logren los docentes de sus reivindicaciones particulares por importantes o justas que estas sean, sino que sólo se comprende en función de su impacto en los objetivos generales de la política educacional. No es conveniente ni para los ministerios de educación ni los sindicatos plantear la cuestión docente como una materia aislada, menos aun cuando la educación aparece como la llave maestra para el desarrollo de las sociedades.” (OREAL/UNESCO, 2013, p. 219)

El contexto actual invita a una reflexión continua

Tal como hemos podido ver en la literatura internacional y el análisis de los temas que han venido destacándose en la República Dominicana en la Formación Inicial de los Docentes, el centro de los programas y las políticas debe girar en torno al estudiante.

A partir de la pandemia, la mayoría de las IES en República Dominicana crearon soluciones creativas e innovadoras para dar respuesta a la situación y se adaptaron a través de plataformas para mantener las clases virtuales, contenidos, formación y acompañamiento a docentes y estudiantes. Es una gran oportunidad para que los modelos híbridos (clases invertidas, simulaciones de prácticas) y otras formas de interactuar de manera remota para seguir aprendiendo permeen la ejecución curricular de las carreras de formación inicial de docentes. En el marco del webinar “Presente y Futuro de la virtualización de la Educación Superior en República Dominicana e Iberoamérica” coordinado por la OEI, los expositores académicos

coinciden en que la virtualidad de la educación superior en República Dominicana debe sustentarse en cuatro pilares fundamentales que son: el compromiso institucional psicopedagógico y tecnológico, la comprensión y apoyo de organismos regulatorios, principalmente el MESCyT, la integración de profesores y estudiantes y el liderazgo institucional.

A la fecha de la entrega de este informe, las universidades dominicanas aún no han abierto sus aulas presenciales completamente y se espera que permanezcan programas híbridos, lo que representa un reto para los programas de formación inicial docente, que tendrán que apoyarse en los cuatro pilares mencionados, fortalecer los mecanismos de apoyo e innovar.

● VALORACIONES

La política actual de Formación Inicial Docente es producto de más de dos décadas de reformas. Las reformas impulsadas por la República Dominicana en las últimas décadas, 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. Este elemento es fundamental en cada una de las documentaciones que se han revisado, en las entrevistas y reflexiones de las conversaciones que hemos sostenido para este trabajo. El Estudio se enfoca en la Formación Inicial Docente vista dentro de un sistema amplio e integral.

A través del tiempo se han dado múltiples procesos participativos de los distintos actores y sectores en la República Dominicana, muchos de ellos derivan en acuerdos, compromisos, documentos estratégicos o normativos. El diálogo y la participación amplia en los distintos procesos apoyan una construcción de país. Las acciones “definidas por el tipo de interlocución que tiene lugar entre gobierno y sectores de la ciudadanía y decididas por autoridades legítimas”, es lo que hace que las acciones sean también públicas y legítimas (Aguilar, 2010).

Ha existido una conciencia colectiva sobre la importancia de la Formación Inicial Docente y su directa relación con la calidad de la educación. Hay evidencia internacional y local que respaldan esta afirmación.

Los problemas en la calidad de la educación y la necesidad de mejorar los programas de formación inicial de los docentes han sido una preocupación consensuada que ha necesitado compromisos más sostenidos a lo largo de los años. Se han fortalecido los programas de formación docente en su composición y regulación, elevando la formación al nivel universitario y procurando subir los estándares en cuanto a diseño, tiempo, y calidad de la formación inicial de los docentes. Es preciso continuar los esfuerzos, a partir de las evidencias.

Las actualizaciones y reformas curriculares han sido hitos determinantes en las distintas normativas. Se considera la importancia de la sincronía entre el enfoque del currículo pre-universitario y los programas de formación docente.

Se reitera la necesidad de continuar con los esfuerzos de revalorización de la profesión docente. Además de las políticas impulsadas en el marco de la formación inicial docente para atraer a buenos estudiantes a estudiar Educación, es importante continuar atendiendo las condiciones de trabajo, la valoración y dignificación docente e impulsar la carrera docente, de manera formal. La oportunidad de empleo y mejor salario parecen ser también un motivador hacia la profesión docente, evidenciándose una correlación positiva entre los aumentos de salario y la matriculación en las Carreras de Educación.

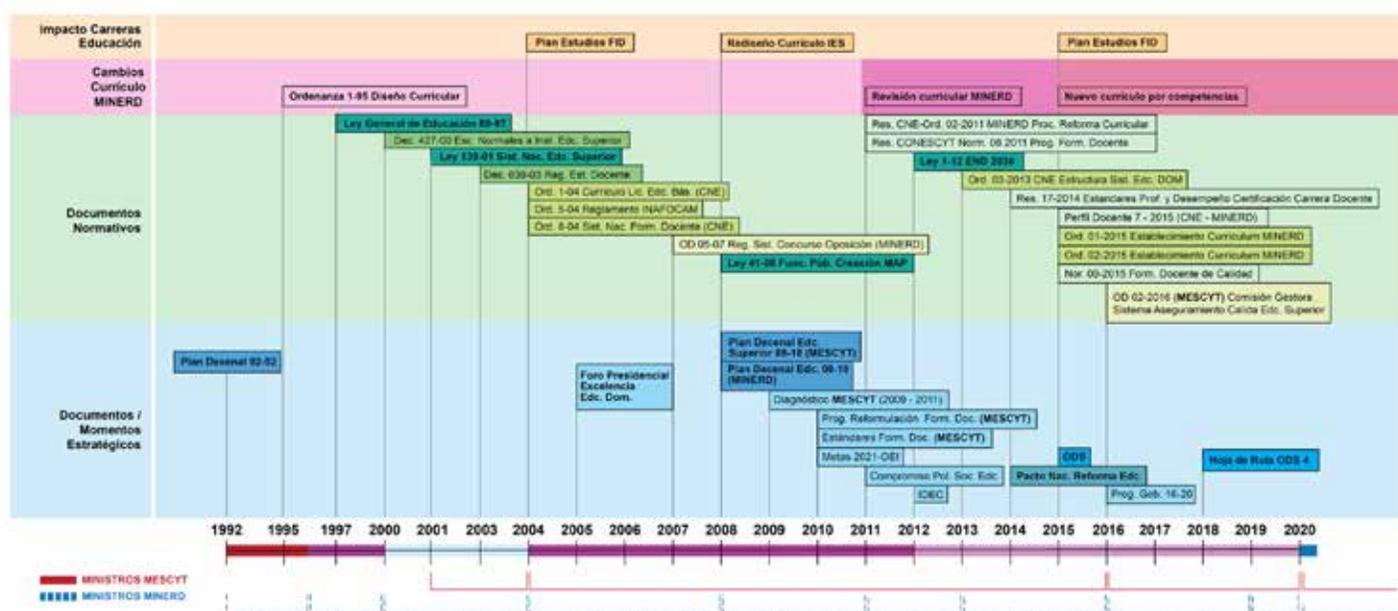
Existe evidencia de solapamientos institucionales y normativos, lo cual ha llevado a confusiones en las pautas y a desgaste de profesionales e instituciones. La evolución histórica analizada muestra clara falta de continuidad. Se evidencian saltos en aspectos técnicos, cambios de enfoque, cambios en los equipos de trabajo y responsables, y retrasos en las implementaciones, atados a los cambios continuos de gestión. Esto dilata los posibles avances y evidencias de resultados.

Se destacan esfuerzos, a través de los años, de articulación de los distintos actores e instituciones para la contribución de avances. Sin embargo, estos no han sido suficientes. Es necesario definir con mayor claridad los roles institucionales y fortalecer la gobernanza e institucionalidad. A través del tiempo el liderazgo y coordinación ha variado entre MinerD y Mescyt e Inafocam. En ocasiones se han conformado comisiones conjuntas y acuerdos interinstitucionales. No siempre ha estado delimitado el rol del Estado, el rol del regulador y el rol de proveedor de servicio. Existe evidencia de solapamientos institucionales y normativos, lo cual ha llevado a confusiones en las pautas y a desgaste de profesionales e instituciones.

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

Finalmente, como toda política pública, las políticas educativas y docentes deben ser acompañadas, monitoreadas y evaluadas, con el fin de su actualización y mejora. Con ese convencimiento es que se sitúa este Estudio Evaluativo y las recomendaciones que siguen.

Figura 2:
Panorámica hitos normativos y estratégicos



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis.

● 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.

II. COMPONENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE EXCELENCIA

PRESENTACIÓN

Esta dimensión cubre los cuatro componentes claves de la Meta Presidencial, también llamado Programa de Formación Docente de Excelencia. Los objetivos planteados para este Estudio Evaluativo en relación a la Dimensión 2 fueron:

- Analizar la calidad y equidad del proceso de implementación y los resultados en términos de alcance, actores, pertinencia, eficacia, eficiencia y efectividad de:
 - Los criterios de admisión para los candidatos a estudiar carreras de Educación.
 - El otorgamiento de becas a estudiantes que superan los criterios de admisión.
 - La reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación.
 - La selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC)

Adicionalmente al análisis de calidad y de equidad, se planteó ver más allá de las características y las aplicaciones actuales para sugerir su fortalecimiento y mejora en caso necesario.

- Identificar las limitaciones y oportunidades de mejora en los procesos de:
 - Los criterios de admisión para los candidatos a estudiar carreras de Educación.
 - El otorgamiento de becas a estudiantes que superan los criterios de admisión.
 - La reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación.

- La selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC)

Estas preguntas están incluidas en los anexos correspondientes a cada subdimensión.

● METODOLOGÍA

La metodología utilizada, construida por los especialistas que trabajaron con la dimensión 2, se divide en dos: El abordaje común de los temas objetos de cada componente y la recolección de datos e información sobre la concepción y aplicación de los aspectos a considerar.

El abordaje

Cada uno de los componentes inicia con una presentación, la cual incluye además de su contexto histórico, una descripción de sus alcances, y de los diferentes momentos o fases, acciones involucradas y la base regulatoria de los mismos. Se incluye adicionalmente una columna de comentarios que aclaran aspectos de la ejecución del proceso relacionado.

La recolección de datos e información

La aproximación del estudio fue del tipo mixto, lo que implica recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). A la vez, corresponde al tipo descriptivo pues busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de la Meta Presidencial de Formación de Docentes de Excelencia.

Las técnicas de recogida de información tanto cualitativas como cuantitativas utilizadas en este estudio fueron:

Entrevistas: Esta técnica está orientada hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus experiencias con el Programa, y sus opiniones. El instrumento que se utilizó para aplicar esta técnica fue un guion abierto con preguntas sobre los cuatro componentes: criterios de admisión, programa

de becas, reforma curricular de planes de estudio y selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación. Las preguntas podían variar dependiendo del papel que el entrevistado había jugado o juega en la concepción y aplicación del Programa. Siempre se indagaba sobre los aspectos que consideraba más positivos del Programa y sobre los que consideraba podrían mejorar. Se realizaron 29 entrevistas a actores clave de distintas instituciones a través de Zoom con una duración aproximada de 60-90 minutos cada una.

Cuestionarios: Se diseñaron y aplicaron 4 cuestionarios con ítems relacionados a las cuatro subdimensiones. Los mismos se aplicaron a becarios, profesores de Instituciones formadoras con egresados y sin egresados, profesores de alta calificación (PAC) y directivos de las Instituciones de Educación Superior. Se utilizaron preguntas abiertas y se presentaron afirmaciones que se plantearon sobre elementos de los diferentes componentes; muchas de ellas repetidas para las diferentes poblaciones de forma que se pudieran comparar las respuestas de los actores consultados. Para las afirmaciones se utilizó una escala de Likert con seis opciones:

- En total acuerdo
- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En total desacuerdo

Se aplicaron los siguientes cuestionarios:

- Un cuestionario a 6,844 becarios de los cuales respondieron 2,084 correspondiente al 30.5%.
- Un cuestionario a 465 profesores de instituciones formadoras con egresados y sin egresados (INTEC e ISFODOSU), de los cuales respondieron 173, correspondiente al 37.2%.
- Un cuestionario a 82 directivos de Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes de las cuales completaron 30, correspondiente al 36.6%.
- Un cuestionario a 74 Profesores de Alta Calificación (PAC), de los cuales respondieron 53, correspondiente a 71.6%.

Grupo focal: Para profundizar en el tema de interés se utiliza el grupo focal, el cual es una técnica de levantamiento de información a partir de una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, permitiendo obtener información de una representación colectiva a nivel micro, de lo que sucede a nivel macro. El objetivo de la utilización de esta técnica fue, fundamentalmente recoger y sistematizar las diferentes percepciones y experiencias a través de:

- Dos grupos focales con los encargados de la carrera de educación de las Instituciones de Educación Superior con programas aprobados. Participaron 17 personas (9 en el primero y 8 en el segundo).
- Dos grupos focales con los primeros egresados de las carreras del programa de Formación Docente de Excelencia, uno con los mayores índices académicos y otro con los menores índices académicos. Participaron 7 egresados (4 en el primero y 3 en el segundo).

En los grupos focales se plantearon preguntas sobre los cuatro componentes (criterios de admisión, programa de becas, reforma curricular de planes de estudio y selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación) y de igual forma en la última ronda de preguntas se indagaba sobre los aspectos que consideraban más positivos. La duración promedio aproximada fue 90 minutos a través de Zoom.

Tanto las entrevistas como los grupos focales fueron grabados con la anuencia de los participantes, y transcritas. Posteriormente fueron compartidos con los especialistas. Los cuestionarios se prepararon en formato de Google Forms y compartidos vía Internet con los destinatarios según la población seleccionada.

Revisión y análisis documental de diversas fuentes

La consulta de fuentes secundarias fue una actividad de recolección de datos e información muy utilizada como parte clave de la metodología implementada. Para este estudio se analizaron leyes, normativas, planes, memorias, informes, bases de datos del programa y otros documentos sobre el proceso, las acciones implementadas y los resultados obtenidos.

Adicionalmente se recurrió a la revisión de la literatura para identificar tendencias y buenas prácticas relacionadas con las características de los diferentes componentes.

Población

La población de interés para esta dimensión del estudio, es el colectivo de becarios, profesores, directivos universitarios de las instituciones participantes y Profesores de Alta Calificación (PAC), actores clave de las distintas instituciones involucradas en la Meta de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana, y, dentro de esta población, una muestra de profesores, egresados, estudiantes becarios y gestores de las Instituciones de Educación Superior que ofrecen la carrera de Educación, representantes de instituciones gubernamentales y asesores en República Dominicana.

Las variables clasificadoras de becarios son:

- Sexo
- Edad
- Tipo de centro educativo donde cursó la secundaria
- Condición

Las variables clasificadoras de profesores son:

- Nacionalidad
- Sexo
- Edad
- Nivel educativo alcanzado
- Años de experiencia como docente
- Institución para la que labora
- Tiempo laborando en la Institución

Las variables clasificadoras de directivos son:

- Sexo
- Edad
- Nivel educativo alcanzado
- Años de experiencia como directivo universitario
- Institución para la que labora
- Posición que ocupa

Las variables clasificadoras de docentes PAC son:

- Sexo
- Edad
- Institución de Educación Superior que lo contrató
- Nivel educativo alcanzado

En el Anexo X se presenta el Perfil Sociodemográfico de los que fueron consultados y respondieron los cuestionarios.

Cada uno de los componentes incluye además una sección para compartir los hallazgos, y otra de análisis y valoración. De esta última parte surgen las recomendaciones que se comparten para el fortalecimiento del Programa objeto de este Estudio Evaluativo.

Criterios de admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación

● PRESENTACIÓN

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 09-2015 para cursar carreras de Educación y el establecimiento de criterios de superación de las pruebas es quizás uno de los componentes del Programa Docente de Excelencia que más centran la atención, a pesar de no ser el único importante. La Normativa, dando seguimiento al Pacto Nacional por la Reforma Educativa de 2014, en su acápite VI plantea:

En un país no acostumbrado a regímenes de admisión centralizados y obligatorios la inclusión de dos pruebas de admisión establecidas por la Normativa 09-2015 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 Inicial de Docente de Excelencia que más centran la atención, a pesar de no ser el único importante. Interpretando lo establecido en el Pacto Nacional por la Reforma Educativa de 2014 (5.16) el cual establece implementar, con carácter obligatorio, una prueba de ingreso para los que entren a la formación docente, la Normativa 09-2015 en su acápite VI y 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.

Es importante identificar tres documentos normativos que establecieron, antes de la Normativa 09-2015, un proceso de selección de los estudiantes de educación. El más antiguo identificado en este estudio es la Ordenanza 01-2004 a través de la cual, la entonces Secretaría de Estado de Educación establece el currículum de la licenciatura en Educación Básica. Dicha Ordenanza establece en el Art. 12 los siguientes requisitos.

- Ser bachiller o su equivalente.
- Dedicación a tiempo completo a los estudios.
- Edad máxima 25 años.
- Promedio de 80 puntos en su récord de notas
- Superación del proceso de selección (pruebas, entrevistas...).
- Documentación requerida por el Instituto.

Otro documento normativo fue la Ordenanza 08'2004 que establece el Sistema de Formación Docente. En sus artículos 20 y 22 deja claramente establecido que se diseñen los mecanismos e instrumentos que permitan la selección de los candidatos que posean las competencias básicas requeridas. De igual manera, la Normativa 08-2011 del MESCyT establece que se “eleve el perfil de ingreso” e incluye entre los estándares que deberán ser observados por las instituciones, la definición de “criterios y mecanismos de admisión”.

El informe Sistema Nacional de Formación Docente (INAFOCAM, 2004), plantea un “subsistema de Reclutamiento y Selección”, El subsistema de Reclutamiento y Selección es concebido como el conjunto de acciones que se realiza para asegurar la entrada de candidatos con las condiciones y las competencias básicas requeridas para participar exitosamente de las acciones iniciales de formación o habilitación.

La estrategia principal a ser animada por INAFOCAM es la de creación de una cultura que a la vez que haga atractiva la profesión docente y la superación continua de los ya incorporados al sistema, valore los niveles de exigencia requeridos para incorporarse a los programas formativos. ‘Quiero ser docente y sé que debo demostrar mis condiciones’ sería el sentir compartido por los buenos estudiantes”. (p.36).

Posteriormente, en el año 2012, en el marco de la ordenanza 08 2011, para captar a estudiantes con buenos desempeños y revalorizar la profesión docente, desde INAFOCAM

se impulsa una campaña titulada “Quiero Educar”, dirigida a estudiantes de cuarto año de secundaria (<https://www.youtube.com/watch?v=llkWISMX7eI>).

La necesidad de captar estudiantes con buenos desempeños a la profesión docente, ya era una preocupación en el año 1997 la SEEC, había dado a conocer “La Propuesta del Sistema de Formación de Recursos Humanos para el sector Educativo Dominicano” el cual planteó una interesante estrategia de captación de talentos.

“... la SEEC creará un programa de capacitación de jóvenes bachilleres de talentos en el seno de los Liceos secundarios y los Centros privados del Nivel Medio en todo el país, que se apoye en campaña de promoción y cualquier otro medio y/o mecanismo que garantice el ingreso al Sistema de los recursos humanos con las condiciones intelectuales y humanas que requiere el nuevo paradigma de formación de maestros y maestras” (p. 11). También se planteó que la SEEC daría apoyo a los estudiantes y docentes, en forma de becas para el logro de las metas propuestas. Estas becas incluirán los gastos universitarios, material bibliográfico, así, como apoyo para transporte (citado por INAFOCAM, 2004. p. 35)

El reclutamiento organizado y la selección de talentos para que soliciten admisión en las carreras de Educación ha sido un tema recurrente, abordado a través de diferentes estrategias. El interés de captar buenos candidatos lo recoge el Pacto Nacional para la Reforma Educativa de 2014:

5.1.6 Implementar, con carácter obligatorio, una prueba de ingreso validada para los programas de formación de docentes, la cual debe medir si los estudiantes poseen los conocimientos, la vocación y las habilidades requeridas para iniciar estudios a nivel terciario en el área de magisterio. En caso de que las deficiencias evidenciadas sean de conocimiento, la institución en la que aspiran estudiar deberá ofrecerles a los interesados estrategias académicas que les permitan superar las deficiencias antes de su ingreso a la carrera. Esta medida deberá aplicarse a partir de junio de 2014.

Lo acordado en este Pacto, firmado por diversos sectores de la sociedad dominicana, incluyendo el gobierno, la sociedad civil, la academia, el empresariado, los partidos políticos, los gremios y las organizaciones internacionales, entre otros, sirve de base para que el MESCyT legisle sobre los criterios de admisión a las carreras de educación, que comenzó a aplicarse a partir del 2016, con aplicación piloto para su generalización.

Se hace notar que la Ordenanza 08-2004 se refiere en los criterios de ingreso a “competencias básicas requeridas”; la Normativa 08-2011 a “elevar el perfil de ingreso”, el Pacto a “los conocimientos, la vocación y las habilidades requeridas” y la Normativa 09-2015 a “competencias requeridas”. Solo la Normativa 09-2015 concretiza esa evaluación, adoptando la prueba POMA con puntuación de ingreso determinada, ya utilizada como prueba de ingreso obligatoria pero sin requerir a las instituciones usar puntuación determinada para dar ingreso a un estudiante, y adicionalmente una “prueba estandarizada reconocida internacionalmente” como medidores de esas “competencias requeridas”.

No hay sin embargo un perfil de ingreso genérico para todas las carreras de educación, que aunque las instituciones pueden variar para cumplir con los Art. 12 y 18 del Reglamento ya mencionado, se logre uno que oriente los procesos generales de selección y admisión.

En el entendido que el POMA y la prueba estandarizada adicional incluyen “conocimientos y habilidades requeridas”, la previsión para una prueba sobre la “vocación”, prevista en el Pacto, no se incluyó en la Normativa 09-2015. El Convenio Interinstitucional firmado entre el MINERD, el MESCyT y el INAFOCAM el 24 de julio de 2017, se refiere a su vez, a la adopción de pruebas que determinen estudiantes “con mayores competencias y nivel académico”. Es obvio que los aspectos a evaluar, aunque se refieren al proceso de selección y admisión de los estudiantes, no son consistentes en sus definiciones históricamente, y varían en dos documentos que han guiado el desarrollo del Programa que nos ocupa en este Estudio Evaluativo: la Normativa 09-2015 y el Convenio Interinstitucional. La concreción continua de los criterios de admisión es la aplicación de dos pruebas y lo que ellas midan.

En cumplimiento de la Normativa 09-2015, además del POMA, prueba aplicada como respuesta a la Ley 139-01 y administrada por el MESCyT desde el 2002, se incorpora la Prueba de Aptitud Académica (PAA) administrada por el College Board de Puerto Rico y América Latina como la segunda prueba (“prueba estandarizada reconocida internacionalmente”) prevista en la Normativa 09-2015. El 14 de septiembre de 2017 se firma el Convenio Académico entre el MESCyT y el College Board para aplicar la Prueba de Aptitud Académica a los Candidatos a Cursar la Carrera de Educación, anteriormente el MESCyT había firmado un Acuerdo con INICIA EDUCACIÓN por el cual se financiaron la compra de las primeras aplicaciones de la PAA (5,000) como proyecto piloto. Unido a lo previsto en la Normativa sobre el POMA, queda establecido a partir de esa fecha que el examen de admisión previsto en la Normativa 09-2015

para asegurar que los “estudiantes poseen las competencias requeridas para iniciar estudios a nivel superior en la formación docente” está compuesto por dos pruebas: el POMA y la PAA.

A continuación, se presenta en la Tabla 14 el proceso de admisión previsto para los aspirantes a cursar carreras de Educación con desglose de momentos, algunos comentarios, y la identificación de que lo establece.

Tabla 14

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.
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

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO O REGULADO POR
	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	<p>Fechas establecidas por el MESCyT y promovidas por INAFOCAM e IES</p> <p>Al inicio (2016) se requería una puntuación de 450 en cada una de las tres subpruebas.</p> <p>Posteriormente (enero 2018) se aprobó un total de 1350, pudiendo una de las pruebas tener una calificación de 330 o más.</p> <p>Hay instituciones que cubren el costo de la PAA, otras lo cobran.</p>	<p>Normativa 09-2015 y Convenio con College Board (la puntuación se establece a través de comunicaciones del MESCyT).</p> <p>No protocolos de retroalimentación a los que superaron la PAA ni seguimiento a los que no la superaron.</p>
	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.

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO O REGULADO POR
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

La Tabla 15 presenta los resultados con cantidades y porcentajes de superación de las pruebas de los que aplicaron a las carreras de Educación desde 2016 al 2020 y compara los datos del POMA con los candidatos a cursar otras carreras. La Tabla puede tener varias lecturas y generar muchas preguntas.

Tabla 15

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 completa puede ser:

1. El programa despertó interés suficiente por la cantidad de estudiantes que se presentaron a tomar la prueba POMA.
2. 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).
3. 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.
4. 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).
5. 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.
6. 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 Normativa 09-2015 (VI). prevé un proceso de nivelación y otras acciones académicas necesarias para “desarrollar las competencias o adquirir los conocimientos evaluados en la prueba”. De igual forma, prevé que el estudiante tome nuevamente la prueba estandarizada (la PAA adoptada). Si “aprueba” con los mínimos establecidos se admite al programa, pero si no “aprueba” la segunda vez, se orientará a otras carreras luego de la aplicación de las pruebas vocacionales. Llama la atención que establezca que las pruebas vocacionales sugeridas en el Pacto Educativo se utilicen no para admisión a las carreras de Educación, sino para reorientar a otras carreras a aquellos que no cumplan con los requisitos establecidos en sus resultados de la prueba estandarizada (PAA).

● HALLAZGOS

De la revisión documental, bibliográfica, consulta a diversos actores del proceso, se presentan a continuación varios hallazgos encontrados. Los mismos se han organizado en dos partes: Las pruebas actuales, y más allá de las pruebas actuales.

Criterios Actuales

Como hemos indicado, el Pacto por la Reforma Educativa prevé una evaluación antes de iniciar los estudios en una carrera de educación. Y establece:

5.1.6 Implementar, con carácter obligatorio una prueba de ingreso validada para los programas de formación de docentes, la cual debe medir si los estudiantes poseen los conocimientos, la vocación y las habilidades requeridas para iniciar estudios a nivel terciario en el área de magisterio.

Si interpretamos el espíritu y no la letra (porque difícilmente existen pruebas trivalentes que midan conocimientos, la vocación y las habilidades requeridas), se refiere a una evaluación de los tres aspectos, que generalmente se hace a través de pruebas separadas, no de una única prueba que incluya los tres aspectos. La Normativa 09-2015 adopta el POMA que se acerca más a “conocimientos”; y luego el MESCyT adopta la PAA del College Board de Puerto Rico y América Latina como la prueba estandarizada reconocida internacionalmente en procesos de selección de estudiantes, la cual mide aptitudes y destrezas, equiparando las mismas con habilidades pre-profesionales. Ninguna de estas pruebas contempla “vocación” que debería entenderse más correctamente como los intereses vocacionales. Queda claro en lo establecido en el Pacto que se requiere una evaluación de tres aspectos y de manera obligatoria.

El Pacto establece también acciones para superar deficiencias, lo que equivale al término “nivelación” frecuentemente utilizado:

En caso de que las deficiencias evidenciadas sean de conocimiento, la institución en la que aspiran estudiar deberá ofrecerles a los interesados estrategias académicas que les permitan superar las deficiencias antes de su ingreso a la carrera. Esta medida deberá aplicarse a partir de junio de 2014.

En el Programa Docente de Excelencia se prevé la medición de dos de los tres aspectos mencionados en el Pacto, no se contempla la “vocación” y prevé con la nivelación las oportunidades superar deficiencias. No se ha profundizado sobre la validez predictiva de las pruebas utilizadas, a pesar de que los datos se pueden conseguir de las bases de datos del MESCyT y de los registros de las IES.

Prueba de Promoción y Orientación Académica (POMA).

Como ya se ha descrito, la única legislación anterior sobre pruebas de ingreso en la Educación Superior dominicana es lo previsto en la Ley 139-01 en su capítulo VI sobre la Calidad, el cual en el Art. 59 se refiere a una prueba diagnóstica obligatoria:

Se establece una prueba diagnóstica inicial de orientación y medición, previo al ingreso a la educación superior, la cual será responsabilidad de la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y tendrá un carácter obligatorio para todos los que quieran ingresar a la educación superior. Los resultados de esta prueba serán proporcionados a todas las instituciones, de manera que éstas puedan utilizarlo entre sus criterios de admisión y como base para el establecimiento de programas de nivelación, para la planificación y la investigación.

Párrafo- Esta prueba diagnóstica no es excluyente de las disposiciones internas que normen la política de admisión en cada institución de educación superior.

Como respuesta a este mandato de la Ley, la entonces Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) inició en el 2002 el Proyecto Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA) a través del cual luego de revisar la literatura y las prácticas existentes en otros países, optó por la medición de la Inteligencia Académica (Díaz, 2001) y se construye la prueba de Inteligencia Académica para Universitarios Dominicanos (IAUD) (Díaz, Peralta y Madera, 2004), la cual fue originalmente una adaptación de la IAU elaborada por Díaz en la Universidad de Valencia y que luego de varias aplicaciones locales pasa a ser la prueba POMA (Díaz, 2013). La Prueba POMA ha pasado por varias versiones cuyos estudios y análisis han sido documentados hasta la versión 4. (Díaz & Ruiz-Matuk, (2014), aplicándose actualmente su versión 5 con un estudio de la misma no publicado.

El Concepto de Inteligencia académica, se define dentro del POMA, de manera resumida, como la capacidad para: “Captar, reconocer y asimilar aprendizajes de conocimientos básicos e instrumentales (verbales, matemáticos, estructuras espaciales, ciencias naturales, ciencias sociales y estimación de comportamientos humanos). Operar con destreza estos contenidos, estableciendo relaciones entre ellos (razonamiento), comprender y profundizar en los mismos (flexibilidad mental y solucionar problemas.” (Díaz y Ruiz-Matuk (2008. p.141).

La Ley establece también la realización de programas de nivelación conducidos por las instituciones, como seguimiento a los resultados obtenidos por el POMA a los candidatos a ser admitidos. La UASD diseñó un programa de nivelación, incluyendo la producción de materiales escritos (Díaz, 2013), el cual no se continuó al introducirse el Ciclo Básico en 2012 (Figueroa, 2016). Todavía la página web que especifica el Proceso de Admisión de la UASD incluye la nivelación²³:

Con los resultados de la Prueba Diagnóstica Inicial de Orientación y Medición Académica (POMA), las Prueba Diagnóstica de Conocimiento Generales y/o Específicas y el promedio de las notas de bachillerato, el estudiante dependiendo de la puntuación total obtenida será ubicado en el Ciclo Básico de la Carrera solicitada; recibirá orientación vocacional o se ubicará en el Plan de Nivelación.

Lo previsto en la Ley en cuanto la aplicación obligatoria de una prueba se ha cumplido, y el MESCyT busca integrar las nuevas instituciones que se incorporan al sistema en la aplicación del POMA, que aunque concebida más como una prueba diagnóstica para iniciar programas de nivelación, se ha utilizado como un requisito obligatorio de eventual uso por parte de las instituciones. Es una prueba de construcción nacional y de uso solamente en el país. Los planes de nivelación como en el caso de la UASD no han sido característicos de su aplicación.

23 Ver: <https://uasd.edu.do/index.php/component/content/article/173-uasd/estudiantes/1125-proceso-de-admision>

Prueba estandarizada adoptada (Prueba de Aptitud Académica, PAA del College Board de Puerto Rico y América Latina)

A partir de 2017, el MESCyT firma un convenio con el College Board para adquirir la Prueba de Aptitud Académica (PAA). El College Board (2021) en un documento de divulgación describe la PAA como sigue:

“... la prueba para la evaluación, selección y ubicación utilizada en las universidades en Puerto Rico y en numerosas instituciones de América Latina. Proporciona a los profesionales de admisión predictores significativos y válidos del éxito y la retención de los estudiantes en el nivel universitario. La PAA se enfoca en el razonamiento y el conocimiento, así como en las destrezas más importantes para las carreras universitarias. Utiliza el mismo marco teórico de la prueba SAT®, reconocida en Estados Unidos como el examen más importante de admisión a la universidad.”

En el mismo documento se reporta la aplicación en 11 países: Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay. Entre las instituciones que la aplican están la Universidad de Puerto Rico, la Universidad Interamericana de Puerto Rico, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, el Instituto Tecnológico de Monterrey y la Universidad Tecnológica de Panamá.

El College Board posee dos versiones de la PAA que coinciden en el tiempo. La que se utiliza en República Dominicana (G3) y la versión revisada (G4) que ya se usa en Puerto Rico y en México y que reemplazará a la larga a la anterior en todos los países. La G3 mide e informa sobre la ejecución de Razonamiento Matemático, Razonamiento verbal y Redacción indirecta. La versión revisada mide Lectura y Radacción, Matemáticas e Inglés. Cada una de esas partes de la G4 tiene subpartes sobre la cual se informan resultados.

En República Dominicana, INTEC ha usado la PAA como prueba de admisión para todas las carreras y para el otorgamiento de la beca del Programa INTEC con los Estudiantes Sobresalientes (PIES) desde el año 2006. En el segundo caso, los requisitos para calificar son mayores. Desde INTEC, en el 2012 se realizó un estudio sobre la validez de la predicción de la retención y del índice académico (Guevara & Magriñá, 2012 y Magriñá 2012) donde se concluye que los mejores predictores de los índices académicos fueron los

resultados de las Pruebas Nacionales del nivel secundario y los resultados de las partes de la PAA. Afirma Magriñá que la prueba POMA no añade valor predictivo.

Otras IES que utilizan el PAA como requisito de admisión en el país son PUCMM (para todas las carreras), la Universidad O&M y la Universidad Adventista (para las carreras de Ingeniería). El INTEC, la PUCMM y la UNAD han utilizado (no para las carreras de Educación) el ePAA que es la versión electrónica de la versión 4, más corta y sin el componente del Inglés, que fue elaborada como consecuencia de la pandemia.

El College Board en 2019 presentó al MESCyT varias propuestas para modificar los requisitos iniciales aprobados para ser admitido al programa. Parten de que “muchos estudiantes con potencial académico no son elegibles usando los criterios actuales”, sugirieron ajustar (recalibrar) los criterios, tener dos criterios (uno de admisión y otro más fuerte para la admisión a las becas), y enfatizar la nivelación.

En el Informe de Sistematización (MESCyT, 2020), destaca las diferencias de resultado entre el POMA y la PAA y de los ajustes que se realizaron a partir de 2019. Anteriormente se había establecido que en las tres partes de la PAA el estudiante debía sacar 450 puntos en cada una para ser admitido. A partir de 2019, se exigió un total de 1350 puntos, pero permitiendo una de las partes con una puntuación de 330 o mayor.

El porcentaje de aprobados en la PAA dista significativamente del total de aprobados en la POMA. Esto quiere decir que un número importante de aspirantes a las carreras de educación finalmente no accede a las mismas por no alcanzar la mínima puntuación permitida, produciéndose entonces un significativo descenso de matrícula en algunas universidades. Estos resultados condujeron al MESCyT a revisar los criterios de evaluación de la PAA para, a partir del 2019, implementar algunos cambios que logran una mayor flexibilidad en el ingreso de los estudiantes. En concreto, hubo un reajuste en la ponderación de los tres componentes de la PAA. Esto se acordó porque se entendió que había estudiantes brillantes que se quedaban fuera por obtener menos de 450 en uno de los tres componentes (p.33)

Nivel de aceptación de los criterios de Admisión y Apreciación de la Calidad de los Estudiantes.

Los criterios de admisión, sobre todo los referentes a la aplicación de las pruebas, en especial los de la PAA, han generado posiciones diferentes. En las entrevistas es un tema que se refleja esa diversidad.

Uno de los entrevistados contrasta el proceso establecido de selección para los que aplican para estudiar educación, con las políticas habituales de puertas abiertas y la admisión de todos o casi todos los que solicitan entrar en algunas carreras, incluso las consideradas más prestigiosas:

Aplicar la normativa, sobre todo lo del ingreso, es muy complicado para las universidades por lo siguiente; si yo admito a cualquiera a estudiar medicina, ingeniería, por qué voy a poner requisitos muy altos para estudiar educación dentro de la visión que nosotros tenemos del maestro. (Entrevistado)

También identifican la realidad de los que tradicionalmente buscaban estudiar educación:

Los requerimientos para ingresar al programa y los bachilleres que le interesen ingresar al programa que siempre no son los mejores. (Entrevistado)

Recordemos que a la carrera de educación siempre aspiran a ingresar los más desfavorecidos e términos económicos y sociales, y, en consecuencia, son los que menos posibilidades tienen de tener la formación que se requiere para ingresar al programa, es decir, que había un inconveniente de raíz. (Entrevistado)

Mientras que unos las consideran negativas:

Yo tengo mis reservas con las pruebas estandarizadas, yo pienso que debiéramos adaptarlas a nuestra realidad, aunque escuchaba gente que no está de acuerdo; pero nosotros tenemos una realidad tenemos unos objetivos, queremos elevar la educación dominicana, pero si seguimos así no vamos a tener con quien trabajar. (Entrevistado)

Hay dos elementos que hay que tomar en cuenta, primero, la prueba de entrada para la selección, la prueba POMA, que necesita ser revisada porque es una prueba diagnóstica de remediación es una prueba, incluso, para tomar decisiones de nivelación, esa prueba ha dado su fruto, y está montada ahí, lo que hay es que revisarla, pero entonces está la otra, la PAA que esa prueba se ha convertido en un obstáculo, primero, porque yo pienso que esa prueba no ha sido validada para nuestro contexto, es una prueba estandarizada, naturalmente lo estandarizado le aplica a todo el mundo, pero la educación tiene un problema de contexto, hay una tradición nuestra y hay una realidad. (Entrevistada)

O se sorprenden de los resultados (Ver Tabla 14):

Tiene dos pruebas, y dice, estudiantes que toman el POMA, 100,000. Estudiantes que aprueban el POMA, 48,000. Estudiantes que toman la prueba PAA, 31,125. Estudiantes que aprueban, 10,000. Y yo, ¿cómo? ¿de golpe? Estudiantes que ingresan a la carrera, 5,000. Digo yo: “Wao... Pero esto es imposible”. Que solo, así mismo está, 100,000 estudiantes, solo 5,000 entran a la carrera (Entrevistada)

Otros apoyan:

Yo creo que las pruebas son un buen filtro, yo entiendo que deben mantenerse. (Entrevistada)

Es una carrera que se vio condicionada porque todo el que quería podía entrar a educación sin importar las condiciones que tuviera y eso nosotros tenemos que cuidarlo si queremos mejorar la educación de nuestro país (Entrevistado)

Si esa prueba se elimina, entonces no pudiéramos tener un medidor que pueda decirnos realmente como es que llega el estudiante, porque como digo, una prueba local no nos colocaría por encima de lo que quisiéramos, nos colocaría a la misma altura en donde estamos, pero nuestros estudiantes no podrían competir y la idea es que ellos estén a la altura de la formación docente de la región del Caribe y de Latino América. (Entrevistado)

Y alguno hace referencia a la situación de las instituciones con respecto al porcentaje de estudiantes que superan las pruebas:

Con relación a las preguntas que están planteando, entiendo que a nivel de todas las IES ha sido uno de los dolores de cabeza, porque teniendo una cantidad de oferta de becas y no poder ser usada, realmente eso ha sido un poquito traumático. Por ejemplo, en mi institución los estudiantes, entiendo que tiene varias limitantes porque todavía les estamos dando cursos de recuperación, de nivelación, más bien, para cuando vayan a tomar la prueba PAA, asumiendo los costos la universidad, facilitándoles también que lo puedan hacer de una manera digital y no vemos respuesta (Entrevistado)

Mientras que otros plantean sus dudas sobre qué hacer:

Entonces, no sé, es un equilibrio que no sé cómo reflexionar eso, porque es verdad que se quedarían fuera esos jóvenes de esa oportunidad, entonces y que mantengo que sí que 'es necesario el PAA, pero no sé qué hacer con esos jóvenes que pudieran alcanzar ese potencial y no van a entrar nunca. (Participante de Grupo Focal de directivos).

Y en casos específicos se dan sugerencias sobre las consideraciones de la puntuación de las pruebas:

La prueba PAA debe mantenerse, pero puede realizarse un ajuste respecto a la puntuación a considerar para la admisión. Es decir, por ejemplo, se pudiera prescindir de la puntuación de la Redacción Indirecta ya que es un aspecto que los estudiantes podrán desarrollar y perfeccionar a lo largo de sus carreras. También, considerar las puntuaciones que son relevantes para la carrera a la cual se quiere ingresar. Por ejemplo, si un estudiante quiere ingresar a Lengua y Literatura, las puntuaciones de matemáticas no deberían ser relevantes para su ingreso a la carrera. Estos ajustes permitirían una mayor admisión de estudiantes a las carreras de educación. (Participante de Grupo Focal de directivos).

Otros identifican como se ha podido responder a los niveles de entradas que no cumplen con las expectativas:

Consideramos que, esos criterios de admisión con la prueba POMA, la prueba PAA y en el caso nuestro, una prueba de inglés que mide el nivel de inglés según el marco común europeo de referencia para las lenguas, se supone que un estudiante que entra a la licenciatura en inglés debe tener un nivel B-1, sabemos que exigirle a un estudiante un nivel B-1, sobre todo los que vienen del sector público no es fácil, entonces, lo que hemos determinado es ofrecer un propedéutico para que en la carrera no sea excluyente y ese propedéutico se contempla en la beca. (Directivo en Grupo Focal)

Estas posiciones sobre las pruebas se complementan con los resultados de los cuestionarios administrados a becarios, profesores, y directivos de las IES formadoras sobre la pertinencia o no de los criterios de admisión referentes sobre todo a superar tanto el POMA como la PAA y la apreciación que tienen con respecto a la calidad de sus compañeros de clase.

En la Tabla 16 los Becarios consultados (egresados, actuales estudiantes y retirados) expresan un marcado acuerdo a la hora de aceptar la inclusión de las pruebas.

Tabla 16

Sobre los criterios de admisión - Incluir las pruebas de admisión (POMA y PAA) fue una medida apropiada para elevar el nivel de ingreso a la carrera.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	3.3%	0.0%	6.7%	23.3%	20.0%	46.7%
Profesores (n=173)	1.7%	0.0%	4.6%	30.1%	21.4%	42.2%
Becarios (n=2084)	2.00%	1.00%	4.20%	31.00%	18.50%	43.20%

Los tres grupos consultados valoran la inclusión de las pruebas, incluyendo a los estudiantes en que un 43.2% de los becarios que respondieron el cuestionario están en total acuerdo con que incluir las pruebas de admisión (POMA y PAA) fue una medida apropiada, y un 49.5% están de acuerdo o muy de acuerdo. Solamente un 7.2% se coloca del lado de los desacuerdos.

Sin embargo, ante en una pregunta abierta que se les hizo en el cuestionario, 194 identifican la superación de las pruebas (POMA y PAA) como uno de los aspectos más difíciles dentro de su carrera, que aunque representa un 9.3% de los que respondieron el cuestionario (2,084), es algo mayor al grupo que manifiesta su no acuerdo con las mismas.

Los estudiantes fueron preguntados sobre a la calidad de los compañeros de clase como mejores con respecto a los de secundaria, como presenta la Tabla 17, el acuerdo no es tan positivo como la apreciación de las pruebas, aunque corresponde al 77.9% de los becarios que respondieron.

Tabla 17

Apreciación de los becarios sobre sus compañeros de carrera.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Los compañeros de mis clases son mejores estudiantes que mis compañeros de secundaria.	3.2%	1.5%	17.4%	36.2%	19.9%	21.8%

La Tabla 18 recoge las respuestas de los profesores, los cuales se inclinan fuertemente al acuerdo con el Programa, y valoran el compromiso de los estudiantes. El mayor nivel del lado de los desacuerdos (16.7%) se vincula a la preparación de los estudiantes actuales con respecto a otras generaciones, aunque la mayoría se inclinan por resaltar las ventajas del grupo actual con respecto a grupos anteriores.

Tabla 18
Sobre los criterios de admisión (profesores)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Evalúo muy positivamente el Programa de Formación Docente de Excelencia.	1.2%	0.6%	3.5%	20.8%	24.3%	49.7%
La preparación de los estudiantes a quienes he enseñado es superior a la de estudiantes de Educación de otras generaciones.	4.0%	0.6%	12.1%	20.8%	28.9%	33.5%
El compromiso de mis estudiantes con su formación es muy satisfactorio.	1.2%	1.2%	6.4%	27.7%	27.7%	35.8%

Uno de los profesores expresa:

El Programa de Docentes de Excelencia debe mantenerse porque es la oportunidad que tenemos como país de mejorar la educación. El primer aspecto que debe mantenerse es la admisión de los estudiantes por medio de pruebas de admisión como el POMA y la PAA para garantizar que tengamos los mejores candidatos para formarse en una de las carreras más exigentes considerada así en numerosas partes del mundo (Respuesta abierta a cuestionario)

El nivel de acuerdo de los directivos con respecto a preguntas equivalentes de igual forma se inclina abrumadoramente del lado de los acuerdos, encontrando una mayor cantidad de “muy de acuerdo” con respecto al “total acuerdo” que prevalece en las otras respuestas

(Tabla 19). Sin embargo, en ese ítem que se refiere el compromiso de los estudiantes con su formación, no tiene valores del lado de los “desacuerdos”: el 100% admiten estar de acuerdo (en diferentes niveles) con la afirmación.

Tabla 19
Sobre los criterios de admisión (directivos)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Evalúo muy positivamente el programa de Formación Docente de Excelencia.	0.0%	0.0%	6.7%	23.3%	26.7%	43.3%
La preparación de los estudiantes del Programa, de acuerdo a profesores, es superior a la de estudiantes de Educación de otras generaciones.	3.3%	0.0%	6.7%	16.7%	30.0%	43.3%
El compromiso de los estudiantes con su formación es muy satisfactorio.	0.0%	0.0%	0.0%	26.7%	43.3%	30.0%

Los profesores con contratos especiales también fueron consultados por el nivel de compromiso de los estudiantes, con el cual 94.3% se sitúa del lado del acuerdo. Con respecto a la comparabilidad de los estudiantes dominicanos con respecto a los de su propio país (comparación muy usual) el 60.5% se colocan del acuerdo, lo cual tomando en cuenta la variedad de países representados es una interesante apreciación.

Tabla 20
Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
El compromiso de los estudiantes a quienes he enseñado con su formación es muy satisfactorio.	0.0	1.9	3.8	18.9	34.0	41.5
La preparación de los estudiantes a quienes he enseñado es comparable a la de estudiantes universitarios de mi país.	3.8	5.7	30.2	20.8	20.8	18.9

Otras Percepciones sobre las Pruebas de Admisión

Sobre las pruebas, específicamente sobre la PAA, ha habido comentarios sobre la necesidad de contextualizarla, lo que equivale a decir, a revisarla y modificarla en cuanto a los contenidos para que no excedan las competencias curriculares exigidas a un estudiante del Nivel Secundario dominicano o para que no utilice términos ajenos al vocabulario local. Por ejemplo, una de las entrevistadas, se refería al tema afirmando:

La PAA dice coche en lugar de carro y los muchachos de confunden, porque aquí coche es otra cosa. (Entrevistada).

Ya el Informe de Sistematización del Programa (MEESCyT, 2020), coloca como una recomendación:

Conviene revisar el nivel de contextualización de las pruebas de acceso. No se trata de bajar el nivel de exigencia solicitado, y que se considera fundamental para poder identificar a los mejores estudiantes de educación, sino de llevar a cabo una revisión de la PAA, en

colaboración con representantes de las IES y estudiantes, para valorar si los cambios recientemente introducidos son sensibles a la realidad de los estudiantes dominicanos. (p. 39).

Tanto en los cuestionarios de los becarios (expuestos directamente al lenguaje y contenido de la PAA) como en los grupos focales de los egresados indagamos sobre el tema. De igual manera lo hicimos con los profesores y directivos que de seguro fueron testigos de comentarios de los estudiantes (porque no tienen acceso a la prueba propiamente).

Tabla 21

Sobre los criterios de admisión - El lenguaje y los contenidos de determinados ítems de la PAA no se ajustan a los contenidos abordados previamente en el nivel secundario.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	6.7%	0.0%	33.3%	30.0%	20.0%	10.0%
PROFESORES (N=173)	5.8%	8.1%	29.5%	30.6%	10.4%	15.6%
BECARIOS (N=2084)	8.60%	5.40%	32.90%	30.10%	11.50%	11.60%

Como se visualiza en la Tabla 21, la mayoría en las tres poblaciones está de acuerdo con la necesidad de contextualizar la PAA, en el caso de los estudiantes que conocieron directamente la prueba el 53.2% está del lado de los acuerdos, lo cual llama la atención y merece ser atendido.

Los comentarios en las consultas se reflejan posiciones diferentes, tales como las que siguen:

Concerniente al lenguaje, bueno, como yo soy alguien que regularmente lee y unos libros ahí, un poquito complicados, el lenguaje de las pruebas no me pareció así, o sea, el nivel del lenguaje no me pareció a mí tan alto, o sea, lo tomé normal (Egresado en Grupo Focal)

Si nosotros le vamos a dar una prueba a una persona y duró 6 años estudiando, 4 años de estudio en la escuela pública o en colegio privado y ahora tiene que tomar una prueba que tiene hasta preguntas que nunca ha socializado, entonces nosotros estamos siendo un poco injustos. (Entrevistada)

En la Tabla 22 aparecen los resultados en relación a la afirmación de que las pruebas discriminan a los estudiantes de escasos recursos.

Tabla 22

Sobre los criterios de admisión - Las pruebas de admisión discriminan contra los estudiantes de escasos recursos.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	40.0%	6.7%	36.7%	10.0%	3.3%	3.3%
PROFESORES (N=173)	37.0%	11.0%	32.9%	10.4%	2.9%	5.8%
BECARIOS (N=2084)	36.30%	11.00%	39.40%	8.20%	2.40%	2.60%

Por otra parte, el 80.9% de los docentes se encuentra en desacuerdo (32.9%), muy en desacuerdo (11%) o en total desacuerdo (37%) sobre que las pruebas de admisión discriminan contra los estudiantes de escasos recursos, y las respuestas de los estudiantes y directivos refleja niveles altos parecidos al lado de los desacuerdos. Las respuestas de los estudiantes son de gran interés por vivieron las pruebas y es muy posible que desde su autoconcepto de ser parte de los estudiantes de escasos recursos, no se sintieron discriminados. Ellos superaron las puntuaciones esperadas de las pruebas.

Las respuestas presentadas en la Tabla 23 no arrojan en la primera pregunta criterios muy dispersos de los profesores; la misma se vincula con la posible discriminación por no seleccionar a los mejores candidatos para ser maestros y se divide en dos grupos casi similares: 47.4% del lado de los desacuerdos y 52.6% del lado de los acuerdos. La sugerencia de modificar la forma de calificación de la PAA para admitir mayor número de estudiantes el 61.3% se sitúa del lado de los acuerdos. Donde hay una abrumadora mayoría es apoyar la solicitud de mantener los cursos de nivelación donde solo el 8.6% está del lado de los desacuerdos.

Tabla 23

Sobre los criterios de admisión – (profesores)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Si no seleccionamos los mejores estudiantes para ser maestros discriminamos contra los que serán estudiantes de maestros con poca preparación.	16.2%	5.2%	26.0%	30.1%	9.8%	12.7%
La forma de calificación de la PAA podría modificarse para poder admitir un mayor número de estudiantes al Programa.	10.4%	1.7%	26.6%	30.1%	11.0%	20.2%
Debe mantenerse el curso de nivelación para que un mayor número de estudiantes apruebe las pruebas.	0.0%	1.7%	6.9%	28.3%	16.2%	46.8%

Las dos siguientes tablas (24 y 25) con que concluimos la presentación de datos relevantes de los cuestionarios para valorizar el proceso de admisión que actualmente se conducen nos llevan a la reflexión. El 60% de los directivos, el 52.6% de los profesores y el 63.5% de los becarios consideran que las pruebas han impedido cursar la carrera a estudiantes buenos.

Tabla 24

Sobre los criterios de admisión - Las pruebas de admisión han impedido que buenos estudiantes sean admitidos en el programa.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	10.0%	3.3%	26.7%	40.0%	3.3%	16.7%
PROFESORES (N=173)	11.0%	6.4%	30.1%	23.7%	12.7%	16.2%
BECARIOS (N=2084)	8.50%	3.00%	25.00%	30.60%	12.40%	20.50%

Por otra parte, la Tabla 25 nos dice que los que respondieron le conceden un alto valor predictivo a las pruebas (70% de los directivos, 64,2% de los profesores, y 66.4% de los becarios del lado de los acuerdos).

Tabla 25

Sobre los criterios de admisión - Los criterios de admisión al Programa aseguran el éxito de los estudiantes.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	3.3%	0.0%	26.7%	30.0%	33.3%	6.7%
PROFESORES (N=173)	4.0%	4.6%	27.2%	30.6%	16.8%	16.8%
BECARIOS (N=2084)	6.30%	3.60%	23.70%	36.60%	15.10%	14.70%

Se comprueba la diversidad de opiniones sobre el tema de las pruebas de admisión, pero excepto por la necesaria contextualización de la misma, los que nos respondieron los cuestionarios se inclinan por mantener las pruebas, y las consideran que contribuyen a predecir el éxito académico.

Más allá de las pruebas actuales.

A continuación se analizan aquellos aspectos sobre las pruebas y los procesos de admisión actuales desde perspectivas distintas o complementarias.

La prueba para medir vocación o prueba de intereses vocacionales.

La medición de la “vocación” o de los intereses vocacionales no se legisló en la Normativa 09-2015 y solo utiliza el término “pruebas vocacionales” para referirse a su aplicación para aquellos candidatos que no pasen la prueba estandarizada en un segundo intento y orientarlos hacia otras carreras.

En República Dominicana se han identificado dos aplicaciones de pruebas de intereses vocacionales con estudiantes de las carreras de educación. En un caso Figueroa, (2016) empleó la prueba Kuder-Forma C²⁴ y el POMA en su tesis doctoral de la Universidad de Sevilla, la cual titula Perfil educativo del estudiante que ingresa a la carrera de Educación Básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo UASD. La prueba Kuder en formas anteriores lleva varias décadas aplicándose en República Dominicana por instituciones secundarias y de educación superior, incluyendo la UASD a través de su departamento de Orientación. Esa una prueba no obligatoria.

La segunda aplicación detectada es un estudio denominado ¿Por qué los estudiantes de la Universidad Pedagógica ISFODOSU escogen la carrera de educación? Silvestre, Figueroa, y Díaz (2020), se inserta en un estudio más amplio para establecer los perfiles de ingreso de los estudiantes de ISFODOSU. Los investigadores usaron la Escala FIT-Choice, la cual es una prueba de origen australiano²⁵ y de uso creciente desde su lanzamiento en 2007. En el estudio nacional mencionado se utiliza una versión desarrollada en España y se comprueba su confiabilidad y validez. Ambas pruebas pueden ser un punto de partida para la aplicación de este tipo de prueba que ayudaría a identificar los que realmente están interesados en seguir su carrera profesoral de docentes y no de hacer una carrera becado en una universidad que solo así hubieran podido egresar. Por ejemplo, un egresado nos confesaba:

24 Ver: <https://psicorevista.com/pruebas-psicometricas/test-kuder-orientacion-vocacional-forma-c/>

25 Ver: <http://www.fitchoice.org/>

Yo solicité admisión a la carrera porque mi ilusión era graduarme en esa universidad, en realidad confieso que no quería ser maestro. Eso sí, estudiando la carrera me conquistó y ahora quiero ser maestra. (Participante grupo focal de egresados)

Es muy probable que por el conocimiento de casos similares, incluso que no fueron conquistados, los consultados responden de manera tan abrumadora con respecto a la inclusión de una prueba de intereses vocacionales como se manifiesta en la Tabla 26. Solo los becarios responden con un porcentaje mayor de 5% del lado de los desacuerdos.

Tabla 26:

Sobre los criterios de admisión - Deberían incluirse entre las pruebas de admisión una prueba de intereses vocacionales para saber si de verdad le interesa ser maestros.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	3.3%	23.3%	33.3%	40.0%
PROFESORES (N=173)	0.0%	0.0%	1.7%	11.6%	19.7%	67.1%
BECARIOS (N=2084)	1.40%	0.70%	4.30%	18.40%	17.40%	57.90%

Lo compartido por dos de los entrevistados nos sitúa el tema en la perspectiva que muchos comparten y que se expresa por la solicitud de la inclusión de una prueba que mida intereses vocacionales, y otras estrategias como entrevista, ensayo, participación convivencia o discusiones de grupo que se utilicen y que permitan conocer más al que solicita admisión.

Los filtros son viables, dado a que todos antes podían optar por la profesión de docentes, sin tener en cuenta ninguna clase de criterios para poder ingresar a la carrera. Aunque aún falta más pruebas que midan la vocación por ser docentes, muchos han venido por las facilidades de estudios y el sueldo que pueden devenir, más otros beneficios agregados a la carrera. (Entrevistado)

Ciertamente, se pudieran considerar entrevistas o convivencias para observar que el candidato tenga realmente vocación (Participante grupo focal directivos)

El Informe de Sistematización (MESCyT, 2020), incorpora dos criterios más de selección. Uno (disposición pedagógica) y otro en referencia a factores psicológicos. En la Tabla Xk se presentan la opiniones de los consultados sobre la inclusión de una prueba adicional que mida equilibrio emocional.

Es necesario estudiar la posibilidad de ampliar los criterios de selección. En el momento en que la POMA y la PAA estén plenamente instauradas como mecanismos válidos de acceso a la formación docente, cabría estudiar opciones de evaluación complementarias que incluyan factores psicológicos y de disposición pedagógica (p.40).

Las respuestas a la consulta sobre la bondad de incluir una medición del equilibrio emocional, al igual que en el caso de la medición de los intereses vocacionales fue fuertemente respaldada por los consultados como lo describe la Tabla 27 aunque los becarios responden en un 11% del lado de los desacuerdos.

Tabla 27

Sobre los criterios de admisión Sería bueno incluir entre las pruebas de admisión algunas pruebas que midan equilibrio emocional

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	3.3%	26.7%	33.3%	36.7%
PROFESORES (N=173)	0.0%	0.6%	2.3%	24.3%	22.5%	50.3%
BECARIOS (N=2084)	2.9%	1.0%	7.1%	31.0%	18.5%	39.5%

Es necesario pensar pues, cumplir con el Pacto e incluir estrategias para apreciar los intereses vocacionales, y el equilibrio emocional de los que solicitan ser admitidos para estudiar educación. Ambos temas siguen siendo apoyados por los actores del Programa.

Consideraciones sobre las pruebas de admisión en otros países

En varios países de América Latina, la utilización de pruebas de admisión se establece de manera general, y en algunos que son las instituciones las que establecen sus políticas son las universidades públicas las que más utilizan las pruebas como criterios de admisión. En algunos casos, los países o las universidades han desarrollado pruebas específicas, en otros utilizan las pruebas desarrolladas por otras entidades nacionales o internacionales. Las diferentes alternativas y posiciones en diferentes países ha nsido cubiertas al inicio de este Estudio; a continuación, nos focalizamos en casos institucionales. Veamos algunos casos.

- **Universidad de Puerto Rico (UPR):** Para ser admitido en la Universidad de Puerto Rico, se requieren a) las calificaciones de la secundaria y b) la calificación de la PAA en Razonamiento Matemático, y c) la calificación de la PAA en Razonamiento Verbal. De las tres puntuaciones se calcula un Índice General de Solicitud (IGS). Las calificaciones de secundaria aportan un 50% y cada una de las dos partes de la PAA (versión G4) aportan un 25%. La calificación en la parte de Inglés no afecta el IGS sino que se emplea para establecer el nivel de inglés y ubicación en los cursos que le correspondan.

Dado que cada carrera de la UPR ha establecido previamente un Índice Mínimo de Ingreso (IMI), que es el mínimo requerido para ser elegible a ser admitido en dicha carrera. Los estudiantes luego de conocer su IGS, consulta los programas para los cuales puede ser elegible. El IMI puede variar cada año dependiendo de los cupos para la carrera. Los mismos se colocan por carrera y por recinto en la página web de la universidad. Algunas carreras establecen requisitos adicionales como en el caso de la carrera de Educación con concentración en Ciencias y Matemática y otras²⁶. Los estudiantes aplican a las carreras en el recinto cuyo IMI sea compatible con su IGS.

- **Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),** Siendo la universidad más grande y prestigiosa de México, y la que más aspirantes a ser admitidos recibe, se ve en la obligación de aplicar una prueba, elaborada por una comisión de expertos de la universidad para poder seleccionar. En el ciclo 2018-2019 solo el 9.2% de las 256,157 aplicaciones fueron aceptado, para un total de admitidos de 24,007. La UNAM solo utiliza los resultados de la prueba para admitir, no toma en consideración

26 Ver <https://www.upr.edu/vicepresidencias/vicepresidencia-de-asuntos-estudiantiles/vicepresidencia-de-asuntos-estudiantiles-oficinas-adscritas/oficina-de-admisiones/procedimientos-de-admisiones/>

las calificaciones de secundaria, ni resultados de entrevistas, u otras mediciones. La cantidad de estudiantes que aplican obliga a tomar la prueba como criterio único, solamente; y de dar un seguimiento a sus fortalezas psicométricas. (Sánchez, García, Martínez, Buzo, 2020).

- **Universidad de Guadalajara (UDG).** Esta universidad, pública también, requiere tomar la PAA del College Board (G4). Toman en cuenta dos criterios en los procesos de selección para generar un “puntaje” para el concurso de ingreso, 50% el promedio general de estudios precedentes y 50% el resultado del examen de admisión. La fórmula inicial para el aporte de la prueba que utilizan es como sigue: **Razonamiento verbal + Razonamiento matemática - 400 / 12 = X.** Luego, calculan un Puntaje final que es igual al Promedio de las calificaciones de secundaria + la X resultante de la ecuación anterior. Los puntajes de concurso serían de 200 puntos como máximo. Aclara la UDG:

En la mayoría de nuestras ofertas académicas (carreras), la cantidad de aspirantes que se registran, supera nuestra capacidad de atención, por lo que, para seleccionar a los nuevos estudiantes, se ordenan por puntaje total de concurso, de mayor a menor y se admiten en orden descendente hasta completar los espacios disponibles para cada carrera²⁷.

- **Universidad de Costa Rica (UCR).** Esta universidad tiene su propia PAA la cual es utilizada también por la Universidad Nacional²⁸. La Prueba de Aptitud Académica (PAA-UCR) es un instrumento que la Universidad de Costa Rica aplica actualmente para seleccionar aquellos aspirantes con las mayores posibilidades de cursar exitosamente la educación superior pública. Por ello, el objetivo de dicha aplicación es ordenar a todos los aspirantes con base en su promedio de admisión y elegir a aquellos con los mejores promedios tomando en consideración los cupos disponibles de la Universidad. Es importante recalcar dos aspectos. En primer lugar, la nota de presentación se calcula con base en ciertas materias del cuarto ciclo de educación secundaria. En segundo lugar, el promedio de admisión con el cual los aspirantes concursan para ingreso a carrera se transformar de una escala 0-100

27 Comunicación personal con el 25 de marzo de 2021 de Roberto Rivas Montiel. Coordinador General de Control Escolar en la Secretaría General de la Universidad de Guadalajara

28 <http://www.paa.iip.ucr.ac.cr/>

a una de 200 – 800. En el caso de la UCR la PAA aporta el 50% al “Promedio de Admisión” y el otro 50% lo aporta el “Promedio de Presentación” que representa el promedio de las calificaciones de las asignaturas cursadas en los dos últimos años de la educación secundaria. En el caso de la UNA, la PAA aporta el 60%. En ambos casos hay carreras que requieren pruebas de aptitud específicas o entrevistas.

- **Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.** La Prueba Saber es requisito de inscripción. La selección de aspirantes admitidos se realizará de acuerdo con los mayores puntajes obtenidos, según el proceso de admisión establecido en cada programa y la disponibilidad de cupos aprobados por el Consejo Académica²⁹. Dentro del proceso de admisión de la Universidad Pedagógica Nacional, se realizan tres pruebas: Prueba General, Prueba Específica y entrevista.
- En la **Pontificia Universidad Católica de Chile**, para estudiar Educación establece requisitos de preadmisibilidad a las carreras³⁰. Su marco es la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual establece una política de admisión nacional, y fija requisitos de ingreso a las carreras de Pedagogía. “Antes de postular a una pedagogía, asegúrese de cumplir con al menos uno de los tres requisitos mencionados a continuación:”

Haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace, y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias.

Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 30% superior de su establecimiento educacional, según el reglamento respectivo.

Haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocido por el Ministerio de Educación y rendir la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace.

29 Ver: <http://admisiones.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/RECOMEND-ADMIS-2021-2-PREG1-5.pdf> y <http://admisiones.pedagogica.edu.co/admisiones-inclusivas/>

30 Ver: <https://admisioyregistros.uc.cl/futuros-alumnos/admision-especial/requisitos-admision-especial/preadmisibilidad-a-carreras-de-pedagogia>

De los casos presentados, salvo por la UNAM, las demás instituciones utilizan una combinación de factores para calcular un índice que es el que se usa para conceder admisión a la carrera, dependiendo de los cupos establecidos. El uso de las calificaciones de secundaria en algún modo, conjuntamente con las calificaciones de una prueba interesada es recomendado también por autores que han estudiado y escrito sobre el tema quienes afirman que la inclusión de la nota de secundaria en la fórmula de un índice aporta el componente de trabajo, tenacidad y compromiso del estudiante durante sus años anteriores, y que las pruebas de aptitud aporten el componente del potencial a lo mejor no descubierto del estudiante. Ambos aspectos combinados favorecen la mayor predictibilidad del índice final que se calcule (Zwick, 2017)

Es evidente que cada institución aplica un modelo diferente, dependiendo siempre de una o varias pruebas, y en muchos casos de las calificaciones de secundaria. Los cupos establecidos son los que establecen en algunos casos (UCR) la cantidad de admitidos, sin considerar calificaciones mínimas. En la mayoría de los casos citados, las aplicaciones exceden con mucho los cupos. Solo en Chile hemos identificado una política nacional de admisión obligatoria.

Varias de las universidades estudiadas tienen provisiones para poblaciones desventajadas por razones de discapacidades o extracción socioeconómica.

- Para Puerto Rico, el College Board prevé “servicios de acomodo razonables” para determinados casos³¹.
- En la Universidad de Guadalajara hay un departamento de inclusión que toma en cuenta las necesidades de aspirantes que requieren un trato especial para realizar “ajustes razonables”³².
- En la UCR hay un programa “UCR inclusiva”³³ que en lo que se refiere a la admisión, además de atender las necesidades por condiciones especiales, ha establecido a) la “admisión diferida para promover la equidad” y que facilita la representación de alumnos de aquellas instituciones secundarias de la cual logren ingresar menos del 15% de los estudiantes que aplican, tomando para los que entran en esta

31 Ver: <https://latam.collegeboard.org/paa/conoce-los-servicios-de-acomodo-razonable-disponibles-en-puerto-rico/>

32 Ver: <http://universidadincluyente.udg.mx/banner/ajustes-razonables-examen-de-admision>

33 <https://www.ucr.ac.cr/acerca-u/ucr-inclusiva/>

modalidad de admisión, la calidad de los candidatos demostrada en el proceso y los cupos disponibles. Adicionalmente la UCR busca condiciones equivalentes para que todas tengan las mismas posibilidades de demostrar sus talentos. (Romero, Rivera, Jiménez, Zúñiga A Vega y Chaves (2016).

- La Pontificia Universidad Católica de Chile tiene un Programa que llama Talento+Inclusión que es un ejemplo de acción o discriminación positiva. Su objetivo es potenciar el ingreso de estudiantes talentosos de diversos contextos educacionales; considerando variables complementarias a aquellas contempladas en el sistema de admisión ordinaria. Junto con ello, el programa considera un plan de seguimiento y nivelación para los primeros años y acompañamiento durante toda su carrera, de modo que los estudiantes no solo puedan ingresar a la UC, sino que además se gradúen de manera efectiva³⁴.

En República Dominicana, y en relación a las poblaciones con necesidades específicas, el Consejo Nacional de Educación aprobó la Ordenanza 04-2018 que establece apoyo a esas poblaciones inscritas en el sistema de educación preuniversitario en varios momentos de su desarrollo escolar, incluyendo el proceso de administración de pruebas estandarizadas. De igual manera, debería aprobarse algo similar para los candidatos con necesidades específicas que quieran presentarse a tomar las pruebas u otras evaluaciones para ser admitidos a carreras de Educación.

Complemento a los criterios de selección

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 como hemos visto en la Tabla 25. Al cuestionar a los directivos, profesores y becarios sobre la importancia de la nivelación, sus respuestas estuvieron del lado de los acuerdos, y con mínima representación en los desacuerdos nunca mayores de 6.7% que refleja un grupo de profesores que se manifestó en total desacuerdo. Sin dudas, los consultados valoran la nivelación como instrumento de apoyo a los estudiantes como se revela en la Tabla 25.

34 Ver: <https://admisionyregistros.uc.cl/talento/sobre-el-programa-2>

ISFODOSU fue la institución más activa y en seis recintos en la preparación para la PAA de los que pasaban el POMA con un programa sabatino que llamaron K-12, reporta que un 39% pasaron la PPA. En el caso de los que tomaron la PAA por segunda vez después de un proceso de nivelación durante un período académico el porcentaje de superación de las puntuaciones requeridas fue un 78%. (ISFODOSU, 2019).

Tabla 28

Sobre los criterios de admisión Las instituciones de educación superior debería ofrecer oportunidades de nivelación.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	1.7%	0.6%	3.5%	15.0%	21.4%	57.8%
PROFESORES (N=173)	6.7%	0.0%	0.0%	20.0%	33.3%	40.0%
BECARIOS (N=2084)	1.9%	0.7%	3.3%	27.2%	21.2%	45.7%

Las opiniones de profesores y directivos que compartimos a continuación nos apoyan las respuestas a la pregunta del cuestionario y sus motivaciones. Cabe destacar como dos de ellos se refieren a la secundaria como período apropiado para adquirir las competencias que se requieren para pasar las pruebas, y la sugerencia de iniciar en la secundaria a preparar a los candidatos.

El programa de nivelación es fundamental para igualar a los estudiantes de todas las procedencias y capas sociales y no dejar a ningún buen maestro fuera de la universidad. (Respuesta a pregunta abierta del Cuestionario de profesores).

Necesariamente va a haber que darle el curso por inmersión que le permita desarrollar las competencias básicas para pasar el POMA y el PAA y poder ingresar a la carrera, porque recuerden que casi todos, la mayoría reprobaba, los que la pasaban eran muy pocos. (Participante de Grupo Focal de directivos).

¿Qué pasa con esos jóvenes que no tuvieron los medios en secundaria, no tenían las competencias quizás necesarias, quizás para entrar para aprobar el PAA, pero

podieran desarrollar durante 4 años, esa vocación y esas competencias, porque yo los tengo y tengo alumnos brillantes, brillantes que están en centros de elite y que los directores nos dicen que son brillantes? (Participante de Grupo Focal de directivos).

Desde el bachillerato, sí se le debe como ir reforzando estas competencias que pretenden desarrollar en el programa que es muy ambicioso, pero para los fines y resultados que queremos como país debe continuar así (Participante de Grupo Focal de directivos).

Aunque el objetivo no sea tener estudiantes que aumenten su puntuación y puedan superar de la PAA, sino que demuestren el dominio de las competencias obteniendo mejores puntuaciones durante sus estudios, 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, incluyendo incluso la modalidad a distancia con todo lo aprendido durante la pandemia sobre esa modalidad. Ya el Informe de Sistematización de 2020, ya citado, había recomendado la necesidad de facilitar cursos de nivelación.

● ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS Y VALORACIONES

El establecimiento de requisitos de admisión, incluyendo la utilización de pruebas para ingresar a estudiar a las carreras de educación, ha sido propuesto en diferentes momentos, por diversos documentos nacionales e internacionales y es aceptado por la gran mayoría de los consultados. En el Pacto Nacional para la Reforma del Sistema Educativo se acuerda establecer la aplicación de una evaluación trivalente como requisito de entrada. La Normativa 08-2011 a la que alude el Pacto como marco de la formación de docentes prevé la definición de “criterios y mecanismos de admisión, públicos y apropiados a las exigencias de los programas” y el ofrecimiento de “cursos de nivelación, previos al ingreso para aquellos estudiantes que así lo requieran” (6.1). Pero una vez más, no pasa de ser “un estándar que norma” sin especificaciones y sin seguimiento previsto. Esto es retomado luego por la normativa del 2015, que adopta las pruebas referidas anteriormente, como criterios de admisión, con carácter obligatorio y sin excepción alguna.

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 sugiere incluir otras evaluaciones en el proceso de admisión, tanto para responder a lo que establece el Pacto, 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.

En este análisis final sobre el tema, se presenta el primer principio que 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.

La misión del programa está vinculada a lograr docentes de excelencia, pero no para vivir su excelencia, sino para lograr “transformar el desempeño y la calidad de la educación dominicana”. Una declaración de la política de admisión debe estar guiada a admitir un grupo de estudiantes de los 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 para lograr esa nueva generación de docentes que se encargará de ello. Para ello hay que afinar el perfil genérico de ingreso a las carreras de Educación y establecer una política de admisión que garantice que el que entra permanecerá en la carrera, dominará las competencias curriculares aprovechando al máximo el acompañamiento, el apoyo y un enriquecido desarrollo curricular con buenos formadores.

Se entiende que algunos se preocupen por dos aspectos. Uno porque una admisión con estándares altos no favorece a las clases más pobres por no tener las ventajas que cuentan otros que les favorece obtener mejores calificaciones. La profesora Zwick considerada por algunos como partidaria de la acción afirmativa para los procesos de admisión a la universidad, de manera de beneficiar a las minorías comparte una gran verdad:

Si reconocemos que se necesitan recursos adecuados para fomentar el rendimiento de los estudiantes, y que muchos estudiantes no tienen los tipos de entornos en el hogar y la escuela que son propicios para el aprendizaje, ¿cómo podemos esperar que los puntajes de las pruebas no estén correlacionados con los factores socioeconómicos? Hasta que tengamos una sociedad socioeconómicamente equitativa, no tendremos una prueba socioeconómicamente neutral. Zwick, Green (2007 p. 22).

Partiendo de la misión del Programa, y otros aspectos en consideración, 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 hayan demostrado cualidades extraordinarias no evaluadas y que pertenecen a municipios o liceos no representados pero que demuestren cualidades extraordinarias no evaluadas para que se puedan convertir también en maestros de excelencia. Será necesario que las instituciones que sometan a aprobación 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. Desde luego, esta acción afirmativa debe ser reglamentada para asegurar su sana aplicación, siempre en casos extraordinarios.

Adicionalmente, es necesario pensar en sujetos que tienen dificultades 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.

El ciudadano, al igual que no quiere que se invierta en escuelas que ante un temblor se caen, tampoco quiere que se formen maestros que no tienen las condiciones para dar lo que el sistema educativo demanda. El establecimiento de unos mecanismos de ingresos que impliquen un proceso de selección de los mejores candidatos a estudiar educación, no garantiza por sí solo el éxito de los estudiantes admitidos, pero es uno de los ingredientes de una fórmula de ese éxito reclamado por la sociedad.

● 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 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.

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

● PRESENTACIÓN

La Normativa 09-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana 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 provenían 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 establecen los criterios que guían las acciones para el logro la Meta Presidencial Formación de Docentes de Excelencia que buscaba 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). La misma plantea lo siguiente:

Para el cumplimiento de esta Normativa es obligatorio que todo programa de formación docente sea desarrollado de forma presencial con un mínimo de 4 días de clases presenciales a la semana, desarrolladas en horario regular.

Los programas de formación docente podrán desarrollarse en la modalidad a distancia semipresencial, siempre que la universidad utilice las infraestructuras, plataformas y metodologías que exige esta modalidad, que el mismo sea desarrollado por profesores con las competencias requeridas para la misma, y que cumpla con el reglamento establecido por el MESCyT para esta modalidad. Estos programas deberán ser aprobados por el MESCyT, previa evaluación, atendiendo a los parámetros establecidos por esta normativa.

Para impartir programas de formación docente se requiere que la Universidad disponga de las instalaciones y recursos necesarios: infraestructura física para las clases presenciales y prácticas, laboratorios especializados en ciencias, servicios bibliotecarios con la cantidad de títulos y ejemplares de textos, libros y revistas; acceso a

Internet y a redes de bancos de datos actualizados y especializados, con un personal calificado para atender a los usuarios y de espacios adecuados para su uso.

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). En este sentido, es importante mencionar que la Ley 66'97 en su Art. 131 establece lo siguiente:

El sistema de formación y capacitación permanente ofrecido por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura será gratuito para todos los docentes. Así mismo, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014) hace referencia a la creación de un sistema de incentivos para atraer los mejores candidatos a la carrera de Educación. En el Art. 5.1.7 plantea lo siguiente:

Establecer mecanismos que permitan atraer a la formación docente a bachilleres con alto rendimiento académico y vocación para la docencia, en un marco de igualdad de oportunidades y de reconocimiento a la excelencia y la motivación, para lo cual se creará un sistema especial de incentivos (becas, becas-créditos, ayudas, estipendios, viajes de estudios y otros).

El Pacto también hace referencia a las becas que deben ser otorgadas a aspirantes a estudiar Educación por el MESCyT:

Los aspirantes que demuestren tener las competencias necesarias para estudiar magisterio podrán ser becados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología a partir de agosto de 2014, siempre que la universidad elegida cumpla con la normativa para la formación de profesores establecida por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (p.17).

Programas de beca e incentivos ya se han implementado en otros países. Tal como se abordó en la primera dimensión de este estudio, Chile, Argentina, Ecuador, México, Colombia y Brasil también han creado programas de becas para atraer a los estudiantes más destacados y mejores candidatos a la carrera de Educación, cada uno con criterios y requerimientos propios que pueden servir de referencia. Además de estos, Cuba y Uruguay

implementan el otorgamiento de becas, créditos o incentivos económicos para cursar la formación inicial docente (OEI, 2013).

En el marco del Programa 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.

Un programa de Inglés por inmersión obligatorio para los primeros dos años y actividades extracurriculares de reforzamiento personal y profesional durante los años de la carrera.
Premiación anual a los mejores estudiantes

En este Convenio se especifica que los estudiantes deben cumplir con los siguientes requerimientos: mantener un índice igual o superior a 3.0 (80 puntos); graduarse de la carrera seleccionada u otra carrera relacionada a la docencia; participar en las actividades definidas; dedicarse a tiempo completo y con exclusividad; trabajar para el sistema educativo público al menos durante 5 años después de concluida la carrera.

Lo anterior aplica a las Instituciones de Educación Superior formadoras que no reciben financiamiento del Estado. Por su parte, el ISFODOSU como universidad pedagógica del Estado formadora de docentes de excelencia, ofrece beca a todos sus estudiantes y además les incluye lo siguiente:

- Residencia sin costo en los recintos de San Juan de la Maguana, Licey al Medio y San Pedro de Macorís como apoyo para su inserción y aprovechamiento de la

carrera, posibilitando a jóvenes de cualquier lugar del país contar con oportunidades de acceso a una educación pública universitaria de calidad.

- Desayuno y almuerzo para estudiantes no residentes.
- Un seguro de manera regular y sin costo contra accidentes personales que los beneficia desde su primer período de inscripción hasta que finalice la última asignatura de su plan de estudio. Esta cobertura cesa cuando el estudiante no inscribe ninguna asignatura en un período académico.
- Entrega de un kit estudiantil gratuito durante el primer periodo académico que contiene generalmente dos cátedras, lapiceros, bolso o mochila, reglas, estuche, termo, goma, grapadora, entre otros artículos.
- Diplomados en tecnología educativa, ValoraSer y programa de Inglés.
- El estipendio que busca apoyar a los estudiantes para cumplir con gastos de su vida académica. Este estipendio es distinto al establecido en el Convenio Interinstitucional. En la Resolución CA 03-2019-03 del ISFODOSU se establecen los siguientes montos de estipendio, los cuales varían de acuerdo con si el estudiante es residente o no residente y a su índice académico. También contempla un monto diferente para el primer periodo y para los estudiantes que cursan la nivelación.

Tabla 29

Estudiantes de grado residentes en Recintos donde están matriculados a partir del segundo periodo académico

Índice académico igual o menor que 4.0 e igual o mayor a 3.5:	RD\$ 4,100 mensual
Índice académico general igual o menor que 3.5 e igual o mayor que 3.0	RD\$3,500 mensual
Índice académico general menor que 3.0 e igual o mayor que 2.0:	RD\$ 2,500 mensual

Tabla 30

Estudiantes de grado no residentes en Recintos donde están matriculados a partir de su segundo periodo académico

Índice académico igual o menor que 4.0 e igual o mayor a 3.5:	RD\$ 4,600 mensual
Índice académico general igual o menor que 3.5 e igual o mayor que 3.0	RD\$4,000 mensual
Índice académico general menor que 3.0 e igual o mayor que 2.0:	RD\$ 2,500 mensual

Estudiantes que cursan su primer periodo académico: RD\$ 2,500 mensual.

Participantes programa de nivelación (mientras esté en curso o programa nivelación): RD\$2,500 mensual

En el 2021, luego de un año de pandemia, se modificaron en el ISFODOSU las disposiciones en la Resolución CA-01-2021-01 que modifica las asignaciones para el cuatrimestre enero-abril 2021 y en la cual se aprobó la asignación de estipendio especial de RD\$2,500 pesos para todos los estudiantes activos en programas de grado con índice académico por debajo de 2.0. El estipendio que se establece para todos los estudiantes activos en el cuatrimestre enero-abril es el siguiente:

Tabla 31

Criterio asignación del estipendio

CRITERIO	RANGO DE ÍNDICE ACADÉMICO	MONTO	PERIODICIDAD
Estudiantes Activos (a partir del segundo período académico)	De 4.0 a 3.5	RD\$ 4,600.00	Mensual
	De 3.49 a 3.0	RD\$ 4,000.00	Mensual
	De 2.99 a 2.0	RD\$ 2,500.00	Mensual
Estudiantes Nuevo Ingreso (primer período académico)		RD\$ 2,500.00	Mensual
Estudiantes Nivelación		RD\$ 2,500.00	Mensual

Fuente: Consejo Académico 01-2021 del ISFODOSU

Además del ISFODOSU, otra institución que ofrece residencia a sus estudiantes con apoyo de INAFOCAM es UNISA. La beca facilita que los estudiantes de distintas partes del país puedan vivir en esta Institución de Educación Superior privada, incluyendo las tres comidas y recursos adicionales sin costo.

Con el fin de fortalecer el cumplimiento de los criterios que favorecen el acceso a la formación docente de los postulantes más cualificados, de acuerdo con los lineamientos y parámetros definidos en el país para la formación inicial y el desarrollo profesional docente, fue actualizado el Reglamento de Becas del INAFOCAM en el 2018. En el mismo se establece lo siguiente:

Este Reglamento se acoge a los artículos 9 y 126 de la Ley General de Educación 66-97, los cuales establecen, respectivamente, lo siguiente: Facilitar y financiar la formación y actualización de los maestros en todos los niveles y modalidades”; “El Estado Dominicano fomentará y garantizará la formación de docentes a nivel superior para su integración al proceso educativo en todos los niveles y las distintas modalidades existentes, incluyendo el fortalecimiento de centros especializados para tales fines.

Se acoge también al artículo 13 de la Ordenanza 25´2017, que establece en los literales “b” y “e”:

Coordinar con las Instituciones de Educación Superior, bajo las regulaciones del MESCyT, en aquellos programas financiados por el INAFOCAM, la formación profesional del personal del Sistema Educativo del país, con sentido ético, espíritu democrático, dominio de la especialidad y de los métodos y técnicas docentes, a fin de satisfacer las necesidades formativas identificadas en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo con el perfil de docente definido en el país.

Es este el Reglamento que rige el otorgamiento de beca a estudiantes en aquellas Instituciones privadas que cumplan con los requisitos establecidos de acuerdo con el presupuesto asignado. En el mismo se define la beca como la subvención parcial o total de estudios nacionales o internacionales de formación docente inicial, de posgrado o de formación continua, como respaldo del Estado, a través del INAFOCAM, dirigido a satisfacer las necesidades formativas del sistema educativo dominicano, para promover la equidad, el desarrollo curricular y la mejora de la calidad de la Educación. Incluye los criterios de recepción, canalización y aprobación de becas, los requisitos que debe cumplir el postulante, comité de becas y el compromiso ético, permanencia del becario y las Instituciones responsables de programas formativos.

Tabla 32

Proceso de otorgamiento de becas

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
Oferta y aprobación becas		<p>MINERD e INAFOCAM definen oferta y aprobación de becas de acuerdo con las necesidades y requerimientos del Sistema Educativo Dominicano.</p> <p>Se planifica el financiamiento de programas priorizados de acuerdo con el presupuesto.</p>	Reglamento Becas INAFOCAM
Convocatoria IES	Anuncio	<p>INAFOCAM hace convocatoria para recibir propuestas de programas que respondan a necesidades formativas por parte de las IES con planes de estudio aprobados por MESCyT.</p> <p>Nota: Se realizaron dos convocatorias en el 2017 y en el 2018.</p>	<p>Reglamento Becas INAFOCAM</p> <p>Convenio Interinstitucional MINERD-MESCyT- INAFOCAM</p>
	Evaluación de propuestas	<p>La Comisión tripartita realiza selección de IES a ser apoyadas a través de INAFOCAM mediante becas y fortalecimiento institucional. Se toma en cuenta la correspondencia de la oferta formativa con la proyección de necesidades de docentes realizado por MINERD.</p> <p>Requisito: Aprobación definitiva del MESCyT y permiso para iniciar docencia.</p>	Convenio MINERD-MESCyT- INAFOCAM
Evaluación IES y asignación de becas	Visita INAFOCAM a IES postulantes	El INAFOCAM realiza evaluación de las IES para verificar que cumplan con los criterios para asignación de las becas.	Matriz evaluación solicitud financiamiento programa.
	Asignación de becas a IES	<p>INAFOCAM asigna becas a estudiantes en las IES que cumplen con estándares y requisitos y con las cuales realiza convenio.</p> <p>Se envía correo por universidad a aquellos que pasaban pruebas para aplicar a becas.</p> <p>Nota: algunas IES tienen programas aprobados por MESCyT y no tienen becas. Otras tienen becas solo para algunos de los programas aprobados.</p> <p>Nota: Las IES públicas ya tienen financiamiento.</p>	Convenio MINERD-MESCyT- INAFOCAM

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
Convocatoria y selección estudiantes	Convocatoria a estudiantes	<p>INAFOCAM realiza dos convocatorias al año</p> <p>Los estudiantes interesados que cumplan con los requisitos aplican a la beca para cursar la carrera de su interés en la universidad correspondiente.</p> <p>Los estudiantes interesados en estudiar en ISFODOSU realizan su proceso de admisión, debiendo cumplir con requisitos establecidos.</p> <p>Nota: en algunos casos, las IES cercanas al estudiante no ofrecían beca en el programa que el estudiante quería, limitándolo a elegir otra o a trasladarse.</p>	Reglamento Becas INAFOCAM
	Selección de estudiantes	<p>El comité de becas del INAFOCAM selecciona estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos en Reglamento de Beca para formar cohortes por programa y asignar a las IES.</p> <p>Se publica lista de solicitantes aprobadas en el portal</p> <p>ISFODOSU realiza selección de sus estudiantes para las distintas carreras.</p>	Reglamento Becas INAFOCAM
	Firma de contrato	<p>Se envía matriz firmada por el Comité de Becas al departamento académico correspondiente, el cual, a su vez, lo envía a la institución formadora.</p> <p>INAFOCAM firma contrato con estudiantes. Debe cumplir con requisitos establecidos.</p> <p>ISFODOSU firma contrato con sus estudiantes.</p> <p>Nota: no todos los estudiantes con beca se inscriben.</p>	<p>Reglamento de Becas INAFOCAM</p> <p>Contrato Becas INAFOCAM</p> <p>Contrato Becas ISFODOSU</p>
Inicio de programa		INAFOCAM da seguimiento a becarios y las IES.	<p>Reglamento becas INAFOCAM</p> <p>Convenio MINERD-MESCyT-INAFOCAM</p>

Fuente: elaboración propia

● HALLAZGOS

Criterios y requisitos para otorgamiento de becas

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 beca-rio, 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.

Por otro lado, la Resolución 04-19 sobre el programa de becas del MESCyT establece como requisitos para solicitud de becas nacionales únicamente ser dominicano y ser bachiller graduado con un índice académico mínimo de 80 puntos en una escala de 0 a 100 y de tres (3) en una escala de 0 a 4.

Al comparar los criterios y requisitos en los Reglamentos del MESCyT y de INAFOCAM, se evidencia un mayor nivel de exigencia por parte del INAFOCAM para poder cumplir con lo establecido en la Normativa 09-2015 y en el Convenio Interinstitucional MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017). Varios de los actores consultados hacen referencia a esto al plantear:

Este programa ayudó a redireccionar el programa de becas de MESCyT en términos de establecer criterios y estándares que apunten a mejorar. El sistema de becas de MESCyT era débil en términos de requerimientos para otorgar beca. Con este programa, al cambiar requerimientos, vino a rescatar la dignidad de la profesión docente. (Entrevistado)

A las IES, se les dijo es con este estándar. Si no cumples con este estándar, no entras. No se les dio becas a aquellas IES que no tenían programas aprobados. La 08-2011 tenía becas, pero no con estos requerimientos. Antes era POMA, se daban cursos de nivelación. Ahora era con PAA con puntaje establecido. (Entrevistado)

Uno de los profesores expresó:

El nivel de los estudiantes ha mejorado mucho con estos nuevos programas y modalidades, ha sido un cambio del cielo a la tierra sobre todo a partir de 2019. (Respuesta abierta a cuestionario).

El ISFODOSU establece los mismos criterios de admisión que INAFOCAM con la diferencia de que la edad que establece es de 18 a 25 años y en sus campañas solo menciona que no pasen de 25 años.

Considerando que los cambios introducidos en los requisitos de beca responden a la Normativa 09-2015 y apuntan a atraer a los mejores candidatos, se ha hecho necesario implementar estrategias efectivas para dar a conocer el programa y motivar a aquellos con los perfiles deseados. Al preguntar a los becarios actuales participantes sobre las vías por las cuales conocieron el programa de becas, las más frecuentes fueron por una amistad (32.8%), por sus padres u otro familiar (23.8%) y por la Institución de Educación Secundaria a la que asistía (19.8%). El 14.7% dijo haberse enterado por la Institución de Educación Superior en la que estudia o estudió y el 6.6% por la página web de INAFOCAM (ver tabla 33).

Tabla 33

¿Cómo conociste el programa de becas de docentes de excelencia?

	n	%
Por la Institución de Educación Superior en que estudias o estudiaste	307	14.7
Por la institución secundaria a que asistía	413	19.8
Por la página web de INAFOCAM	138	6.6
Por la radio	14	0.7
Por la televisión	34	1.6
Por tus padres u otro familiar	495	23.8
Por una amistad	683	32.8
Total	2084	100.0

A pesar del esfuerzo realizado por INAFOCAM e ISFODOSU, estos datos ponen en evidencia la necesidad de fortalecer la estrategia de comunicación, difusión y promoción del programa de becas a través de los centros educativos, de las Instituciones de Educación Superior y de otros medios. Varios de los participantes comentaron y recomendaron lo siguiente:

Hay que institucionalizar sistema de becas y promoverlo a nivel de secundaria. No esperar anunciar posibilidades de formación docente en el último año. Comenzar a forjar idea de que educación es carrera digna. Si tienes vocación de servicio, comenzar divulgación y promoción desde primero de secundaria. (Entrevistado)

Nos faltó buena campaña de atracción de talentos y de cantidad de personas. Cambiar ese imaginario colectivo de forma que personas con mejor desempeño se interesen requiere de campaña que no se desarrolló. No hubo política de comunicación. (Entrevistado)

La estrategia de comunicación y promoción debe ser atractiva e incluir los criterios de selección y requisitos para ingresar a la carrera. Un 60% de los becarios de la muestra afirma que no conocía sobre los criterios del programa de beca antes de iniciar los estudios. No obstante, el 40.1% sí tenía conocimiento al respecto (ver tabla 34). Esto confirma

lo planteado en el Informe de Sistematización de la Meta Presidencial del MESCyT (2020) de que una preocupación es la poca claridad de los criterios que se utilizan para otorgar las becas.

Tabla 34

Becarios. ¿Conocías antes de iniciar tus estudios los criterios para aplicar al programa de beca? (n=2084)

	n	%
No	1249	59.9
Sí	835	40.1
Total	2084	100

La falta de conocimiento de los criterios por parte del 60% de becarios antes de iniciar los estudios no significa que estos criterios sean confusos o no se implementen. Al preguntarles si los criterios de otorgamiento de becas son claros y se cumplen, un 91.3% de los becarios dijo estar de acuerdo (41.4%), muy de acuerdo (22.6%) y en total acuerdo (27.3%), coincidiendo con el 91.9% de los profesores que dicen estar de acuerdo (38.7%), muy de acuerdo (16.2%) o en total acuerdo (37%). El 83.3% de los directivos también dijo estar de acuerdo (10%), muy de acuerdo (20%) y en total acuerdo (53.3%) (ver tabla 35)

Tabla 35

Sobre las becas - Los criterios de otorgamiento de becas son claros y se cumplen.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	3.3%	3.3%	10.0%	10.0%	20.0%	53.3%
PROFESORES (N=173)	1.2%	1.2%	5.8%	38.7%	16.2%	37.0%
BECARIOS (N=2084)	1.30%	0.80%	6.60%	41.40%	22.60%	27.30%

Cada uno de estos criterios ha generado distintas situaciones en estudiantes, en las IES y posiciones de los actores involucrados que se presentan a continuación.

Al referirse al criterio de que el estudiante debe ser a tiempo completo y de dedicación exclusiva y a lo establecido en la Normativa 09-2015 de que el programa debe ser presencial al menos 4 días a la semana, los actores consultados plantearon sus posturas. Aquí algunos de los comentarios:

Otro problema que impactaba la calidad era el horario sabatino. MESCyT prohibió la formación sabatina por la cantidad de horas en función de créditos (Entrevistado)

Aunque les tengan unos viáticos a los estudiantes, eso no les ayuda porque deben tener un empleo también, ellos se han quejado mucho de que tienen que trabajar y usted sabe que la Normativa tiene unas reglas (Grupo focal).

Estudiante a tiempo completo es obsoleto. Los participantes en educación a distancia desarrollan mayor compromiso que los presenciales. La educación virtual es tan válida como cualquier otra (Entrevistado).

Se ha hecho mucho énfasis en la importancia de que los estudiantes de la carrera de Educación del programa Docente de Excelencia tengan dedicación exclusiva y no trabajen mientras estudia. Se determinó que la formación sabatina o de fines de semana que predominaba antes no promovía el desarrollo de las competencias demandadas para mejorar la calidad de la educación pues dificultaba cubrir la cantidad de horas, los créditos, los contenidos y realizar prácticas. Es una realidad que el nivel socioeconómico de muchos estudiantes de Educación no les permite dejar de trabajar completamente a pesar del estipendio. Un tema que surge y que debe repensarse es el de la modalidad a distancia en el marco de la Normativa, sobre todo en este contexto de pandemia en el que hemos recurrido a la misma para continuar con el proceso formativo y la cual pasa a cumplir con papel muy importante en estos nuevos escenarios.

Es importante destacar que el criterio de dedicación exclusiva y de ser estudiante a tiempo completo no está incluido de manera explícita en el Reglamento de Becas del INAFOCAM. De los criterios establecidos en este Reglamento, el de la edad y el de la superación de las

pruebas generaron muchos comentarios. Aquí se comparten algunos de los encargados de carrera de la muestra que vale la pena mencionar:

El que pasa su PAA y tiene la edad fácil consigue su beca, o sea que no hay trabas, no hay dificultades, lo único que el INAFOCAM pide es eso, que pase el PAA y que tenga el rango de la edad (Participante grupo focal).

Teniendo una cantidad de oferta de becas y no poder ser usada, realmente eso ha sido un poquito traumático. De 50 a 80 estudiantes, por ejemplo, que tuvimos ahora para Educación Inicial que es la carrera que nosotros tenemos asignada por INAFOCAM, llegamos como a 18 estudiantes. No hemos tenido los resultados para lo que hemos trabajado (Participante grupo focal).

Muy ambiciosa esa meta de 20,000 becas. Se ejecutaron muy pocas por el filtro (Entrevistado).

Estos últimos dos comentarios evidencian las dificultades enfrentadas por muchas IES para lograr la cantidad de estudiantes estipulada en la beca otorgada por programa debido a la no aprobación de las pruebas y a la necesidad de nivelación o reforzamiento de los estudiantes, acción que debió asumir cada Institución con recursos propios.

Algunas IES ofrecieron cursos de nivelación antes de la prueba y de preparación, así como propedéuticos para los que reprobaran. En el caso del ISFODOSU, ofrecen dos programas, el de nivelación académica por un ciclo completo, máximo dos ciclos de cuatro meses cada uno o catorce semanas y el de PREPA-K para que los estudiantes que tomaron el POMA con puntaje por encima de 450 puntos puedan alcanzar el puntaje exigido en la PAA. Tal como se evidenció anteriormente, estos programas han logrado aumentar la cantidad de estudiantes que ingresan a la carrera.

Uno de los funcionarios del ISFODOSU comentó al respecto:

El ISFODOSU estableció para estudiantes que quedaban en margen cercano a aprobar PAA, un cuatrimestre completo de nivelación, para tomar de nuevo y entrar si aprobaban. Es un elemento de justicia. ¿De quien es la culpa, del estudiante o del sistema? Hay desigualdad en el Sistema Educativo. (Entrevistado)

Otro actor clave del ISFODOSU, quien aclaró que tienen su propio presupuesto, hizo un comentario sobre la inversión que requiere la nivelación:

Es caro, un cuatrimestre estudiando matemática, español y tecnología con estipendio, almuerzo y libros, horas de profesores, bienestar estudiantil para animarlos y dar seguimiento. (Entrevistada)

Otro de los actores entrevistado hizo referencia a la dificultad con financiamiento de la nivelación en las IES privadas:

ISFODOSU puede darse lujo de tener programa nivelación. No es viable para privadas a menos que paguen los alumnos. (Entrevistado)

El programa de Inglés orientado a la enseñanza tiene otro criterio adicional. El mismo exige que los estudiantes tengan el nivel B-1 en este idioma. A partir del segundo cuatrimestre deben tener dominio del Inglés. Se les ofrece un propedéutico a aquellos que necesiten lograr el B-1. Esto implica que inicien más tarde. El contrato contempla dos periodos adicionales a los cuatro años, de gracia y el estudiante puede usar uno para el propedéutico. Esta separación de los estudiantes de nuevo ingreso de acuerdo al nivel de Inglés tiene repercusiones pues no comienzan al mismo tiempo y se reducen los grupos.

Sobre los criterios de selección, una de las egresadas comentó:

Yo creo que los criterios fueron muy exigentes, yo entendí que fuimos muchos los evaluados y pocos los agraciados y creo que es positivo porque, es como uno dice, hay que exigir mucho para poder tener buenos resultados (Grupo focal)

Por un lado, el hecho de que muchos estudiantes no pasaran la prueba afectó a las IES pues no pudieron completar las cohortes[1] con la cantidad de estudiantes, pero al mismo tiempo este criterio también ha sido valorado como positivo por otros.

El criterio de la edad requerida para la beca con fondos del Estado también ha tenido posiciones encontradas pues algunos consideran se debe dar oportunidad a los que verdaderamente deseen formarse, aunque sean mayores de 25 años y otros están de acuerdo con que no pasen de esta edad. Uno de los comentarios fue:

Nos hemos dado cuenta de que después de 23 o 24 años, el proyecto de vida va paralelo, se descubren estudiantes con muchísimos compromisos que no necesariamente son estudiar por una condición normal de su ciclo evolutivo (Grupo focal).

Este requisito es coherente con la política que establece que la educación es una carrera especial cuya edad de jubilación es de 55 años. Si se calcula a partir de los 25, el docente podrá laborar por 30 años en el Sistema Educativo. Aquellos estudiantes mayores de 25 años podrán estudiar la carrera con fondos propios y con beca de la Institución en la cual estudia.

En cuanto al propósito de la beca de incentivar la elección de la carrera, el 92.9% de los becarios, 97.7% de profesores y 93.3% de directivos de la muestra afirman estar de acuerdo (37.8%, 21.4% y 20%), muy de acuerdo (24.6%, 23.1% y 30%) o en total acuerdo (30.5%, 53.2% y 43.3%) con que el programa de becas de formación docente ha incentivado a los jóvenes a elegir las carreras de educación (ver tabla 36).

Tabla 36

Sobre las becas - El programa de becas de formación docente ha incentivado a los jóvenes a elegir las carreras de educación.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	6.7%	20.0%	30.0%	43.3%
PROFESORES (N=173)	1.2%	0.6%	0.6%	21.4%	23.1%	53.2%
BECARIOS (N=2084)	1.10%	0.80%	5.20%	37.80%	24.60%	30.50%

Así mismo, el 69.2% de becarios y el 77.5% de profesores de la muestra manifestó estar de acuerdo (33.9% y 38.7%), muy de acuerdo (14.3% y 17.3%) y en total acuerdo (21% y 21.4%) al responder que los incentivos que proporciona el programa a los estudiantes ha hecho que muchos sin verdadera vocación de maestro sean admitidos al programa. Llama la atención que un 22.1% de becarios dice estar en desacuerdo con esto. El 56.7% de los directivos dijeron estar de acuerdo (40%), muy de acuerdo (10%) y en total acuerdo (6.7%) (ver tabla 37).

Tabla 37

Sobre las becas - Los incentivos que proporciona el programa a los estudiantes han hecho que muchos sin verdadera vocación de maestro sean admitidos al programa

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	3.3%	0.0%	40.0%	40.0%	10.0%	6.7%
PROFESORES (N=173)	2.9%	2.9%	16.8%	38.7%	17.3%	21.4%
BECARIOS (N=2084)	4.90%	3.60%	22.10%	33.90%	14.30%	21.00%

Uno de los encargados de carrera de las IES confirmó esto cuando comentó:

No todos son lo que quisieron estudiar educación. Hay muchos que lo dicen claro, yo lo que estoy es aprovechando esta oportunidad porque yo no tengo otra forma de estudiar, de traerle un sustento a mi familia. (Grupo focal)

Uno de los egresados consultados admitió haber entrado al programa por la beca y la Institución. No había considerado la carrera de maestro, pero cuando entró y la conoció, se enamoró. Aquí su testimonio:

En INTEC yo conocí la belleza de la profesión de docente y definitivamente, yo entré pensando que, una vez yo terminara la carrera y eso, me gusta la carrera de arquitectura, pero, me atrapó la carrera de educación y decidí como que entregarle mi vida a eso, realmente. (Grupo focal)

No todos los casos fueron como el de este egresado. Otra de las egresadas expresó que aquellos que entraron más por la beca que por la carrera se fueron quedando en el camino. Del INAFOCAM nos comentan:

Nos gustaría tener entrevistas para ver la intención de estudiar educación. No se aplica entrevista. No ha sido posible por la rapidez de llegada de pruebas y los pasos con fechas de inicio de IES. (Entrevistado)

Para evitar que ingresen estudiantes sin la vocación, un profesor recomendó:

En el proceso de reclutamiento y selección de los candidatos considerar la evaluación de ciertas actitudes y sobre todo valorar la vocación que podrían exhibir los candidatos. (Respuesta abierta a cuestionario)

Estos datos ponen en evidencia que, a pesar de la beca ser un incentivo para muchos jóvenes, también puede atraer perfiles no deseados para los cuales se realiza una inversión que luego no se traducirá necesariamente en el ingreso de mejores docentes al Sistema Educativo que aporten a la mejora de la calidad de la educación en el país.

Cantidad y distribución de becas

El INAFOCAM tiene como una de sus funciones la coordinación con las Instituciones de Educación Superior la formación, capacitación y perfeccionamiento del personal docente del Sistema Educativo (Ordenanza 25-2017).

Para lograr la Meta de los 20,000 docentes de excelencia, El Convenio Interinstitucional MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017) presenta la distribución de estudiantes (tabla 38) de la carrera de educación por nivel y por año de manera indicativa, pues aclara que la misma se ajusta en función de proyección de necesidades del MINERD:

Tabla 38

Distribución estudiantes

	Nuevo ingreso primer año	Nuevo ingreso segundo año	Nuevo ingreso tercer año	Nuevo ingreso cuarto año	
Inicial	1,000	1,500	1,500	2,000	6,000
Primaria	1,000	1,500	1,500	2,000	6,000
Secundaria	1,000	2,000	2,000	3,000	8,000
Total anual	3,000	5,000	5,000	7,000	20,000

Fuente: Convenio Interinstitucional MINERD-MESCyT-ISFODOSU (2017)

Esta distribución no contempla las carreras de Educación Física, Educación Artística, Educación Idiomas ni Formación Humana y Religiosa, a pesar de haber sido incluidas en la adenda a la Normativa.

El MINERD realizó dos convocatorias, una en el 2017 y otra en el 2018, invitando a las IES que contaran con aprobación del MESCyT a someter propuestas de formación de Docente de Excelencia para los siguientes niveles, áreas, ubicación geográfica y cantidad de estudiantes de acuerdo con el estudio prospectivo de necesidades (ver tabla 39).

Tabla 39

Cantidad estudiantes convocados en los años 2017 y 2018

Carreras	2017	2018
	Cantidad y ubicación geográfica	Cantidad y ubicación geográfica
Nivel Inicial	Total: 80 40 Santo Domingo 40 Noroeste	Total: 80 Noroeste
Nivel Primario primer ciclo	Total: 200 160 Santo Domingo 40 Noroeste	Total: 160 100 Santo Domingo 60 Noroeste
Nivel Primario segundo ciclo	Total: 200 160 Santo Domingo 40 Noroeste	Total: 160 100 Santo Domingo 60 Noroeste
Ciencias sociales con orientación a Educación Secundaria	Total: 240 200 Santo Domingo 40 Noroeste	Total: 840 640 Santo Domingo 80 Noroeste 60 Suroeste 60 Sureste
Lengua Española y Literatura con orientación a Educación Secundaria	Total: 80 40 Santo Domingo 40 Noroeste	

Carreras	2017	2018
	Cantidad y ubicación geográfica	Cantidad y ubicación geográfica
Matemática con orientación a Educación Secundaria	Total: 640 400 Santo Domingo 40 Cibao Central 80 Sureste 40 Suroeste 40 Noroeste 40 Nordeste	Total: 1.100 580 Santo Domingo 180 Sureste 140 Suroeste 120 Noroeste 80 Nordeste
Biología con orientación a Educación Secundaria	Total: 160 60 Santo Domingo 40 Cibao Central 60 Sureste	Total: 230 100 Santo Domingo 40 Sureste 50 Suroeste 40 Noroeste
Química con orientación a Educación Secundaria	Total: 280 160 Santo Domingo 80 Cibao Central 40 Sureste	Total: 520 240 Santo Domingo 80 Cibao Central 80 Sureste 60 Suroeste 60 Noroeste
Física con orientación a Educación Secundaria	Total: 280 160 Santo Domingo 80 Cibao Central 40 Sureste	Total: 560 240 Santo Domingo 80 Cibao Central 120 Sureste 60 Suroeste 60 Noroeste
Educación Física	Total: 400 320 Santo Domingo 40 Noroeste 40 Nordeste	Total: 800 400 Santo Domingo 80 Cibao Central 80 Noroeste 80 Nordeste 160 Sureste

Carreras	2017	2018
	Cantidad y ubicación geográfica	Cantidad y ubicación geográfica
Educación Artística	Total: 540 200 Santo Domingo 100 Cibao Central 80 Sureste 80 Suroeste 40 Noroeste 40 Nordeste	Total: 1,600 400 Santo Domingo 400 Cibao Central 240 Sureste 240 Suroeste 80 Noroeste 240 Nordeste
Educación Idiomas	Total: 1,520 600 Santo Domingo 400 Cibao Central 200 Sureste 160 Suroeste 80 Noroeste 80 Nordeste	Total: 3,240 1,400 Santo Domingo 600 Cibao Central 400 Sureste 400 Suroeste 200 Noroeste 240 Nordeste

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones en Periódico HOY, 20 de septiembre 2017; El Caribe, 12 de septiembre 2018.

El total de estudiantes a becar en la convocatoria del 2017 correspondía a 4,620 y en el 2018 a 9,290, evidenciándose un aumento significativo de un año a otro. La mayor cantidad de becas en ambos corresponden a las carreras de Educación Idiomas (1,520 y 3,240 respectivamente), Matemática con orientación en Educación Secundaria (640 y 1,100 respectivamente), Educación Artística (540 y 1,600 respectivamente) y Educación Física (400 y 800 respectivamente). La menor cantidad de becas fue para Nivel Inicial y Nivel Primario, primer ciclo y segundo ciclo, cuyas cantidades son menores en la segunda convocatoria. En la segunda convocatoria hubo aumento significativo de necesidad en todos los programas de Nivel Secundario, en Educación Física, Educación Artística y Educación Idiomas. Es importante destacar que solo en la primera convocatoria incluyen la carrera de Lengua Española y Literatura orientada a la Educación Secundaria.

Uno de los comentarios sobre las necesidades de docentes del MINERD, fue:

Estoy de acuerdo con que esas becas se den para programas en los que se han identificado necesidades. Me queda duda de cómo fueron levantadas esas necesidades, cuales fueron esos criterios, quienes levantaron, que nivel de validez tiene ese levantamiento realizado por el MINERD. (Entrevistada)

Una reflexión de una de las encargadas de carrera hace referencia a considerar la necesidad de docentes en el país y no por región:

Deben ser tomados en cuenta según la necesidad porque en nuestro país se necesitan muchos maestros de química, de biología que lo saben ustedes, en el sistema educativo dominicano, que hay debilidades en matemática, entonces, para llevar todo esto tiene que ser tomado en cuenta, entonces si dicen, no, que, en tal región, no es la región, pero es el país que lo necesita. (Participante grupo focal)

La asignación de becas con fondos del Estado en base a las necesidades de docentes identificadas en el país ha sido un paso importante pues el propósito es asegurar que la inversión tenga un retorno a través del ingreso de los egresados del programa al Sistema Educativo. Sin embargo, es necesario revisar y confirmar la cantidad real de docentes a necesitar por nivel, área y región en los próximos años, a partir de datos confiables y válidos. Es necesario analizar la situación actual de estudiantes becados para verificar el nivel de cumplimiento con estas cantidades de estudiantes incluidos en las convocatorias para poder tomar decisiones y realizar ajustes pertinentes a futuro.

A continuación, se presenta la cantidad de estudiantes becados por INAFOCAM por carrera y por Institución de Educación Superior (ver tabla 40) y la cantidad de estudiantes del ISFODOSU al 2021 por carrera (ver tabla 43).

Tabla 40

Becarios por carrera e IES por INAFOCAM

		TOTAL DE BECARIOS POR PROGRAMA	TOTAL DE BECARIOS POR IES
UCE	Lic. en Biología, Orientada a la Educación Secundaria	114	258
	Lic. en Química, Orientada a la Educación Secundaria	103	
	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	41	
UNAD-BONAO	Lic. en Biología, Orientada a la Educación Secundaria	48	123
	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	75	
UNAD-STO. DGO	Lic. en Educación Primaria Primer Ciclo	24	33
	Lic. en Educación Primaria Segundo Ciclo	9	
UNPHU	Lic. en Química, Orientada a la Educación Secundaria	60	347
	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	287	
UNISA	Lic. en Biología, Orientada a la Educación Secundaria	99	238
	Lic. en Química, Orientada a la Educación Secundaria	66	
	Lic. en Física, Orientada a la Educación Secundaria	73	
UCSD	Lic. en Educación Inicial	60	60
UNICDA	Lic. en Inglés, Orientado a la Enseñanza	246	246
PUCMM - STO.DGO	Lic. en Educación Primaria Primer Ciclo	85	587
	Lic. en Educación Primaria Segundo Ciclo	44	
	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	226	
	Lic. en Ciencias Sociales, Orientada a la Educación Secundaria	14	
	Lic. en Lengua Española y Literatura, Orientada a la Educación Secundaria	218	

		TOTAL DE BECARIOS POR PROGRAMA	TOTAL DE BECARIOS POR IES
PUCMM – SANTIAGO	Lic. en Química, Orientada a la Educación Secundaria	70	226
	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	156	
INTEC	Lic. en Biología, Orientada a la Educación Secundaria	113	371
	Lic. en Química, Orientada a la Educación Secundaria	21	
	Lic. en Física, Orientada a la Educación Secundaria	16	
	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	137	
	Lic. en Ciencias Sociales, Orientada a la Educación Secundaria	84	
UNAPEC	Lic. en Inglés, Orientado a la Enseñanza	119	119
UTECO	Lic. en Educación Física, Orientado a la Enseñanza	88	88
UCATEBA	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	173	173
UCNE	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	75	75
UNEV	Lic. en Educación Física, Orientado a la Enseñanza	79	79
UCATECI	Lic. en Educación Física, Orientado a la Enseñanza	24	24
UTESA – DAJABÓN	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	33	33
			3080

Fuente: Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
Departamento de Formación Inicial Docente– Avance de metas de programas vigentes al 12 de marzo 2021.

Tabla 41

Resumen de las carreras becaadas 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 Docentes de Excelencia”

Tabla 42

Universidades por Región

Santo Domingo	Cibao Central	Sureste	Suroeste	Nordeste	Noroeste
UCSD	UNAD-BONAO	UCE-SAN PEDRO	UCATEBA	UTECO	UTESA -DAJABON
PUCMM-Sto Dgo	PUCMM-STGO				
UNICDA	UNISA				
UNAD-STO DGO	UCATECI				
UNPHU					
APEC					
UNEV					
INTEC					

Santo Domingo	Cibao Central	Sureste	Suroeste	Nordeste	Noroeste
Total 1,842	612	258	173	163	33
8 IES	4 IES	1 IES	1 IES	2 IES	1 IES
Total 17 RECINTOS PARTICIPANDO					

Fuente: INAFOCAM (2021)

Al analizar las cantidades por región se evidencia que son mucho menos becados por INAFOCAM de los que se requerían en cada una de ellas.

Tabla 43

Cantidad total de estudiantes matriculados por carrera en ISFODOSU

ISFODOSU	Lic. en Educación Inicial	269	3887
	Lic. en Educación Primaria Primer Ciclo	76	
	Lic. en Educación Primaria Segundo Ciclo	1052	
	Lic. en Biología, Orientada a la Educación Secundaria	432	
	Lic. en Matemática, Orientada a la Educación Secundaria	665	
	Lic. en Ciencias Sociales, Orientada a la Educación Secundaria	136	
	Lic. en Lengua Española y Literatura, Orientada a la Educación Secundaria	309	
	Lic. en Educación Física, Orientado a la Enseñanza	948	

Fuente: ISFODOSU, 2021

La cantidad total de becados en ambas instituciones por carrera se presenta a continuación:

Tabla 44

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
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 cantidad total de becados por INAFOCAM en 15 universidades y de becados en ISFODOSU a la fecha es de 6,967. El programa de beca ha aportado un 35% de estudiantes para el logro de la Meta de 20,000 docentes de excelencia a la fecha. Sobre esto, uno de los actores consultados comentó: “Aunque estaba la meta de 20,000 al 2020, se enfocó en calidad” (Entrevistado).

Aparte de todos los estudiantes becados en las IES y los becados en ISFODOSU bajo la Normativa 09-2015, hay más de 35,000 estudiantes de educación en la UASD que no son parte del programa Docente de Excelencia.

Como se puede observar, de las carreras con mayor cantidad de becas disponibles en las convocatorias, a la fecha no se han otorgado becas en Educación Artística. En relación con la de Lengua Española y Literatura orientada a la Educación Secundaria, la misma tiene un total de 527 becados en PUCMM Santo Domingo y en ISFODOSU a pesar de solo requerir 80 estudiantes.

En algunas carreras, la cantidad total de becados sobrepasa la cantidad de las convocatorias como en los casos del Nivel Inicial, Nivel Primario segundo ciclo y Lengua Española y Literatura con orientación a Educación Secundaria. En Nivel Primario primer ciclo la cantidad de becados es menor. Esto sucede porque, a pesar de que las necesidades que se presentan en las convocatorias son para todas las IES y para el ISFODOSU, este último gestiona su convocatoria y realiza admisión de estudiantes sin tomar en cuenta dichas necesidades.

La cantidad de estudiantes becados en la carrera de Ciencias Sociales con orientación a Educación Secundaria se quedó muy por debajo de las necesidades identificadas. La cantidad de becados en Matemática con orientación a Educación Secundaria sobrepasó la cantidad total de las dos convocatorias. La cantidad de becados en Biología con orientación a Educación Secundaria sobrepasó por mucho la cantidad total de solicitados.

El número de becados para los programas de Química con orientación en Educación Secundaria y la de Física con orientación en Educación Secundaria es insuficiente, sobre todo esta última que tuvo 96 becados. En Educación Física, la cantidad de becados se acercó bastante a la establecida en las convocatorias. Para el programa de Educación Idiomas solo se becaron 365 de más de 4,760 docentes requeridos en el sistema, evidenciándose un vacío en esta área.

El nivel de cumplimiento con la cantidad de docentes requerida por Región a la fecha es difícil de medir pues habría que incluir los becados por ISFODOSU en cada región. Será necesario esperar el concurso docente cada año para confirmar la cantidad de plazas disponibles para los egresados del programa.

Además de las necesidades en el país, otro factor ya mencionado que se tomó en cuenta para el otorgamiento y distribución de las becas fue la aprobación de los planes de estudio por parte del MESCyT. La combinación de estos criterios y la cantidad limitada de estudiantes que pasan la prueba fue determinante en el resultado que tenemos en la actualidad.

A continuación, se presenta la cantidad de planes de estudio por IES con aprobación definitiva del MESCyT (2020).

Tabla 45

Planes aprobados por IES

IES	Siglas	Cantidad de aprobados
1. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	ISFODOSU	39
2. Instituto Tecnológico de Santo Domingo	INTEC	5
3. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	PUCMM	8
4. Universidad Abierta para Adultos	UAPA	8
5. Universidad Autónoma de Santo Domingo	UASD	13
6. Universidad Iberoamericana	UNIBE	1
7. Universidad ISA	UNISA	3
8. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	UNPHU	3
9. Universidad Tecnológica de Santiago	UTESA	4
Total		84

Fuente: Tabla 8. MESCYT Informe sobre los avances de la reforma curricular de la Formación de Docente de Excelencia de la República Dominicana, Julio 2020.

De acuerdo con los datos del Informe de Avances de la Reforma Curricular de la Formación Docente de Excelencia del MESCyT (2020), un total de 19 IES fueron autorizadas a iniciar 76 planes de estudio, teniendo el ISFODOSU la mayor cantidad con un 37%, luego la OyM con un 13% y la PUCMM con un 8%. Aquí la tabla con las IES y sus programas:

Tabla 46

Planes de estudio por IES en proceso de implementación

Institución de Educación Superior	Siglas	Cantidad	Porcentaje
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	ISFODOSU	28	37%
Instituto Tecnológico de Santo Domingo	INTEC	5	7%
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	PUCMM	6	8%
Universidad Abierta para Adultos	UAPA	2	3%
Universidad Adventista Dominicana	UNAD	3	4%
Universidad APEC	UNAPEC	1	1%
Universidad Católica Nordestana	UCNE	1	1%
Universidad Católica Santo Domingo	UCSD	1	1%
Universidad Católica Tecnológica de Barahona	UCATEBA	1	1%
Universidad Central del Este	UCE	2	3%
Universidad de la Tercera Edad	UTE	1	1%
Universidad del Caribe	UNICARIBE	3	4%
Universidad Dominicana Organización y Método	O&M	8	13%
Universidad Domínico-Americana	UNICDA	1	1%
Universidad Iberoamericana	UNIBE	1	1%
Universidad ISA	UNISA	3	4%
Universidad Nacional Evangélica	UNEV	4	5%
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	UNPHU	2	3%
Universidad Tecnológica del Cibao Oriental	UTECO	1	1%
Total		74	100%

Fuente: Tabla 8. MESCyT Informe sobre los avances de la reforma curricular de la Formación de Docente de Excelencia de la República Dominicana, Julio 2020.

De estos programas con autorización para iniciar, se detallan a continuación las IES que no obtuvieron becas del INAFOCAM para una o varias de sus carreras, la cantidad de planes aprobados o con autorización y la cantidad sin becas por cada una:

Tabla 47

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

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

En el caso de ISFODOSU, se presentan 39 planes de estudio aprobados pues incluyen los mismos, pero para los distintos Recintos. Le fue otorgada la beca para 8 carreras. En el caso de la UCE, tiene becas para 3 programas, pero en el listado de MESCyT solo mencionan 2 programas aprobados.

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.

Sobre esto, un entrevistado comentó: “Las IES que no accedieron a becas tienen estudiantes, pero no seguimiento” (Entrevistado).

Para el otorgamiento de becas a los estudiantes, el INAFOCAM realizó una evaluación a las IES que solicitaban financiamiento a través de la matriz de evaluación de solicitud con criterios que debían cumplir, entre los cuales estaban: certificación y permiso de MESCyT, pertinencia y alineamiento de la propuesta con necesidades del MINERD por nivel, área y ubicación, calidad del plan de estudio y fortaleza del cuerpo docente, fortaleza del plan de apoyo al estudiante, fortaleza del programa de práctica y pasantía docente, calidad de infraestructura física, tecnológica y de laboratorio. Cada uno de estos criterios contienen a su vez preguntas y una escala de calificación con espacio para observaciones. Una vez aprobada, se sometía a la Comisión Interinstitucional para asignación. Con aquellas seleccionadas, se procedía a la firma de un contrato entre INAFOCAM y la Institución, asumiendo INAFOCAM el compromiso del pago a la Universidad del costo total del programa para la cantidad de becarios establecida. En este contrato, se especifican las responsabilidades de la Universidad y del INAFOCAM.

Al consultar a INAFOCAM sobre este proceso y las IES que no fueron beneficiadas con las becas, explicaron que la comisión buscaba no dispersar los estudiantes becados en varias IES, sino que se formaran cohortes con la cantidad necesaria en cada una.

Una de las encargadas de carrera comentó lo siguiente:

Tenemos el condicionamiento de que no todas las universidades recibimos la posibilidad de ofrecer la concentración becada porque INAFOCAM determina ese tipo de decisión. (Participante grupo focal)

Uno de los representantes de IES privadas sin beca, hizo referencia a esta realidad y sus implicaciones:

Tengo una cohorte con 9 de 25. Tengo que mantenerlo abierto. Eso no es rentable. Tuve que cerrar los otros programas. (Entrevistado)

En los casos de la OyM y UNIBE, ya esas becas estaban asignadas y repartidas en otras IES al momento de su solicitud, pero es importante aclarar que no se realizaron nuevas

convocatorias en el 2019 ni en el 2020. En INAFOCAM están a la espera de nuevas necesidades en el Sistema Educativo y siempre en disposición de otorgar becas. En el caso de la UAPA, no recibió beca a pesar de tener programa aprobado debido al reglamento que establece que el estudiante sea a tiempo completo en horario regular. Sin embargo, tal como se vio anteriormente, la Normativa y su adenda también establecen que los programas de formación docente podrán desarrollarse en la modalidad a distancia semipresencial, siempre que la universidad utilice las infraestructuras, plataformas y metodologías que exige esta modalidad, que el mismo sea desarrollado por profesores con las competencias requeridas. Uno de los entrevistados comentó:

Hay adenda a Normativa. Los alumnos de educación a distancia pueden participar, pero sin financiamiento. Esto es discriminatorio y no va a determinar que aprenda más o menos. Si las prácticas se hacen de manera adecuada es válido para a distancia y presencial. (Entrevistado)

Al revisar la Adenda no se encontró esto que menciona este participante de que los alumnos en modalidad a distancia no recibirían financiamiento. Esta es una contradicción que se debe revisar. El INAFOCAM tiene previsto incluir la virtualidad en el Plan Estratégico 2021-2024, siendo en la actualidad más necesario que nunca.

En el caso de la UASD, la misma tenía planes de estudio evaluados y aprobados. Esta institución ofrece el programa de educación artística, uno de los que presentan mayor necesidad y que no se abrió en ninguna otra Universidad. El ISFODOSU también diseñó un plan de estudio de Educación Artística pero no lo ha abierto. Durante estos años no se ha respondido a la necesidad de docentes de educación artística, pudiendo repercutir esto en la formación integral de nuestros estudiantes.

La encargada de carrera de la UASD comentó al respecto:

Íbamos a iniciar en mayo 2020 pero llegó la pandemia y el proceso se quedó intacto. En 2019 nos dijeron que nos iban a dar tantas becas en sede (no Inicial ni Básica). Nos pusieron límites para algunas carreras. La carrera con más becas era artística. (Entrevistada)

Vale la pena mencionar también el caso de INTEC, el cual inició con un grupo de estudiantes antes de la aprobación de sus programas y de recibir las becas. Luego sus

estudiantes pudieron beneficiarse de la beca, exceptuando 7 de ellos que no cumplieron con los requisitos. INTEC asumió el costo de esos 7 estudiantes. Hoy ya cuenta con uno de los primeros grupos de egresados.

Uno de los actores entrevistados comentó sobre esto lo siguiente:

Se detuvo programa de becas en septiembre del 2015. Se retoma en enero 2018, asumiendo estudiantes de INTEC retroactivo. (Entrevistado)

Como puede observarse en los datos antes presentados, la distribución propuesta en el convenio MINERD-MESCyT-INAFOCAM es muy distinta a las cantidades de las convocatorias y al número real de estudiantes becados en las distintas carreras e IES.

El Informe de Sistematización del MESCyT (2020) establece que las IES hacen un reclamo en relación con la distribución de las becas por carrera. El mismo establece que “El número de aprobados en la PAA es inferior al número de becas concedidas por lo que consideran necesarios los cursos propedéuticos para ayudar a los estudiantes a prepararse para las pruebas” (p.45). Sobre esto un actor entrevistado planteó:

Los requerimientos para ingresar dificultó que ingresaran (por POMA y PAA) y por eso no podían acceder a becas. (Entrevistado)

La mayoría de los becarios y directivos, así como un porcentaje significativo de profesores de la muestra consideran importante incluir en esta beca la nivelación del estudiante para que estos puedan prepararse para las pruebas de acceso. El 94.7% de los becarios, 96.7% de directivos y 89% de profesores expresan estar de acuerdo (39.6%, 36.7% y 25.4%), muy de acuerdo (21.3%, 16.7% y 19.1%) o en total acuerdo (33.8%, 43.3% y 44.5%) con esto (ver tabla 48).

Tabla 48

Sobre las becas - Es importante incluir en esta beca la nivelación del estudiante, para que estos puedan prepararse para las pruebas de admisión.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	3.3%	36.7%	16.7%	43.3%
PROFESORES (N=173)	1.2%	1.2%	8.7%	25.4%	19.1%	44.5%
BECARIOS (N=2084)	1.30%	0.40%	3.60%	39.60%	21.30%	33.80%

Sobre la nivelación y su importancia, un profesor expresó:

El programa de nivelación con becas es fundamental para igualar a los estudiantes de todas las procedencias y capas sociales y no dejar a ningún buen maestro fuera de la Universidad. (Respuesta abierta cuestionario)

Un caso presentado por una encargada de carrera pone en evidencia otras dificultades relacionadas al otorgamiento y distribución de las becas:

La que tiene becados nada más es educación física, pero, por ejemplo, lengua y literatura ellos pagan su coste porque nosotros no tenemos becas para ellos, si ellos quieren becas tienen que irse a otra universidad que tenga aprobado para INAFOCAM la beca cubierta y entonces, cuando ellos pasan la PAA, oye, le damos nivelación nosotros, los captamos nosotros buscándoles esos estudiantes y también tenemos que cedérselos a otro porque nosotros no tenemos la beca que es cubierta para ellos. (Participante en grupo focal)

Como puede observarse, esta, como otras IES, tiene varias carreras aprobadas, pero recibieron una carta comunicando que solo tenía beca para Educación Física, llevando a los estudiantes interesados en los programas sin becas a pagar sus estudios. Trasladarse a otra Universidad con beca también se dificulta, sobre todo cuando no cumplen con la edad requerida.

Otro factor que influyó en el proceso de otorgamiento de becas fue la duración y el retraso para aprobación de planes de estudio por parte del MESCyT, quedando sin becas algunas que se tardaron más. Un aporte sobre esto lo ofreció una encargada de carrera:

En ese momento hubo universidades pues que tenían una aprobación y claro, le dieron muchas más concentraciones, hubo otras que el proceso fue más dilatado y lamentablemente no nos quedamos, nada más, por ejemplo, aquí solo tenemos Educación Inicial, pero qué pasa, Educación Inicial solamente tiene 60, 40 becas aprobadas para el año. (Participante grupo focal)

Otra de las IES tuvo una experiencia positiva:

Nosotros en ese sentido hemos tenido la suerte, quizás también por el primer punto que hemos tocado del filtro del PAA que hemos cubierto todas las becas que nos proporcionan, entonces nunca hemos tenido ningún problema. (Participante en grupo focal)

En la base de datos de becados suministrada por INAFOCAM se encuentra un listado con 110 estudiantes que no fueron becados y que habían pasado la PAA en las distintas IES y provincias. Las razones son muy variadas. Entre ellas están: mayor edad de la requerida, la no apertura del programa por bajo número de postulantes, preferencia por otra carrera o grado de licenciatura previa y compromisos laborales. De todas estas, las razones más frecuentes de anulación de solicitud fue la no apertura del programa por bajo número de postulantes y el no cumplimiento con la edad requerida.

Todas las respuestas, situaciones, experiencias, opiniones y sugerencias presentadas permiten comprender mejor la forma como se ha llevado a cabo el proceso de otorgamiento de beca y las razones por las cuales no se ha logrado la meta con la cantidad de estudiantes requeridos por programa y región de acuerdo con las necesidades del MINERD. Estas necesidades son para todo el país y aplican para todas las IES, sin embargo, el manejo independiente del ISFODOSU, sin tomar en cuenta las convocatorias, incidió, junto a otros factores, en los resultados que hemos obtenido.

Compromisos y obligaciones del estudiante becado

Tal como se presentó anteriormente, los becados por INAFOCAM e ISFODOSU asumen unos compromisos y deben cumplir con ciertas obligaciones durante sus estudios. De los participantes en este estudio, un 65.9% de los becarios respondió que la beca le fue otorgada por INAFOCAM y un 29.6% por ISFODOSU. 67 de ellos (3.2%) respondió que recibió la beca del MESCyT y 1.2% en la Institución de Educación Superior en la que estudia o estudió.

Los estudiantes becados y convocados por las IES formadoras, firman un contrato con INAFOCAM que establece el programa para el cual está siendo becado y en el cual se compromete a permanecer, cumpliendo con los requerimientos hasta concluir el mismo de manera satisfactoria. En este contrato se establece que el becario debe laborar en el Sistema Educativo Dominicano por un periodo de 5 años a partir de la finalización de la carrera. No especifica si debe ser en el sector público. De no cumplir esto último, el becario debe reembolsar los gastos en que haya incurrido el MINERD y el INAFOCAM.

Las responsabilidades del becario establecidas en el Art. SEGUNDO del contrato son

1. Asistir puntualmente a las convocatorias para reuniones y encuentros hechas por el INAFOCAM.
2. Asumir el compromiso ético de formarse adecuadamente y permanecer en el Sistema Educativo para contribuir a la mejora y calidad de la Educación Dominicana.
3. Mantener una asistencia por periodo académico de al menos un 85%.
4. Seleccionar la carga académica completa de cada periodo y alcanzar un promedio mínimo de ochenta (80) puntos o su equivalente.
5. Mantener una conducta ética y moral acorde con las normativas de la Institución formadora y del INAFOCAM.
6. Asumir por cuenta propia el pago de los costos derivados de volver a matricular una asignatura reprobada.
7. Comunicar por escrito a la Dirección Ejecutiva del INAFOCAM (con copia al Departamento de Registro de la Institución formadora), el retiro del Programa de estudios, en caso de que se presente una situación que lo amerite.
8. La permanencia de un becario en el programa seleccionado, estará sujeta a los requisitos de permanencia establecidos por la Institución superior en lo relativo a la cantidad de asignaturas y números de créditos por ciclo.

9. El compromiso académico de todo becario consiste en cursar y aprobar todas las asignaturas de cada período académico, cumplir con los requisitos del Programa establecido por la Institución de Educación Superior y realizar la graduación.
10. El becario que incumpla alguno de los requisitos establecidos anteriormente, será puesto en probatoria para el siguiente período académico. Si durante este tiempo no normalizara su condición académica, le será suspendido el beneficio de la beca. En caso de retirarse del Programa sin causa justificada, el becario tiene la obligación de devolver al INAFOCAM el monto que a la fecha se haya abonado por concepto de beca.

Por otro lado, los estudiantes del ISFODOSU firman un contrato de beca por un año, renovable en el que se establecen las siguientes condiciones en el Art. Cuarto:

- A. Someterse a las normas, reglamentos y resoluciones del ISFODOSU, en su condición de estudiante; B) Mantener un índice académico mayor o igual a 2.5, y sin reprobar ninguna asignatura de conformidad a la Resolución del Consejo Académico No. 3-CAS-04-13. C). En el caso de que el (la) BENEFICIARIO (A) abandone sus estudios o haya sido suspendido, retirado o expulsado de la institución, por cualquier motivo, con excepción de lo estipulado en el Artículo Primero (1ro.), párrafo I (uno); D) EL (LA) BENEFICIARIO que decida cambiar de Universidad o carrera, tendrá que notificarlo al Departamento de Registro del Recinto del ISFODOSU con treinta (30) días de antelación

En este contrato, el beneficiario se compromete a completar sus estudios para obtener el grado de Licenciatura en Educación, en un plazo no mayor del establecido en su programa de estudio. Reconoce que cuando éste repruebe una de las asignaturas de los programas de educación, deberá de pagar por cuenta propia el costo correspondiente a la matrícula de la misma.

Se compromete, a que una vez termine sus estudios con la presente beca, a participar de forma entusiasta, en el concurso de oposición organizado por el Ministerio de Educación (MINERD), con el fin de reclutar maestros para el sector público. Y de aprobarlo, servir por un período no menor de cinco (05) años a la educación pública dominicana.

Se realiza a continuación una comparación de ambos contratos (ver tabla 49).

Tabla 49

Diferencias entre el contrato de Becas de INAFOCAM e ISFODOSU

Contrato INAFOCAM	Contrato ISFODOSU
Establece el plan de estudio para el cual está siendo becado y en el cual se compromete a permanecer, cumpliendo con los requerimientos hasta concluir el mismo de manera satisfactoria.	Establece el plan de estudio y Recinto para el cual está siendo becado.
Hace referencia al compromiso de laborar por 5 años en el Sistema Educativo Dominicano sin especificar sector público o privado al finalizar sus estudios.	Hace referencia a participar en el concurso de oposición y a laborar por un periodo no menor de 5 años en el sector público al finalizar sus estudios.
De no cumplir con el trabajo en el Sistema Educativo Dominicano, debe reembolsar gastos.	
Alcanzar promedio mínimo de 80 puntos en cada periodo	Mantener índice académico mayor o igual A 2.5
No menciona posibilidad de cambio de carrera en educación, solo que debe permanecer en su programa.	Puede cambiar de carrera siempre que lo notifique con treinta (30) días de antelación.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en esta comparación, son pocas las diferencias entre uno y otro. El ISFODOSU hace referencia al concurso y a la exigencia de laborar en el sector público y el índice exigido es menor al de INAFOCAM. Si permite cambio de carrera en Educación.

Al preguntarles sobre las exigencias y obligaciones establecidas del programa de becas, el 63.7% de los becarios expresa que está de acuerdo, muy de acuerdo o en total acuerdo en torno a que las mismas son demasiadas y poco sensibles a imprevistos en la vida personal de los estudiantes (ver tabla 50). Sin embargo, el 80% de directivos y el 69.4% de profesores está en total desacuerdo, muy en desacuerdo y en desacuerdo con esto.

Tabla 50

Las exigencias y obligaciones de los becarios son demasiadas y poco sensibles a imprevistos en la vida personal de los estudiantes.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	20.0%	10.0%	50.0%	16.7%	3.3%	0.0%
PROFESORES (N=173)	17.3%	8.7%	43.4%	20.8%	5.8%	4.0%
BECARIOS (N=2084)	5.10%	3.80%	27.40%	28.60%	13.80%	21.30%

Como puede observarse en la tabla anterior, las diferencias entre las respuestas de los directivos y profesores universitarios y las de los becarios ponen en evidencia que en la mayoría de las IES están de acuerdo con las obligaciones y exigencias de la beca, pero un porcentaje significativo de becarios considera no son apropiadas

Sobre los criterios para continuar con la beca, un profesor expresó:

Deberían por igual fortalecer los criterios para poder seguir optando de estos beneficios o cancelación de becas si los estudiantes en X tiempo no han rendido lo esperado por el programa de excelencia, muchos acceden y luego no mantienen el compromiso de calidad, graduándose sin lo que se andaba buscando del aspirante. (Respuesta abierta a cuestionario)

Este comentario invita a la revisión y al seguimiento del nivel de cumplimiento con las exigencias y obligaciones asumidas por el becario y de los mecanismos para asegurar que mantengan el desempeño esperado durante sus estudios, teniendo consecuencias aquellos que no cumplan con los requisitos.

Al referirse a las exigencias y compromisos de los becarios, una de las egresadas consultadas comentó:

Con relación a las exigencias de la universidad, con relación a exigirnos, vamos a decir, excelencia, también fue positivo, porque considero que sí, ahora yo como

profesional, sí me han cambiado muchos aspectos de mí y que me han ayudado ahora mismo en mi profesión a desarrollarme, a desenvolverme correctamente.
(Egresada)

Al preguntarles sobre las exigencias y obligaciones de los becarios, algunos encargados de carrera de las IES mencionaron que no están de acuerdo con el impedimento a estudiantes de que se transfieran a otra Universidad para continuar la carrera de Educación o de que realicen un cambio de carrera en Educación dentro de la misma institución. Sin embargo, en el Convenio MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017) se establece que el estudiante puede graduarse de la carrera seleccionada u otra carrera relacionada a la docencia, abriendo la posibilidad de que el estudiante realice un cambio. El contrato de beca del INAFOCAM especifica el nombre de la carrera para la cual se está otorgando la beca y el compromiso de permanecer en esta. Estos contratos se depositan en la Contraloría General de la República Dominicana, lo cual dificulta realizar cambios.

Durante la consulta surgieron algunos comentarios sobre la dificultad para transferirse y realizar el cambio de carrera en Educación y sus implicaciones

Hay muchos jóvenes que, porque no han podido hacer esa transferencia a tiempo, bueno, no la han podido hacer de ninguna manera, desertan y esa es una inversión que se pierde. (Participante grupo focal)

Es importante mencionar que muchos de los representantes de IES plantean que hay situaciones en las que se debería considerar la transferencia o el cambio de carrera como una opción, sobre todo tomando en cuenta que algunos estudiantes inician en un plan de estudio, pero durante los primeros meses se pueden dar cuenta que les gusta otra área, sin dejar de tener la vocación. Otro caso que se puede dar es el de mudanza de la familia del estudiante. Al respecto, se presentó el siguiente caso:

Nos gustaría que se tomara en consideración dentro de este programa de becas el tema de la transferencia de los estudiantes de una universidad a otra, por ejemplo, tenemos ahora una estudiante que vivía con sus padres aquí en Santo Domingo, o sea en el Distrito, pero el padre consiguió una mejor oportunidad de trabajo en Santiago, pues ya la niña está preocupada. (Participante en grupo focal)

Otra de las razones por la cual no se permite la transferencia y el cambio es por no afectar el grupo que se forma en cada cohorte, pues implicaría el riesgo de disminuir la cantidad de estudiantes previstos en el financiamiento. Sería recomendable la evaluación de cada caso y buscar alternativas viables y posibles.

Al referirse a la exigencia del índice académico que deben mantener los estudiantes becados, una de las encargadas de carrera comentó que algunos lo logran pues retiran asignaturas, cumpliendo con el INAFOCAM, el cual exige record de notas para mantener la beca. Esto implica que luego se dificulte cursar de nuevo dichas asignaturas retiradas o tengan que esperar pues no hay posibilidad de ofrecerlas si no hay suficientes estudiantes. Esto repercute en el tiempo de duración y la permanencia en la carrera.

Sobre esto, uno de los egresados dijo:

Si había uno que por X o Y razón se le quedaba una asignatura o no podía cursarla, que algunos tenían que esperar bastante tiempo para volver a cursarla. (Egresado)

En las consultas realizadas en este estudio, salió el tema de la presión que tienen muchos estudiantes por mantener el índice para no perder la beca ni el estipendio, por lo que recurren a acciones que luego les afectan.

Sobre el estipendio y el índice académico en el ISFODOSU, algunos profesores comentaron:

En el ISFODOSU el estipendio está sujeto al índice académico. Esto ha resultado problemático para los profesores por las diversas situaciones que se dan. Debería proponerse un ajuste en donde todos los estudiantes reciban la misma cantidad de ingresos y a partir del quinto cuatrimestre considerar un aumento para aquellos estudiantes más sobresalientes. Esto sería de mayor motivación para los estudiantes y se evitarían situaciones penosas entre profesores y estudiantes. (Respuesta abierta a cuestionario)

Mantener el estipendio por el índice genera que los estudiantes se centren más en conseguir una calificación que en obtener aprendizajes de calidad. (Respuesta abierta a cuestionario)

Así como el estipendio es utilizado como un mecanismo para que el estudiante mantenga su índice académico, también puede influir de forma negativa, llevándolo a estresarse y enfocarse en las calificaciones y no en el desarrollo de sus competencias docentes para un mejor desempeño.

Un profesor realizó el siguiente comentario sobre el rendimiento exigido por la beca y el nivel de compromiso de los estudiantes:

He visto que muchos estudiantes, luego de acceder al programa, pierden el compromiso de excelente, pudiendo estos repetir un sin número de veces asignaturas, bajo promedio académico, etc, si son estudiantes con tantas comodidades, estipendio económico, etc, se debe fortalecer un mayor compromiso, de forma tal que se valoren los recursos invertidos en el programa. (Respuesta abierta a cuestionario)

En cuanto a la exigencia de que el estudiante sea de dedicación exclusiva, el 24.9% de los becarios realiza o ha realizado algún trabajo remunerado por lo menos 10 horas semanales durante sus estudios. En cambio, el 75.1% restante, dice no haber recibido ninguna remuneración en ese sentido (ver tabla 51).

Tabla 51

¿Realizas o realizaste algún trabajo remunerado por lo menos 10 horas semanales durante tus estudios? (n=2084)

	n	%
No	1566	75.1
Sí	518	24.9
Total	2084	100

Aquí es relevante mencionar que de los 2084 becarios que respondieron el cuestionario, 640 contestaron la pregunta sobre los criterios que consideraron más difíciles, siendo la de no poder trabajar la segunda con mayor cantidad de respuestas luego de las pruebas POMA y/o PAA. El tercer criterio difícil mencionado fue el de las notas o calificaciones y en cuarto lugar quedó la disponibilidad y tiempo. (ver tabla 52).

Tabla 52

Criterios más difíciles para los becarios

Criterio	Cantidad de respuestas
Pruebas (PAA, POMA)	194
Trabajo	97
Notas	90
Disponibilidad y tiempo	88
Ninguno	74
Edad	35
Documentos	28
Otros	14
Ubicación	13
Inglés	5
Internet	2

Los egresados consultados se quejaron de no poder trabajar para ganar experiencia durante los estudios. Aquí uno de sus comentarios:

Algo que nos impide la beca es el trabajar porque hay que dedicarle tiempo completo y muchas veces nosotros perdemos oportunidades, incluso, de insertarnos en el mismo Sistema Educativo, aunque sea en el sector privado e ir ganando experiencia.
(Participante grupo focal)

Tal como se explicó al inicio, el estipendio se utiliza para apoyar al estudiante y facilitarle que tenga dedicación exclusiva. El INAFOCAM y el ISFODOSU manejan el estipendio de forma diferente. De acuerdo con uno de los responsables de INAFOCAM hay una parte de estipendio que es fija y otra varía de acuerdo al índice académico. Llama la atención que 419 becarios (20.1%) de la muestra respondió no haber recibido el estipendio mensual.

Tabla 53

¿Recibes o recibiste un estipendio mensual para transporte y alimentación? (n=2084)

	n	%
No	419	20.1
Sí	1665	79.9
Total	2084	100

De los que respondieron que, si lo reciben o han recibido, el 61.6% expresa que obtuvo un estipendio entre los 4,001 – 6,000 pesos; mientras que el 23.4% recibió entre 2,001 – 4,000 y el 13.1% más de 6,000. Solo el 2.0% obtuvo un monto mensual entre los 0 – 2,000 pesos.

Algunos de los comentarios de los actores consultados sobre el estipendio, se presentan a continuación:

Estos nuevos programas que además les dan ese estipendio a los estudiantes, mensual, esa es una novedad que también tenemos, eso ellos lo reciben muy agradecidos y siempre están esperando. (Entrevistado)

La beca favoreció la equidad con calidad porque se costeaba tu matrícula, pero también apoyo para vivir y trasladarte a la universidad. Es importante porque sabemos que hay estudiantes talentosos en todo el país. Unos con situación económica favorable y otros no. Aportó para dignificar. (Entrevistado)

Al preguntarles si el monto del estipendio es suficiente para que los estudiantes prescindan de sus obligaciones laborales y sean estudiantes a tiempo completo, el 84.2% de becarios, el 65.3% de los profesores y el 76.7% de directivos de la muestra expresó estar en total desacuerdo (52.2%, 16.2%, 30%), muy en desacuerdo (11.8%, 12.7%, 13.3%) y en desacuerdo (20.2%, 36.4%, 33.3%) (ver tabla 54).

Tabla 54

Es suficiente el monto de estipendio para que los estudiantes prescindan de sus obligaciones laborales y sean estudiantes a tiempo completo.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	30.0%	13.3%	33.3%	16.7%	6.7%	0.0%
PROFESORES (N=173)	16.2%	12.7%	36.4%	20.8%	8.1%	5.8%
BECARIOS (N=2084)	52.20%	11.80%	20.20%	10.90%	1.80%	3.20%

Algunos actores clave comentaron que el estipendio se debe aumentar y que se deben considerar otros aspectos que influyen en el desempeño del estudiante:

“Los estudiantes deberían hacerle un aumento de lo que es el viático.” (Entrevistado)

El dinero que le dan es muy poco, eso, por un lado. Por otro lado, las condiciones que ellos tienen no tienen conectividad, no tienen la parte de las computadoras, entonces se les dificulta mucho, esas son de las cosas que hay que tomar en cuenta para poder dar las becas. (Participante grupo focal)

8,000 pesos o 7,000 pesos no les da para transporte, comprar utensilios y gente que tiene que trabajar para mantener familia, porque hay muchachos que son casados, muchachas que tienen hijos. O sea, que esa es una de las cosas que tiene la beca que deberían repensar. (Participante grupo focal)

Varios de los egresados consultados valoraron de manera positiva el estipendio:

Respecto al estipendio, o sea, a la ayuda, o sea que nos proporcionaba la beca, por lo menos a mí me pareció buena y realmente acorde a la situación, por el hecho de que yo vivo, cerca. Me ayudó mucho y pude concentrarme así al 100%. (Participante grupo focal)

El estipendio siempre supuso una ayuda para nosotros en la medida en que podíamos adquirir materiales, sobre todo en el proceso de la práctica docente. (Participante grupo focal)

El estipendio para estudiantes de Educación en otros países se maneja de distintas formas. Algunos podrían servir de referencia. En Argentina, el estipendio mensual que se otorga es entre 50% y 70% de salario inicial docente y en Ecuador es equivalente al salario básico unificado más medio salario adicional para aquellos en condición de vulnerabilidad.

Un apoyo adicional que recibieron los estudiantes del ISFODOSU fue una laptop para sus estudios. Uno de los egresados de esta Institución expresó que la misma ha sido de gran ayuda sobre todo en la nueva modalidad. Los estudiantes de las demás IES no contaron con una laptop por parte de su Institución.

Uno de los actores participantes hizo un llamado a la reflexión sobre las diferencias entre el ISFODOSU y las otras IES en cuanto al presupuesto y los beneficios:

Se puede generar diferencia grande, con los mismos requisitos, pero por los presupuestos de instituciones y por estudiante (ISFODOSU es varias veces más el presupuesto por estudiante que de PUCMM, UNIBE o INTEC). Es un tema que merece reflexión porque la calidad cuesta. Y el presupuesto por estudiante, podemos estar hablando de un presupuesto muy diferenciado. (Entrevistado)

Es una realidad que, tal como comentó la Vicerrectora del ISFODOSU, que en esta institución el estudiante cuenta con mejores condiciones de incentivos, incluida la entrega de computadora e internet a cada uno, para una dedicación exclusiva al programa.

Varios encargados de carrera de las IES consultados realizaron comentarios sobre la necesidad de trabajar de los estudiantes becados:

Ellos se quejan primero de que no se les permiten trabajar, muchos de los becados son de escasos recursos y cuando ellos logran con sus condiciones tener esta beca, no pueden dejar de trabajar. (Participante grupo focal)

Ellos trabajan, escondidos de la beca, ellos trabajan, de manera que, ese es un temita que habría que tomar en cuenta. Porque el estipendio yo sé que es para ayudarles, pero no es suficiente. (Participante grupo focal)

Muchos de los estudiantes que están becados, trabajan y se la buscan y uno ve que realmente lo están haciendo y cuando hay asignatura o hay un compromiso se nota que están un poquito atareados por el tema laboral, por el tema económico. (Participante grupo focal)

Otra situación que se presenta es la que se expone a continuación:

Hay estudiantes que están pagando en las universidades que tenemos los programas, algunos programas que no tienen beca y están pagando su costo ellos mismos, ¿por qué? Porque ellos no pueden viajar a otras universidades que tienen la beca por la distancia, porque hay becas que son en pueblos. (Participante grupo focal)

La falta de flexibilidad con el tema laboral no permite abordar casos como los expuestos, pudiendo llevar a algunos estudiantes a la deserción. Es necesario regularizar la situación de cada estudiante e identificar a aquellos becarios que si están trabajando para ofrecerle apoyos y asegurar que cumplan con sus obligaciones y finalicen de manera exitosa su carrera.

Al analizar la situación del 1.7 % de estudiantes retirados que respondieron el cuestionario, estos afirman que se debe a distintas razones. El 33.3% dice que las razones son económicas. Por su parte, el 16.7% afirma que las razones son de salud y, el mismo porcentaje también pertenece a aquellos con razones familiares. El 11.1% señala que su retiro responde a razones académicas mientras que solo un 2.8% dice que se debe a la conectividad. Llama la atención que el 19.4% dice que existen otras razones en torno al retiro.

Tabla 55

Si eres estudiante retirado, elige una de las razones que siguen:

	n	%
Razones académicas	4	11.1
Razones de conectividad	1	2.8
Razones de salud	6	16.7
Razones económicas	12	33.3
Razones familiares	6	16.7
Otras	7	19.4
Total	36	100.0

Algunos de los responsables del INAFOCAM afirmaron que el porcentaje de permanencia del becado es alto.

Tanto en el contrato de INAFOCAM como en el de ISFODOSU se exige al becado laborar por 5 años en el Sistema Educativo. En el caso de ISFODOSU se especifica que debe ser en sector público luego de aprobar el concurso de oposición. Varios de los egresados realizaron comentarios obre esto, evidenciando confusión al preguntarse “¿a qué se refiere con el trabajo seguro?” y luego continuaron con otras dudas:

Nosotros, por ejemplo, se nos exigía trabajar 5 años, nosotros teníamos esa duda. Tenemos que trabajar 5 años, por ejemplo, pero, si nos están diciendo “trabajo seguro” ¿en qué momento empezaría a contarse ese tiempo de los 5 años? O sea, si nosotros todavía no empezamos a trabajar, duramos 2 años desde el momento que finalizamos la carrera, que nos graduamos, hasta el momento que empezamos a trabajar 5 años. (participante grupo focal).

Es importante destacar que la mayoría de los egresados no se ha insertado en el Sistema Educativo porque a la fecha no se han realizado concursos. Por eso plantean que no se les está asegurando trabajo ni les han especificado como y en que tiempo se van a cumplir esos 5 años.

Los actores entrevistados, expresaron:

El estado paga mucho pero cuando egresan no tienen oportunidad. No se deben eliminar filtros. ¿Qué hacemos con más de 100,000 docentes que no necesita el sistema? (Entrevistado)

Están esperando concurso o que MINERD los nombre. Se tienen que ir a privada, es una pena. Es un esfuerzo que se debe hacer para planificar concursos para esos estudiantes. (Entrevistado)

El sistema no tenía capacidad de absorber esa cantidad de egresados. (Entrevistado)

El sistema solo necesita 2,000 estudiantes de educación por año. No había déficit. (Entrevistado)

Estos resultados ponen en evidencia una situación que amerita atención y acción para evitar una sobreoferta de docentes o, por el contrario, una falta de docentes en algunos niveles y áreas de enseñanza de necesidad. Uno de los profesores hizo una recomendación de incentivar a estos docentes de excelencia a laborar en lugares menos favorecidos:

El MINERD debe aprovechar este potencial e incorporar los maestros del programa de excelencia a las escuelas más desfavorecidas para que tengan la oportunidad de recibir formación de maestros formados bajo un modelo vanguardista. (Respuesta abierta a cuestionario)

Orientación y seguimiento al estudiante becado

Los becados por INAFOCAM y en ISFODOSU participan en una inducción a través de una convivencia en la que se comparten sus responsabilidades y los estudiantes firman su carta compromiso. Esta es una experiencia muy bien valorada. El 93.8% de los becarios afirma estar de acuerdo (41.6%), muy de acuerdo (22.1%) o en total acuerdo (30.1%) al preguntarles si la inducción/orientación inicial a los becarios a través de una convivencia fue de mucho valor. El 98.8% de profesores participantes están también de acuerdo (24.3%), muy de acuerdo (23.1%) y en total acuerdo (51.4%). El 96.7% de directivos de la muestra también está de acuerdo (41.6%), muy de acuerdo (22.1%) y en total acuerdo (30.1%) con esto.

Tabla 56

Sobre las becas - La inducción/orientación inicial a los becarios a través de una convivencia agrega mucho valor

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	3.3%	0.0%	0.0%	26.7%	33.3%	36.7%
PROFESORES (N=173)	0.0%	0.6%	0.6%	24.3%	23.1%	51.4%
BECARIOS (N=2084)	1.20%	0.60%	4.30%	41.60%	22.10%	30.10%

Así mismo, el 82.4% de becarios afirma que recibió orientación y seguimiento del departamento de becas y asesoría a través de la Institución que donde estudiaba o estudia en la actualidad. Solo el 17.6% expresa que no obtuvo ningún tipo de orientación o seguimiento por dicho departamento (ver tabla 57).

Tabla 57

¿Recibiste orientación, seguimiento y asesoría de algún departamento por parte de la Institución en donde estudias o estudiaste? (n=2084)

	n	%
No	367	17.6
Sí	1717	82.4
Total	2084	100

El 93.6% de profesores está de acuerdo (32.9%), muy de acuerdo (17.9%) y en total acuerdo (42.8%) en que los estudiantes becados reciben orientación, seguimiento y asesoría por parte del departamento de becas o de la carrera de la Universidad. El 100% de los directivos universitarios coinciden al afirmar estar de acuerdo (16.7%), muy de acuerdo (30%) o en total acuerdo (53.3%) con esto.

Tabla 58

Sobre las becas - Los estudiantes becados reciben orientación, seguimiento y asesoría por parte del departamento de becas o de la carrera de la universidad.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	30.0%	53.3%
PROFESORES (N=173)	0.6%	1.7%	4.0%	32.9%	17.9%	42.8%
BECARIOS (N=2084)	3.90%	2.40%	11.20%	45.20%	16.70%	20.60%

La orientación y el seguimiento a los becarios en las Instituciones en las que estudian son fundamentales para asegurar el cumplimiento con requisitos y para lograr un mejor desempeño, con un enfoque en la prevención y abordando a tiempo las situaciones y dificultades que se presenten por diversas razones. Es también necesario fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso con la profesión.

La orientación y el seguimiento por parte del INAFOCAM como institución financiadora es también muy importante y necesario. El 84.4% de las y los becarios afirma que recibió orientación y seguimiento del departamento de becas y asesoría a través de la Institución que le otorgó la beca. Solo el 15.6% expresó que no recibió ningún tipo de orientación o seguimiento por dicho departamento (ver tabla 59).

Tabla 59

¿Recibiste orientación y seguimiento del departamento de becas y asesoría por parte de la Institución que te otorgó la beca? (n=2084)

	n	%
No	326	15.6
Sí	1758	84.4
Total	2084	100

El 96.7% de directivos expresa estar de acuerdo (30%), muy de acuerdo (23.3%) o en total acuerdo (43.3%) con que los estudiantes becados reciben orientación, seguimiento y asesoría por parte de la Institución que les otorgó la beca.

Sobre esto, uno de los responsables del INAFOCAM, comentó

Con la 09-2015 no hemos tenido que tener acciones remediales. Identificamos estudiantes de bajo desempeño y se dan orientaciones, se identifican los que necesitan apoyo tutorial. Respetamos las reglas de IES. (Entrevistado)

Aquí uno de los comentarios de actores consultados sobre el seguimiento del INAFOCAM a los estudiantes becados:

Una vez el estudiante ingresa al sistema universitario, el INAFOCAM asume una responsabilidad, asume ese estudiante con transparencia, lo acompaña y está en constante contacto con ellos y hay una comunicación, hay una preocupación por esos muchachos y por esas muchachas. (Entrevistado)

Es importante destacar que en el INAFOCAM hay una unidad dentro del departamento de becas para seguimiento a becarios en el que incluso cuentan con una psicóloga que llama cuando hay situaciones, incluso familiares.

Las IES y el INAFOCAM trabajan de la mano con los estudiantes durante el desarrollo de su carrera, ofreciéndoles experiencias de crecimiento y desarrollo personal y académico, así como ayuda cuando es necesario.

Monitoreo y seguimiento a las IES con becas

De acuerdo con lo establecido en el contrato de becas entre las Instituciones y el INAFOCAM, una de las responsabilidades de las IES consiste en presentar informes de plan de trabajo, su desarrollo y resultados cada tres meses a INAFOCAM. El INAFOCAM, a su vez, realiza visitas de seguimiento y evaluación. Este contrato establece como una de las funciones del INAFOCAM la elaboración de informes de seguimiento al programa con recomendaciones de mejora a la Universidad. Sobre esto, uno de los encargados en INAFOCAM comentó:

INAFOCAM asume coordinación y seguimiento desde que se abre el programa hasta que se cierra. Visita una vez al año a cada programa. (Entrevistado)

Por otro lado, el MESCyT también tiene la responsabilidad del monitoreo y seguimiento a las IES con planes de estudio aprobados o con autorización en proceso de implementación.

Ambas instituciones asumen un rol importante para asegurar el cumplimiento con los estándares y criterios establecidos, una como institución reguladora y otra como financiadora. La buena coordinación entre ambas facilita este proceso, con el fin de evitar duplicidad y desgaste en las IES o contradicciones que se puedan presentar.

Al preguntarles sobre las visitas del MESCyT a la Institución para seguimiento y monitoreo, 80% de los directivos universitarios respondió que sí recibió visitas por parte del MESCyT para seguimiento y monitoreo al Programa de Formación Docente de Excelencia. Un 13.3% indica que no fue visitado por el MESCyT, mientras que el restante 6.7% desconocía que este ministerio realizaba seguimiento y monitoreo del dicho programa. (ver tabla 60)

Tabla 60

En caso de que le hayan aprobado carreras de acuerdo a la Normativa 09-2015, recibió su Institución visitas del MESCyT para seguimiento y monitoreo al Programa de Formación Docente de Excelencia. (n=30)

	n	%
Lo desconozco	2	6.7%
No	4	13.3%
Sí	24	80.0%

Al preguntarles sobre las visitas del INAFOCAM a la Institución para seguimiento y monitoreo, el 82.1% de los directivos universitarios recibió visitas por parte del INAFOCAM para seguimiento y monitoreo al Programa de Formación Docente de Excelencia. Un 7.1% indica que no fue visitado por el INAFOCAM, mientras que el restante 10.7% desconocía que esta institución realizaba seguimiento y monitoreo del dicho programa.

Tabla 61

En caso de que le hayan otorgado becas para el Programa de Formación Docente de Excelencia, recibió su Institución visitas del INAFOCAM para seguimiento y monitoreo. (n=28)

	n	%
Lo desconozco	3	10.7%
No	2	7.1%
Sí	23	82.1%

Es importante destacar que muchos de los actores y representantes de las IES consultados en este estudio expresaron el buen manejo del INAFOCAM, tanto con las Instituciones como con los estudiantes, cumpliendo de manera efectiva con su rol.

Aquí dos de muchos comentarios sobre esto:

La relación con INAFOCAM con el asunto de las becas siempre ha sido excelente, siempre trabajan con compromiso, con ética, con comunicación continua, la verdad que nosotros la relación con INAFOCAM ha sido excelente, no solamente en nuestros programas sino, también anteriormente que teníamos becados con ellos.
(Participante grupo focal)

Debemos felicitar el sistema de becas que tiene el INAFOCAM porque es un trabajo realmente de calidad y de verdad que nosotros como universidad, la relación que tenemos con ellos desde hace muchos años pues, nos sentimos satisfechos.
(Participante grupo focal)

Es indiscutible que INAFOCAM ha jugado un papel muy importante y necesario a través del acompañamiento a las IES y a los estudiantes, así como el seguimiento y monitoreo. Es necesario contemplar algunas de las situaciones, opiniones y recomendaciones expuestas por los participantes de este estudio para tomar medidas y hacer ajustes necesarios que aporten a la mejora continua del programa.

● ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS Y VALORACIONES

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. Luego de aprobada la Normativa 09-2015 se ofrece el apoyo a 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 09-2015 también sirvió para reorientar el papel del Estado en asignación de becas con un mayor nivel de exigencia a partir de los 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 09-2015.

Tanto el MESCyT como el INAFOCAM realizan el monitoreo y seguimiento a las IES, una como ente regulador y otra como financiadora, para asegurar la calidad de la oferta y el logro de los resultados deseados.

Las condiciones del apoyo a través de becas a las IES están establecidas en el Convenio Interministerial MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017). Este Convenio incluye los montos por carrera de acuerdo con el nivel educativo, el pago de estipendio, el inglés por inmersión obligatorio, actividades extracurriculares y premiación anual de estudiantes. También especifica el requerimiento de índice y otros criterios como la dedicación a tiempo completo, con exclusividad y el trabajo para el Sistema Educativo público al menos durante 5 años al terminar la carrera.

Al comparar los contratos de becas de las IES y el ISFODOSU, se identifican algunas diferencias. El ISFODOSU exige un índice menor al de INAFOCAM. El contrato de INAFOCAM con el becario no especifica que el trabajo del egresado debe ser en el sector público, dejando abierta la posibilidad de laborar en el sector privado, siendo esto una oportunidad de tener experiencia cuando no se realice concurso docente como es el caso actual de egresados que no han podido ingresar al sistema. El contrato de ISFODOSU especifica que el trabajo debe ser en el sector público luego de pasar el concurso docente. En este caso, queda abierta la posibilidad de que si el estudiante no pasa el concurso puede trabajar en el sector privado.

El ISFODOSU establece condiciones similares a las establecidas en el Convenio Interinstitucional MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017) con algunas diferencias en el estipendio, la oferta de residencia, apoyos y beneficios adicionales a sus estudiantes. Cabe destacar que el estipendio del ISFODOSU es distinto para estudiantes residentes y no residentes, siendo mayor para los no residentes. Los no residentes tienen desayuno y almuerzo incluidos. El estipendio varía de acuerdo con el índice académico, siendo mayor para aquellos con mejor desempeño. Por su lado, el estipendio de INAFOCAM es único y disminuye si el estudiante no logra el índice esperado. Amarrar el estipendio al índice puede funcionar como incentivo, pero también puede llevar al estudiante a estresarse y enfocarse solamente en la calificación y no en su desarrollo y aprendizaje, tal como se ha evidenciado en este estudio.

El ISFODOSU ha creado un ecosistema favorable para los estudiantes de la carrera pues cuenta con los recursos para esto, diferenciándose de las otras IES que reciben los fondos de las becas del INAFOCAM.

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. Un porcentaje alto de becarios, profesores y directivos afirman que estos criterios son claros y se cumplen. 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.

El criterio de superación de pruebas de ingreso para poder obtener la beca ha implicado que muchas IES no alcancen la cantidad de estudiantes para los cuales se les otorgan las becas por carrera debido a que no todos las pasan. Las IES han diseñado diversas estrategias para ayudar a los estudiantes a superar las pruebas a través de nivelación y reforzamiento. Esto ha implicado inversión adicional de tiempo y de fondos propios, sin la garantía de poder abrir con la cantidad de estudiantes que se necesita y que les ha sido asignada.

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 76 planes de estudio aprobados por MESCyT, 39 no tienen becas.

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.

El programa de becas ha incentivado a jóvenes a elegir la carrera de Educación, pero también ha hecho que muchos sin vocación sean admitidos. Algunos de estos salen por sí mismos al enfrentar las obligaciones, perdiéndose la inversión realizada en ellos. En otros casos, se enamoran de la profesión y continúan hasta graduarse. Esto lleva a considerar la importancia de la inclusión de pruebas vocacionales como requisito de admisión y la necesidad de incluir la realización de una entrevista con cada candidato previo a otorgamiento de becas para conocer mejor sus perfiles y motivaciones tal como hacen en otros países.

Al analizar los resultados de la cantidad y distribución de estudiantes becados nos damos cuenta de que el Convenio estableció una distribución de referencia para lograr la meta de los 20,000 docentes en 4 años con cantidades de nuevo ingreso por carrera por año. Se estableció que esto se revisaría en función de las proyecciones de necesidades del MINERD. Las convocatorias se realizaron en los años 2017 y 2018 con un llamado a las IES con planes aprobados por MESCyT que desearan obtener las becas, especificando cantidades de estudiantes por carrera y región. El total de estudiantes a becar en ambas convocatorias fue de 13,910, incluyendo todos los niveles y las áreas. De acuerdo con los datos del INAFOCAM y el ISFODOSU, en la actualidad hay un total de 6,967 estudiantes becados en el programa Docente de Excelencia.

Al revisar las convocatorias, las carreras con mayor necesidad de docentes fueron Educación Idiomas, Matemática con orientación en Educación Secundaria, Educación Artística y Educación Física. Tal como se evidencia en los datos presentados en este

estudio, la cantidad de estudiantes a becar aumentó significativamente en todas las carreras en la segunda convocatoria, excepto en Lengua Española y Literatura con orientación en Educación Secundaria, la cual no se incluyó en el 2018. La menor cantidad de becas fueron para Nivel Inicial, la cual se mantuvo igual y para primer ciclo y segundo ciclo del Nivel Primario, ambas con menor cantidad en la segunda convocatoria.

El análisis realizado de las cantidades de becas por carrera de acuerdo con las convocatorias y a los planes de estudio aprobados o con autorización de las IES formadoras y del ISFODOSU ponen en evidencia que en algunas carreras se sobrepasó la cantidad de estudiantes y en otras todavía hay una gran necesidad no cubierta. Los casos a los que hay que prestar mayor atención son Educación Artística, para la cual no se becó a ningún estudiante a pesar de ser una de las que mayor necesidad tiene, Química y Física con orientación a Educación Secundaria con mucho menos becados de los requeridos y Educación Idiomas que solo logró un 7.6% de la cantidad de docentes requeridos en el Sistema. Educación artística fue uno de los 8 planes de estudio sometidos por la UASD y aprobados por MESCyT. Esta situación amerita una respuesta rápida para responder a la necesidad de docentes en esta área. Un factor que ha sido determinante en que algunas carreras hoy tengan más estudiantes de los requeridos es el hecho de que el ISFODOSU realizó su convocatoria y proceso de admisión sin tomar en cuenta dichas convocatorias del MINERD. Se pueden mencionar como ejemplo los casos de Educación Primaria segundo ciclo y de Lengua Española y Literatura con orientación en Educación Secundaria.

La cantidad total y exacta de estudiantes de educación bajo la Normativa 09-2015 a la fecha no está clara. 39 carreras aprobadas no se abrieron o se abrieron sin becas, por lo que es necesario agregar esos estudiantes no becados a los que si recibieron la beca en las IES y en ISFODOSU para saber cuántos realmente son. En la UASD hay alrededor de 36,000 estudiantes en la Facultad de Educación que no están dentro de la Normativa 09-2015. Se debe determinar cuantos están cursando los primeros periodos o si no han completado el 50% de la carrera y si todavía están a tiempo de integrarse a la Normativa pues serán futuros docentes para insertar en el Sistema Educativo Dominicano.

La mayoría de los becarios, directivos y profesores considera la beca debe incluir la nivelación para que el estudiante pueda prepararse para la prueba de acceso ya que esto facilitaría tener suficientes postulantes para la apertura de carreras con becas.

Al analizar los contratos de INAFOCAM e ISFODOSU con el becario se identifican aspectos comunes y algunas diferencias en relación con las responsabilidades y exigencias. Más del 60% de becarios considera que las exigencias y obligaciones son demasiadas y poco sensibles a la vida personal del estudiante. Sin embargo, un porcentaje significativo de directivos y profesores las considera apropiadas.

La imposibilidad de transferirse a otra universidad o de cambiarse de carrera en Educación es uno de los aspectos que muchos de los participantes consultados recomiendan revisar para flexibilizar. Esto tendría que evaluarse a la luz de las normativas y exigencias de la Contraloría General de la República Dominicana pues ahí se depositan los contratos de beca.

Las obligaciones del becado incluyen la dedicación exclusiva. Sin embargo, se pone en evidencia la necesidad que tienen muchos de trabajar y que incluso lo hacen a pesar de la condición. Un alto porcentaje de becarios, profesores y directivos consideran que el estipendio no es suficiente para ser estudiante a tiempo completo y prescindir del trabajo.

La exigencia al becado de laborar por al menos 5 años en el Sistema Educativo al terminar sus estudios depende del concurso docente, por lo que los egresados deben esperar aprobarlo para poder cumplir con esto. Si no se realizan los concursos de manera oportuna, se corre el riesgo de perder un docente de excelencia en el cual se ha hecho una inversión y que puede aportar a la mejora educativa. Pueden abandonar el sistema o terminar en otra carrera por lo que necesitan seguimiento.

En cuanto al estipendio, hay posiciones encontradas. Algunos lo valoran como positivo y lo consideran ha sido de gran ayuda, pero otros consideran no es suficiente. Se podría considerar un estipendio diferenciado de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de cada estudiante. Brasil cubre la matrícula en función de ingresos familiares del beneficiario. En Perú, el nivel socioeconómico del postulante es considerado para obtener el 10% del puntaje total.

Los becarios, profesores y directivos valoran positivamente la inducción y orientación a través de la convivencia. También afirman que los estudiantes han recibido orientación y seguimiento de la Institución que otorgó la beca y de la Universidad en la que realizan o realizaron sus estudios.

En cuanto al monitoreo y evaluación de las IES por parte de las Instituciones responsables del programa Docente de Excelencia, la mayoría confirma haber recibido visitas tanto del MESCyT como de INAFOCAM. De manera especial, el trabajo del INAFOCAM ha sido valorado de forma muy positiva.

● 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 Formación Docentes 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 Formación Docentes 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.

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

● PRESENTACIÓN

La preocupación por mejorar la formación inicial de los docentes ha sido recurrente por muchos años en República Dominicana, sobre todo a partir del aumento de cobertura y la expansión de la matrícula. Se pueden identificar innumerables esfuerzos, que cubrieron más allá de la titulación de bachilleres en servicio. De maestros normales primarios preparados exclusivamente por las Escuelas Normales y de profesores de secundaria con un nivel técnico superior o licenciatura preparados por universidades selectas, se pasó a un sistema más diverso en que las Escuelas Normales convertidas en instituciones de educación superior unificadas comenzaron a ofrecer titulaciones de nivel superior. Por otro lado, las universidades entraron al proceso de formación de maestros de primaria.

Más recientemente, las autoridades educativas comienzan a regular no solo los programas que ellas mismas auspiciaban, sino las que otras ofrecían. En lo que hoy es el MINERD, la Ordenanza 1'97 estableció el Currículo del Programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio, y la Ordenanza 6'99 estableció el Currículo de Formación de Maestros/as de la Educación Inicial.

Entre el esfuerzo de profesionalización de bachilleres en servicio, representados por la 1'97, y la 6'99 que establece un currículo de formación de maestros de nivel superior (profesorado, licenciatura y postgrado), media la aprobación de la Ley 66'97 la cual estipula en su Art. 130: "Los estudios magisteriales serán impartidos en el nivel de educación superior

en coordinación con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio.”. Era ya tiempo de olvidarse de “bachilleres en servicio” y de no requerir la formación a nivel superior de los que ingresarán al magisterio nacional.

Cinco años después, el nivel formativo imperante era la licenciatura. Se superaban los títulos de maestros a nivel medio, la entrada y posterior profesionalización de bachilleres, y los técnicos superiores. La Ordenanza 01’2004 establece el currículum de la formación de docentes de educación básica, y declara desde su título que lo que corresponde es una licenciatura.

Posteriormente y resaltando el papel de INAFOCAM llega la Ordenanza 04’2004 que establece el Sistema Nacional de Formación Docente, la cual deja claro en su Art. 30 que la formación profesional “básica” es a nivel de licenciatura.

Es importante hacer notar que todas las ordenanzas mencionadas de antes o después de la Ley emanan de la Secretaría de Educación (de Bellas Artes y Cultura, o de Cultura después de la Ley), hoy MINERD. Aunque pudiera haberse entendido que se regulaba para las instituciones oficiales, no se especificaba así. La SEESCyT, actual MESCyT, no intervenía en esa regulación que incluía la definición del currículo a ser seguido.

La Ordenanza 04’2004 cita el Art. 219 de la Ley 66’97 en el cual se empodera al INAFOCAM a velar por la formación de los docentes y a coordinar los esfuerzos con otras instituciones, incluyendo el ISFODOSU y las universidades.

Posteriormente, suceden varios esfuerzos para importantizar la formación de maestros, en los cuales se destaca el “programa para la calidad de la educación: rediseño para la formación docente” con una comisión interinstitucional (MESCyT, MINERD e IES), que se inicia en el 2009, y en el cual la SEESCyT, luego MESCyT, toma una mayor participación y una actitud más regulatoria con respecto al tema (MESCyT, 2012). Estos esfuerzos se inician el mismo año en que la Conferencia General de la UNESCO sobre Educación Superior declaraba:

Nuestra capacidad para alcanzar los objetivos de la EPT dependerá de nuestra capacidad para enfrentarnos con la escasez mundial de docentes. La educación superior

debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. (UNESCO, 2009, p. 757).

Era el tiempo de las reformas a nivel regional, esfuerzos que se han consignado en la primera parte de este Informe. Desde el Estado se impulsaban Reformas de la formación inicial de los docentes. En República Dominicana, 2012 es un año clave para estos esfuerzos. El MESCyT publica los resultados de todo el esfuerzo interinstitucional que había liderado, en el cual se destaca la Resolución 08'2011 del CONESCyT que aprueba la “Normativa para los programas de formación docente en la República Dominicana”, y se promulga la Ley 1'12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo. Dicha Estrategia incluye un objetivo ligado al tema que nos ocupa:

2.1.1.4 Fortalecer la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y los formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas y habilidades para impartir una formación de calidad.

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, que se identifica como respuesta al Pacto Nacional para la Reforma Educativa, aprobado el año anterior, el cual en sus acápite 5.1.1 y 5.1.2 presenta consideraciones sobre la formación docente, incluyendo su vinculación con el currículo aprobado por el MINERD.

La nueva Normativa, establece el Perfil del Docente, la estructura de los programas de formación docente, el listado de una carrera para el nivel inicial, dos carreras para el nivel primario y siete carreras para el nivel secundario. Seis meses después se aprueba una Adenda a la Normativa la cual además de especificar detalles sobre la carrera de “Ciencias de la Tierra” con sus características generales, adiciona cinco carreras ligadas a asignaturas especializadas no cubiertas en la Normativa original. Además, la 09’15, cubre el perfil de ingreso requerido para los estudiantes, el perfil del cuerpo profesoral, la concepción del crédito, la forma de desarrollo de los programas, los requerimientos institucionales en cuanto a infraestructura, servicios y recursos para el aprendizaje, el sistema de evaluación, el seguimiento por parte del MESCyT, con planteamientos sobre la eventual acreditación de las carreras y la estructura de los planes de estudio a ser presentados por las IES al MESCyT para su evaluación.

Representa la 09’15 una Reforma Curricular de las carreras de Formación Docente, que dicta los criterios a tomar en consideración para presentar programas de formación docente, y la posibilidad de convertir las carreras que funcionaban en ese momento para que se ajusten a la nueva Normativa para aquellos que hayan cursado hasta el 50% de la carrera con otros planes. La comisión que trabajó, identificada en el texto de la Normativa y que laboró en el esfuerzo de Reforma que representaba, estuvo compuesta por 4 representantes del MESCyT, 4 del MINERD, 11 de la UASD, 2 del Ministerio de la Presidencia, 1 de INAFOCAM, y 8 representando igual número de IES, para un total de 30, con asesoría de dos consultores internacionales.

Entre los aspectos más característicos de esta Normativa que representa una nueva Reforma Curricular para la formación inicial de docentes compuesta por una licenciatura, se destacan, además de la previsión de dos pruebas de admisión ya comentadas y analizadas en la sección de este Estudio que las analizan, se destacan los siguientes:

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).

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.

Una definición del crédito que implica 3 horas de trabajo académico semanal por crédito.

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. Fijación del porcentaje de créditos que deben reservarse para las Prácticas docentes. Un enfoque curricular basado en competencias para seguir el mismo enfoque que el currículo establecido por el MINERD para la educación preuniversitaria.

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.

- Requerimiento de infraestructura, servicios y recursos para el aprendizaje que las instituciones deben demostrar que tienen para ofrecer carreras de Educación.
- 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.
- 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.
- La previsión de ir caminando hacia un proceso de acreditación de las carreras de formación docente con fechas de inicio.

- Elementos de la estructura del plan de estudio de las carreras, incluyendo la estructura de los programas de cada una de las asignaturas.

Procesos implementados para la reforma curricular

Presentamos en la Tabla 62 las diferentes fases, divididas en momentos del proceso establecido desde que las IES deciden ofrecer una carrera de educación hasta más allá de la aprobación, pues incluimos la fase de aseguramiento de la calidad, que se vincula con el monitoreo y acompañamiento. Identifica también la regulación que cubre los diferentes momentos.

Tabla 62

Fases y momentos del proceso de presentación, evaluación y aprobación de las carreras de Formación Docente 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	<p>Evaluación del MESCyT de planes de estudio de las carreras propuestas por las IES</p> <p>Fases de "Ajustes" y de Evaluación</p>	<p>Las IES debe subir los planes de estudio según la estructura aprobada a una plataforma.</p> <p>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</p> <p>El MESCyT evaluaba y solicitaba revisiones para fines de aprobación.</p> <p>Algunas instituciones iniciaron sus carreras con una aprobación provisional y no han recibido la aprobación definitiva.</p> <p>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).</p> <p>(Ver tabla x para detalles de programas presentados, evaluados, iniciados y aprobados de definitivamente)</p>	<p>Normativa 09'15 (III-V y XIV)</p> <p>Guía para la elaboración, presentación y evaluación de planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación</p> <p>Protocolo para la presentación y evaluación de propuestas formativas</p>
	Evaluación de los programas de las asignaturas	<p>Para aprobación de una carrera se someten también los programas de todas las asignaturas para ser revisados por el MESCyT.</p> <p>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.</p> <p>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),</p>	<p>Normativa 09-2015 (XIV)</p> <p>Guía para la elaboración, presentación y evaluación de planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación</p> <p>Resolución 20-2017 del CONESCyT (19 de enero)</p> <p>Resolución 37-2017 del CONESCyT (9 de mayo)</p>
	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	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. Las instituciones preparan sus planes de mejora.	Normativa 09-2015 (XII) Plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación al desarrollo de los planes de estudio para la formación de docentes de excelencia en la República Dominicana Manual operativo plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación
	Acreditación de las escuelas y programas	“Toda institución de educación superior deberá iniciar en el año 2016 los trámites para la acreditación de escuelas y programas de formación de profesores” 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	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)

En el MESCyT, la Dirección de Currículo, inició el proceso de asesoramiento a las IES para preparar los planes de estudio y los programas de cada una de las asignaturas. Solo con la aprobación del plan de estudio y los programas de las asignaturas (el requerimiento de todos los programas se cambió a solo los del primer año) y la demostración de cumplir con los requisitos relativos al profesorado, los recursos, y el proceso de aseguramiento de la calidad, recibían la aprobación provisional o la aprobación definitiva de los planes

de estudios. Con la aprobación podían las abrir las carreras, iniciar el proceso de reclutamiento y luego solicitar al INAFOCAM becas para los que calificaran.

En dicho proceso se fueron construyendo diversos documentos que conforman las orientaciones para la conformación de los planes de estudio y las propuestas formativas. Dichos documentos son:

- 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
- Plan de Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación al Desarrollo de Planes de Estudio para la Formación Docente de Excelencia en la República Dominicana
- Manual Operativo Plan de Monitoreo.
- Acompañamiento y Evaluación

Las instituciones interesadas, aún antes de que la rica documentación que formaliza los procesos existieran iniciaron el sometimiento de los planes de estudio y los programas de las asignaturas con entregas manuales de las propuestas impresas o en dispositivos de almacenamiento de archivos digitales. Posteriormente, se abrió la plataforma MESCyTEVA que permitía someter los planes y programas en línea.

La Tabla 63 presenta las 27 instituciones que presentaron planes de estudio de las carreras previstas en la Normativa 09-2015. Se especifica el status de cada uno en términos de la cantidad de planes que fueron procesados y los resultados finales. De la Tabla cuyos datos se obtienen de un informe del MESCyT es preciso aclarar porque en las instituciones con varios recintos ven los planes presentados y en trámites multiplicados por los diversos recintos. Entre la Normativa y su Adenda se aprobaron para ser ofrecidas por las IES 18 carreras de educación, por lo cual el número mayor de planes de estudio que se pueden presentar para aprobación es de 18, pero si la institución lo presentaba para dos recintos (por ejemplo, PUCCM) cada plan programado para un recinto se cuenta. En el caso de la UASD con sus centros regionales y 115 planes presentados e ISFODOSU con sus recintos y 39 planes presentados debe entenderse de esa manera. En total 27 instituciones participan con diferentes niveles de avances, 19 de las cuales abrieron uno o varias de las carreras aprobadas.

Tabla 63

Relación de planes de estudio por IES según estatus.

IES	Planes presentados	Planes vacíos o incompletos	Planes Evaluados	Planes Iniciados	Aprobados Definitivamente
ISFODOSU	39		39	28	39
INTEC	5		5	5	5
PUCMM	17	5	12	6	8
UAPA	10		10	2	8
UNAD	13	9	4	3	
UAFAM	3	3			
UNAPEC	4		4	1	
UASD	115		13		13
UCNE	8			1	
UCSD	10		10	1	
UCATEBA	5		5	1	
UCATECI	9		9		
UCE	11		6	2	
UTE	3		3	1	
UNICARIBE	3			3	
UDOyM	29		29	8	
UNICDA	1		1	1	
UNIREMHOS	2	2			
UEFA	3	3			
UFHEC	19		19		
UNIBE	2	1	1	1	1
UNISA	3		3	3	3
UNEV	20	16	4	4	
UNPHU	9	6	4	2	3
UTESA	35		35		4
UTECO	9		9	1	
UTESUR	3	3			
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.

● HALLAZGOS

A continuación se presentan los hallazgos principales del estudio, los cuales integran datos obtenidos de las entrevistas, de las encuestas en línea y de los análisis realizados a las normativas o documentos del MESCyT. Se han dividido dichos hallazgos a partir de la temática que cubre.

Pacto Nacional para la Reforma Normativa y la Normativa 09-2015.

Un primer resultado a reportar es el nivel de respuesta de la Normativa 09-2015 que regula las carreras de Educación con respecto a los acordado en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa aprobado en 2014. El acápite 5.1 de dicho Pacto recoge los acuerdos firmados “para la formación docente”, y el mismo cubre desde el 5.1.1 hasta el 5.1.8, de un examen de la Normativa 09-2015 y sus documentos complementarios vs. lo establecido en el Pacto, se concluye que cumple con seis de ellos, pero hay dos que no parecen haberse previsto. Uno de los puntos pendientes es el 5.1. 3. Aunque si se ha atendido la práctica docente cuya inclusión con créditos en los porcentajes determinados es una condición para aprobar los planes de estudio, no se ha fomentado la creación de centros educativos experimentales. En cuanto a las prácticas docentes llama la atención que la nueva normativa solo exige entre el 10% al 15% de los créditos dedicados a la práctica docente dependiendo de la carrera, mientras que la anterior Normativa 08-2011 establece un 20% para la práctica docente y la pasantía. Por otra parte, no ha habido directamente una acción considerada prioritaria para la formación doctoral que haga disponer de una masa crítica de “profesionales de alta calidad” según lo pide el 5.1.5.

5.1.3 Fortalecer, en coordinación con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación, la práctica docente en la formación inicial de las educadoras y los educadores. Para tales fines, las instituciones de educación superior que ofertan la carrera de educación se comprometen a promover la creación y fortalecimiento de centros educativos experimentales, y al seguimiento, evaluación del desempeño y retroalimentación de los estudiantes en dichas prácticas, como forma de fomentar la excelencia y la innovación pedagógica

5.1.5. 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

Las indagaciones sobre el tema curricular las concentramos en aquellos puntos relativos a la aceptación de los actores institucionales de las modificaciones establecidas, de sus consideraciones sobre aspectos previstos para los planes de estudio, del proceso de aprobación de dichos planes y sobre la formación de formadores. No hubo levantamiento intencional de informaciones sobre los componentes previstos del monitoreo y acompañamiento del MESCyT por conocer que iniciadas en el 2019 se vieron interrumpidas por la situación creada de la pandemia. Sus adelantos, al igual que de las previsiones sobre sistemas de aseguramiento de la calidad son reportados en el Informe sobre los avances de la reforma curricular de la Formación de Docente de Excelencia de la República Dominicana (MESCyT, 2020).

Reacciones ante la adopción y concepción de un nuevo currículo obligatorio de formación inicial de docentes.

La reforma curricular que diferencia la Normativa 09-2015 de la Normativa anterior 08-2011 radica fundamentalmente en que la nueva normativa responde a los cambios curriculares acaecidos en el MINERD en el 2015, en el cual se adopta una un enfoque basado en competencias. Las respuestas de los consultados están en gran mayoría del lado de los acuerdos con respecto a esa decisión, resaltando primero que el docente tenga el perfil que el MINERD espera para el desarrollo del currículo aprobado. Más del 50% de los directivos y profesores están totalmente de acuerdo, y para esa respuesta los becarios se acercan con un 47.1% según se visualiza en la Tabla 64.

Tabla 64

Sobre el plan de estudio - Es bueno que todas las universidades tengan un plan de estudio que se ajuste al perfil del maestro que espera el MINERD.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	0.0%	13.3%	30.0%	56.7%
PROFESORES (N=173)	0.6%	1.7%	2.9%	19.1%	19.1%	56.6%
BECARIOS (N=2084)	0.50%	0.50%	1.70%	27.90%	22.40%	47.10%

La tendencia a estar de acuerdo con la nueva propuesta curricular para la formación inicial de docentes, se confirma en la Tabla Cd donde se expresa el acuerdo que no solamente el currículo tomen en cuenta el perfil del docente que se requiere para el desarrollo del nuevo currículo en las aulas, sino que se está de acuerdo con que dentro de la formación inicial, los profesores y los futuros docentes vivan el enfoque basado en competencias, de la misma forma que lo están llamados a vivir los alumnos y alumnas de los centros educativos dominicanos. La Tabla 65 muestra esos resultados favorables (En total 100% de los directivos, 95.4% de los profesores y 96.4% de los becarios).

Tabla 65

Sobre el plan de estudio - La reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación desde la perspectiva del enfoque basado en competencias debe considerarse como muy positiva.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	0.0%	26.7%	26.7%	46.7%
PROFESORES (N=173)	1.2%	0.0%	3.5%	28.9%	27.2%	39.3%
BECARIOS (N=2084)	0.60%	0.20%	2.70%	44.10%	23.30%	29.00%

Uno de los elementos explícitamente indicados en la Normativa es énfasis en las prácticas docentes como parte integral de los planes de estudio incluyendo porcentaje de representación en el total de créditos de las carreras. La Tabla Ce recoge las respuestas (de alto nivel de acuerdos) de los tres grupos consultados sobre la contribución de las asignaturas y de las prácticas para el logro de las competencias esperadas. 100% de los directivos, 97.7% de los profesores, y 96.3% de los becarios manifiestan sus diferentes niveles de acuerdo.

Tabla 66

Sobre el plan de estudio - Las asignaturas y las prácticas docentes de los planes de estudio contribuyen al desarrollo de las competencias esperadas por el perfil definido en el Programa de Formación Docente de Excelencia.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	26.7%	53.3%
PROFESORES (N=173)	0.0%	0.0%	2.3%	29.5%	23.7%	44.5%
BECARIOS (N=2084)	0.50%	0.70%	2.50%	34.40%	24.20%	37.70%

En la Tabla 67 se retrata la expresión de acuerdo con caracterizar los nuevos planes de las carreras de educación como “muy innovadores”. Cabe notar que, aunque el lado de los acuerdos está bien representado (93.4% de los directivos, 86,1% de los profesores, y 88.3 de los becarios) se aparta un poco de los resultados de las tablas anteriores.

Tabla 67

Sobre el plan de estudio - Los planes de estudio de las carreras de educación del programa de formación de excelencia son muy innovadores.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	6.7%	46.7%	30.0%	16.7%
PROFESORES (N=173)	1.2%	0.0%	12.7%	26.0%	30.6%	29.5%
BECARIOS (N=2084)	1.60%	1.20%	8.90%	43.60%	21.40%	23.30%

La Tabla 68 es muy reveladora, de una lista de 10 aspectos que caracterizan su programa formativo, se les preguntó a los becarios que eligieran uno que consideraban “como lo mejor”. En primer lugar, quedó, ligeramente por encima de las becas, las prácticas docentes, componente clave establecido como obligatorio por la Normativa 09-2015, y en quinto lugar los planes de estudio. La calidad de los profesores de las disciplinas ocupa el tercer lugar y la de los profesores de las asignaturas psicopedagógicas el sexto. Reflejan esas elecciones una aceptación de los planes de estudio que recorren para formarse.

Tabla 68

Destaco como lo mejor del Programa de Formación de Docentes de la Excelencia

	Frecuencia	Porcentaje
Las prácticas docentes	384	18.4
Las becas y el apoyo para la subsistencia	378	18.1
La calidad de los profesores de las asignaturas de los contenidos que vamos a enseñar	340	16.3
Los cursos adicionales (Inglés, TIC)	278	13.3
Los planes de estudio	143	6.9
La calidad de los profesores de las asignaturas psicopedagógicas	140	6.7
La dedicación a tiempo completo que tenemos	140	6.7
El apoyo y asesoría que recibimos de la universidad	130	6.2
Los programas de las asignaturas	70	3.4
Los criterios de selección que se aplican	57	3
Otro	24	1.2
Total	2084	100

En concordancia con los resultados anteriores, como respuesta a una pregunta abierta del cuestionario de los profesores, ellos manifiestan:

El sistema de Práctica Docente es una fortaleza. El enfoque por competencias asumido favorece mucho su formación integral. La Integración de programas como

Informática Educativa y el inglés intensivo para docentes se constituyen en un valor agregado al proceso de formación.

Se forman excelentes docentes en su área de conocimiento. Dominan el enfoque de aprendizaje por competencias. Tienen un alto grado de compromiso con la sociedad en lo que respecta a su rol de formadores.

Se forman profesionales de la educación con amplios conocimientos en sus respectivas áreas. Tienen amplios conocimientos de la enseñanza y aprendizaje por competencias.

Dada la importancia que le dan estudiantes y docentes a la práctica docente, a la recomendación del Informe de Sistematización ya mencionado y presentado en mayo del 2020, parece necesario dar más participación en créditos a las prácticas docentes hasta llevarla a por lo menos el 20% que planteaba la Normativa 08-2011.

En la Tabla 69. se recoge la opinión positiva de los profesores internacionales a los planes y programas que responden a la reforma curricular establecida. Están de acuerdo con que los planes de estudio son innovadores en un 81.1% y están de acuerdo con el valor añadido por los programas de asignatura en un 83.1%

Tabla 69

Evaluaciones de los planes y programas por parte de los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Los planes de estudio de las carreras de educación son muy innovadores.	1.9	0.0	17.0	22.6	26.4	32.1
Los programas de las asignaturas están muy bien concebidos y son gran apoyo para el profesor y los estudiantes.	1.9	0.0	15.1	32.1	17.0	34.0

En cuanto a la aprobación de los planes de estudio

Este proceso de revisión y evaluación impulsado por el MESCyT contó con el apoyo de una Comisión Multidisciplinaria para la Evaluación de Planes de Estudios y Programas de Asignaturas de las Carreras de Educación de las IES, conformada por el Equipo Técnico de la Dirección de Currículum del Viceministerio de Educación Superior; de un equipo externo de profesionales contratados por el MESCyT de diferentes IES, y de especialistas de la Agencia para la Calidad del Sistema Memorias Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 66 Universitario de Galicia MESCyT 2017.

Los dos grupos focales realizados con la participación de los coordinadores de las carreras de educación en sus instituciones son la fuente de identificación de las dificultades que tuvieron para lograr la aprobación de los planes de estudio que presentaron, algunas de las apreciaciones compartidas por los participantes y no negadas por sus pares participantes en el mismo ejercicio fueron:

El proceso es sumamente, vamos a decir, complejo para las dos partes porque el MESCyT, por ejemplo, abre plataforma, nos dice se les va abrir plataforma para tal día ustedes suben y todos los que trabajan subiendo esos programas, saben cuál ha sido la dificultad que se ha tenido. Se han hecho las observaciones, se suben, vuelve otra vez, o sea, que esa dinámica de retroalimentación después de que se hacen las observaciones, entiendo que se debe revisar, porque tratamos de ver, yo le decía al equipo vamos a ver cuáles concentraciones no están ya redistribuidas en las demás universidades para darle prioridad a ese programa, pero como quiera realmente cuesta mucho.

Pero esto de que la plataforma y que después fue cambiada esa plataforma y que ya esto es aquí y que allí, todo eso nos tiene a nosotros y a los expertos un poco hasta agotados, porque hay expertos de eso que hemos contratados que dicen, pero cuantas veces es que voy a trabajar con usted.

Puedo decir que la reforma en nuestra institución ha sido muy traumática, porque nosotros hemos tenido, principalmente el cambio que hubo con las plataformas, lo logramos introducir con muchas dificultades, porque la plataforma inicial borraba, a cada rato uno tenía que estar, ingresando porque lo borraba todo. Finalmente nos

dieron el primer informe, hicimos los arreglos y en el transcurso de todo eso, cambio otra vez la plataforma y todavía estamos esperando que la nueva plataforma, nos den la aprobación final.

Creo que la reforma impacta e influye en muchos aspectos que fueron positivos en sentido general habría como que empezar a detallar, pero esa ha sido nuestra experiencia, dio muchísimo trabajo la parte de subir a la plataforma, los viajes que tuvimos que dar al Ministerio fueron muchísimos peleamos tanto que yo decía bueno, fue difícil, la universidad luego el comité se amplió y la verdad que fue un gran trabajo, de mucha gente pero que creo que en cierta forma fue transparente y fue de verdad muy colectivo.

Como contaba la joven que tenía que ir a la reunión, ese proceso de la revisión de los planes de estudio fue largo, tortuoso y cada vez que sometíamos, que devolvían que había que alimentar de nuevo la plataforma desde cero, y señores, esos fueron unos problemas, que ayer andaba con una compañera y le decía, que cada vez que yo escucho el nombre de esa plataforma, tiemblo.

Nosotros, ese proceso ha tenido sus luces y sus sombras como decían los que me antecedieron, fue largo tortuoso, de muchos sacrificios, pero también de muchos aprendizajes muchas lecciones aprendidas. ¿Qué ha pasado? Bueno, las mismas dificultades se han presentado, ese proceso de retroalimentación, muchas correcciones porque en un principio era aprendiendo sobre la marcha que estábamos con respecto al seguimiento a la normativa.

En cuanto a las asignaturas de los planes de estudio

Las asignaturas y las prácticas docentes conforman el plan de estudio de las carreras aprobadas, y aunque la experiencia curricular va mucho más allá de lo prescrito en un plan de estudios, conforman una parte importante de esa experiencia y se vinculan directamente con las competencias esperadas. La selección de las asignaturas para incorporarla a un plan de estudio se hace de manera intencional en la búsqueda de los logros de las competencias. Dependiendo de la carrera, la Normativa define la cantidad de créditos y la distribución de los mismos entre la Formación General, la Formación Psicopedagógica (las asignaturas pedagógicas, las psicológicas y la práctica docente), y las asignaturas que

corresponden a las disciplinas que se van a enseñar. Varias preguntas se realizaron a los consultados en relación a las asignaturas.

En la Tabla 70 encontramos una división de posiciones que no marcan tendencia general y sí diferencias de apreciaciones entre los becarios y los directivos y los profesores con respecto a lo “muy demandante” de la carga académica para los estudiantes. Mientras que el 71.3% de los becarios cae del lado de los acuerdos, solo el 43.4% de los directivos y el 56.1% de los profesores toma esta posición. Aunque no haya una tendencia general, cabe destacar la relevancia de que sean los becarios lo que en mayor porcentaje identifiquen la carga académica como muy demandante.

Tabla 70

Sobre el plan de estudio - La carga académica de los estudiantes por período académico es muy demandante.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	6.7%	6.7%	43.3%	26.7%	10.0%	6.7%
PROFESORES (N=173)	7.5%	4.0%	32.4%	34.1%	8.7%	13.3%
BECARIOS (N=2084)	3.90%	2.60%	22.10%	36.50%	15.10%	19.70%

Las respuestas presentadas en la Tabla 71 Reflejan también diferentes posiciones con respecto a catalogar como no necesarias algunas asignaturas. Los directivos en un 76.7% se declaran en desacuerdo con la idea, así lo hacen de nuevo un 69.4% de los profesores (incluyendo un 23.1% que declara su “total desacuerdo”. Sin embargo, entre los becarios, solo un 49.6% se declara en desacuerdo en sus diferentes niveles. De nuevo, al igual que en el caso de calificar como “muy demandante” a la carga académica, los resultados son indicativos de cierto nivel de insatisfacción por parte de aquellos que viven directamente el proceso de desarrollo curricular.

Tabla 71

Sobre el plan de estudio - Hay asignaturas que no son necesarias en el plan de estudio.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	10.0%	6.7%	60.0%	16.7%	6.7%	0.0%
PROFESORES (N=173)	23.1%	11.0%	35.3%	19.1%	2.9%	8.7%
BECARIOS (N=2084)	11.10%	5.70%	32.80%	22.00%	9.10%	19.30%

En el seguimiento a esas asignaturas que conforman los planes de estudio, se preguntó sobre la mucha carga de las asignaturas de contenido o de las disciplinas que el estudiante de hoy, convertido en docente irá a enseñar. En los tres casos, aunque no hay una gran tendencia a los acuerdos, el 63.3% de los directivos, el 58.3% de los profesores y el 60% de los becarios, caen en el lado de los acuerdos con la apreciación.

Uno de los entrevistados planteó el tema de la sobre especialización en las carreras de Ciencias con Orientación a la Educación Secundaria e hizo una comparación con la carga académica en Estados Unidos:

En el área particular de las Ciencias, imagínense que el 50 % de los créditos son especializados, imagínese que usted va a dar de 180, 90 créditos que son más, creo que el 55 % algo así... Usted va a dar 90 - 95- 100 créditos en Ciencias, pero no en Ciencias General, en Física. Imagínate cuál institución puede ofrecer 90, 95 o 100 créditos de Física de nivel superior en este país.

Una licenciatura en Física en una universidad americana tiene 35, 40, 45 créditos de Física, por lo tanto, usted está dando una enorme cantidad por encima de lo que sería lo normal a nivel internacional de una Licenciatura en Física o una Licenciatura en Matemática. (Entrevistado)

La formación en las Disciplinas genera también posiciones diferentes, unos como el anterior entrevistado plantea que se reduzcan los créditos disciplinarios pero que no se eliminen

las carreras. Otro entrevistado también plantea algo similar, pero en ejemplo que toma es el de Historia, que están llamados a formarse en la Licenciatura en Ciencias Sociales, y por lo tanto también preparados a enseñar otras áreas (v.g. Geografía).

Creo que hay que seguir con las disciplinas, creo que hay que seguir con las disciplinas, lo que hay que mejorar es la organización escolar, es decir, usted va a profundizar en Sociales, pero dentro de Sociales usted va a ser más experto en Historia, con una orientación didáctica de enseñanza y de investigación de la Historia, pero usted se va hacer más experto en esa área, porque el mundo está creciendo, los liceos están creciendo muchísimo va a haber trabajo para todo, entonces, creo en eso en que hay que seguir especializándose, especificando, principalmente la parte científica en las diferentes áreas.

Ese no es el caso de un egresado de la Licenciatura en Matemática con Orientación en Educación Secundaria, que para poder trabajar mientras no se convoque el Concurso del MINERD, ha tenido que aceptar ser maestro en un colegio privado como profesor de Matemática y Física, y nos confiesa “no me dieron ni una Física durante la carrera, todo fue Matemática”.

Tabla 72

Sobre el plan de estudio - Los planes de estudio tienen mucha carga de asignaturas de contenido (las que voy/van a enseñar).

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	3.3%	0.0%	33.3%	56.7%	3.3%	3.3%
PROFESORES (N=173)	9.2%	3.5%	28.9%	26.0%	12.1%	20.2%
BECARIOS (N=2084)	4.90%	3.00%	32.10%	34.20%	12.30%	13.50%

Los directivos que era el grupo de mayor acuerdo sobre la “muchas carga” de asignaturas de contenido, pasan a ser los que están en mayor desacuerdo con respecto a que las asignaturas psicopedagógicas tengan mucha carga (70%). Sin embargo, los profesores, aunque un 53.2% cae del lado de los desacuerdos, se separa de los directivos. Los

becarios son los únicos que caen por debajo del 50% en su manifestación de desacuerdo con la expresión (47, 7%).

Tabla 73

Sobre el plan de estudio - Los planes de estudio tienen mucha carga de asignaturas psicopedagógicas.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	13.3%	0.0%	56.7%	30.0%	0.0%	0.0%
PROFESORES (N=173)	15.6%	2.9%	34.7%	23.1%	9.8%	13.9%
BECARIOS (N=2084)	6.00%	3.60%	38.10%	31.60%	9.70%	10.90%

El tema de la flexibilidad curricular, ampliamente debatido y tantas veces propuesto para enriquecer el desarrollo curricular, también fue objeto de consulta. De los directivos el 63.3 y 49.1% de los profesores caen del lado de los acuerdos. Aunque no hay muchas posiciones extremas, es posible que estos datos identifiquen un área de atención.

Tabla 74

Sobre el plan de estudio - Considero que los planes de estudio deben ser más flexibles.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	3.3%	3.3%	30.0%	33.3%	23.3%	6.7%
Profesores (n=173)	12.7%	5.8%	32.4%	28.3%	10.4%	10.4%

Sobre los temas anteriores relativos a las asignaturas y a los planes de estudio, los participantes en los grupos focales y las respuestas a las preguntas abiertas en el cuestionario compartieron interesantes reflexiones que ameritan ser consideradas a la luz de las respuestas anteriores. Lo aportado por los becarios de se coloca de primero, y se identifica.

Los cursos adicionales han sido una carga muy pesada en la virtualidad debieran de ser optativos pues, sin menospreciar su gran beneficio, la carga de los mismos es mucha (Becario)

Las evaluaciones que se están usando en las asignaturas del área, no es posible que en enfoque por competencias los maestros no puedan siquiera permitir que el estudiante recupere puntos, eso limita a los maestros y desmotiva al estudiante porque que falle en contenido no quiere decir que luego no puedo desarrollar la competencia. (Becario)

Más práctica docente, un programa de mentoría después al inicio de su práctica y un proceso de formación continua e investigación para luego ser certificado.

Revisar la malla curricular, Reducir asignaturas de Psicología y Psicopedagógico.

Aumentar la cantidad de asignaturas de contenidos, someter a revisión el modelo de educación basada en competencias, evaluar periódicamente las competencias blandas de los docentes.

Flexibilidad en el programa de estudios con miras a que la universidad pueda influir en la formación del docente, la marca característica de la universidad.

Modalidad semipresencial, creo fue un atrasó quitar la modalidad semipresencial en una era donde la información digital iba en repunte, luego de la pandemia, igual incluso sin estar todas las universidades preparadas, pudieron seguir los programas, considero no es necesario que sea tiempo completo para que este tenga calidad.

El programa del MESCyT, discrimina la formación ciudadana de los estudiantes, contiene muy pocas asignaturas para la formación ética y ciudadana de los futuros docentes.

Adaptar el contenido de algunas materias, pues en ocasiones son extremadamente largos.

Algunas asignaturas deben incorporarse como cálculos o matemáticas universitarias, y mantener los análisis.

Hay asignaturas de componente matemático que por el perfil del egresado podrían eliminarse.

Los alumnos tienen sobrecarga todos los cuatrimestres lo que impide que el trabajo individual de estudio de calidad sea escaso.

Deben existir lineamientos que direccionen los programas de las materias, estos lineamientos no deben consistir en que todos los docentes del área implementen las mismas estrategias docentes y los mismos materiales. Lineamientos muy inflexibles pueden coartar la creatividad de los docentes y la posibilidad de expresar todo su conocimiento.

La carga de contenidos en algunas asignaturas es muy densa para un cuatrimestre y no da tiempo a madurar la información.

Además de: el inglés por inmersión y tecnología, sobrecargan al estudiante demasiado y solo tiene tiempo para cumplir y aprobar, pero no para disfrutar el proceso de aprendizaje. Mayor libertad para la selección de carreras.

Se debe dar apertura a la organización de las asignaturas para poder articular con la práctica docente.

La carga de contenidos en algunas asignaturas es muy densa para un cuatrimestre y no da tiempo a madurar la información.

Además de: el inglés por inmersión y tecnología, sobrecargan al estudiante demasiado y solo tiene tiempo para cumplir y aprobar, pero no para disfrutar el proceso de aprendizaje. Mayor libertad para la selección de carreras.

Se debe dar apertura a la organización de las asignaturas para poder articular con la práctica docente.

Se deben ofrecer opciones formativas a los docentes de las áreas curriculares sobre el enfoque por competencias

La libertad de cátedra de los docentes hay que considerarla Si bien es cierto que debe haber unos lineamientos que direccionen los programas de las materias, estos lineamientos no deben consistir en que todos los docentes del área implementen las mismas estrategias docentes y los mismos materiales. Lineamientos muy inflexibles pueden coartar la creatividad de los docentes y la posibilidad de expresar todo su conocimiento. (Profesor PAC)

Sobre los profesores

De igual forma que este programa objeto del estudio evaluativo busca asegurar docentes bien formados para una adecuada ejecución curricular en las aulas de los niveles pre-universitarios, los formadores de formadores o los docentes de las carreras de Educación se espera que estén preparados para que en el trabajo diario con los estudiantes realicen una enseñanza basada en competencias, y se logre no solo la intencionalidad en la planificación de las estrategias, sino que permee también los procesos evaluativos como parte de dichas estrategia. La Dirección de Currículum del MESCyT.con apoyo de expertos internacionales reporta haber capacitado 1309 funcionarios y profesores de las 27 IES participantes.

Tabla 75

Docentes y funcionarios capacitados en el enfoque basado por competencias

Periodo	Cantidad de IES	Cantidad de docente capacitados
2017	27	120
2018	27	321
2019-2020	27	868
Total	27	1309

Fuente: Dirección de Currículum, MESCyT, 31 de julio de 2020

En la Tabla 76 los profesores consultados se inclinan claramente a estar de acuerdo en su preparación sobre el tema, incluyendo un 54.9% que se manifiesta en total acuerdo con que tienen “buen dominio” del modelo.

Tabla 76

Apreciación de los docentes (formador de formadores) sobre su dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Tengo buen dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias.	0.6%	1.2%	2.9%	15.6%	24.9%	54.9%

Los becarios como se describe en la Tabla 77 son menos optimistas que los profesores en cuanto a ese dominio profesoral, con un 28.7% manifestando estar en desacuerdo, y solo un 13.8% manifestando estar en “total acuerdo”.

Tabla 77

Apreciación de los becarios sobre el dominio de los profesores de la enseñanza centrado en competencias

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
La mayoría de los profesores dominan la enseñanza centrada en competencias.	4.8%	4.9%	19.0%	39.8%	17.8%	13.8%

En las Tablas 78 y 79 los tres grupos consultados sí coinciden tanto en la recomendación que contribuyan al desarrollo profesoral, como en las actividades de actualización didáctica del profesorado de las universidades en el enfoque por competencias.

Tabla 78

Se recomienda intensificar acciones que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado de los estudiantes del programa de excelencia.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	23.3%	56.7%
PROFESORES (N=173)	0.6%	0.6%	2.3%	26.6%	23.1%	46.8%
BECARIOS (N=2084)	0.70%	1.00%	4.30%	40.90%	21.50%	31.60%

Tabla 79

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

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Directivos (n=30)	0.0%	0.0%	0.0%	36.7%	26.7%	36.7%
PROFESORES (N=173)	0.0%	0.0%	2.3%	25.4%	22.5%	49.7%
BECARIOS (N=2084)	0.00%	0.20%	2.30%	45.80%	19.90%	31.70%

Carreras “por fuera” de la Normativa 09-2015

Varios casos se detectaron de IES que siguen ofreciendo carreras de Educación fuera de la Normativa 09-2015 o que no están previstas por esa Normativa.

Un caso es el de la UASD. El hecho de que la misma esté formando más de 35,000 estudiantes “fuera de la Normativa 09-2015”, en necesario destacarlo en este informe, aunque este caso se trata específicamente en un estudio que se presenta de manera separada a este Informe del Estudio Evaluativo.

Por otro lado, en las entrevistas se detectaron algunas IES que tienen carreras de Educación no previstas en la Normativa vigente tales como Orientación, Educación Especial, Educación en Informática y otras.

● ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS Y VALORACIONES

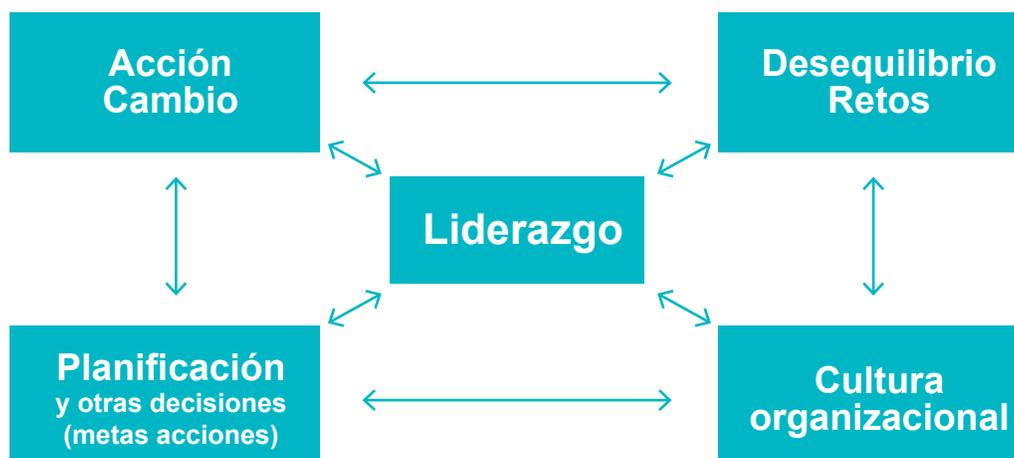
El documento Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) incluye la Meta específica 20 que plantea: “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria” reitera, al igual que muchos, la necesaria reforma de la formación inicial de los docentes, los reclamos para lograr los cambios, y las pocas respuestas institucionales: Declara:

Sin embargo, en la mayor parte de los países de la región, las inmensas demandas de transformación pedagógica que se les ha exigido a los docentes en las últimas décadas no han sido acompañadas de los debidos procesos de cambio de las instituciones que los forman, ni de las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional necesarias. (p. 74)

La Figura 3 nos presenta una dinámica a las transformaciones institucionales, aplicable al caso de las IES con respecto a las decisiones curriculares sobre la formación inicial de docentes. Varias informaciones sobre los resultados de los aprendizajes de los niños y adolescentes dominicanos, las mismas apreciaciones de las IES con respecto a los bachilleres que recibían, los llamados del Pacto, lo prescrito en la Estrategia Nacional de Desarrollo, y múltiples llamados de la sociedad civil para un cambio esperado, y el mismo solo ocurría en escasas y tímidas instituciones. Incluso, la acogida de la 08'2011 fue lenta, y de la 1'2004, que respondía a su tiempo, no sabemos dónde se quedaron sus aspectos innovadores.

Figura 3

Componentes de la interacción de la transformación institucional.
(Elaborado por MJE)



Algunos de los entrevistados nos compartieron su percepción sobre el tema.

Siento que en el país muchas veces, se ve el derecho a la educación como algo que está escrito y no como algo que para que sea efectivo (digo el derecho de educación de calidad) el Estado debe de regular varios componentes, no solamente dar más presupuesto, sino que debe controlar como cada uno de los actores participa en este proceso, como los colegios privados participan en el proceso, como las universidades forman a las personas que interactúan en este proceso. A veces se cuestiona si el Estado, puede debe regularlo y supervisarlo, digamos, con un énfasis distinto a carreras que no están relacionadas a un derecho fundamental, no es lo mismo estudiar Derecho que estudiar Educación, no es lo mismo estudiar mercadeo que estudiar salud, toda son importantes, pero algunas están relacionadas a derechos fundamentales. (Entrevistado).

Se elaboró la 08-2011, se buscaba fortalecer la práctica docente y formación de contenidos. Se solicitaba que las IES designaran un coordinado de las carreras pedagógicas. No hubo grandes mejoras. (Entrevistada).

La elaboración de la 09-2015, no solamente con nuevo listado de competencias esperadas, una nueva propuesta de carreras y una elaboración de condiciones para que las instituciones cumplieran, fue el desequilibrio promovido por el MESCyT para lograr las acciones conducentes a un cambio en los resultados esperados y por lo tanto en los aprendizajes de los futuros alumnos de los egresados 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.

El mejor logro de ese programa es obligar a pensar el asunto, ha cuestionado, no quiere decir que haya modificado, pero ha cuestionado algunos elementos ya tradicionales de la escuela de pedagogía, el tema de que se puede admitir a cualquiera, el tema de que ajusto las áreas disciplinarias yo las ajusto al tema pedagógico, lo que cualquiera puede enseñarte metodología de la ciencia o metodología de la matemática sin saber matemática y es mucha de esas locuras con que ha operado la escuela de pedagogía, yo diría que el mayor aporte es cuestionar la manera en como hemos venido haciendo la tarea de formación.
(Entrevistado)

Ya el MESCyT, incluso a instancias de algunas IES, desde 1996 cuando era CONES, había comenzado a elaborar normativas para las carreras de Medicina, la cual fue revisada en 2011 como “Normas para la Aprobación, Regulación y Acreditación de las Escuelas de Medicina en la República Dominicana.” Ese año también en elaboró la “Norma para la Habilitación, Aprobación, Desarrollo, Monitoreo y Acreditación de Escuelas de Enfermería de Nivel Superior, en la República Dominicana”. (2012, p.41, Art 1). La Constitución en su Art. 61 declara a Salud, al igual que declara la Educación como “derechos fundamentales”. En Art. 63 establece la responsabilidad del Estado para garantizar la calidad de esos servicios. En el MESCyT quedó establecido y aceptado por las instituciones, un estilo de actuar con las carreras de Salud que se extiende a Educación con la Normativa 08-2011 y posteriormente con la 09-2015.

En otros países, el Estado tiene formas de producir desequilibrios como puede ser el caso de no permitir la utilización de fondos por aquellas instituciones que no cumplieran con determinadas expectativas, o animar respuestas a retos ofreciendo fondos o reconocimientos adicionales por proyectos que se presentan en competencias.

Un desequilibrio, un “dilema desorientador” como diría Mezirow (2000), y grandes esfuerzos de formación continuada y de inclusión de los nuevos enfoques en la formación inicial de maestros fueron incentivos del gobierno norteamericano para no perder esa guerra espacial.

A pesar de que entendemos que la Normativa 09-2015 y sus documentos complementarios por su obligatoriedad provocaron también ese desequilibrio o dilema desorientador en las IES dado el reclamo de una nueva concepción y desarrollo curricular obligatoriedad y el proceso establecido de revisión minuciosa de planes y programas, y las medidas prevista de monitoreo y seguimiento, quizás no llega a ser realmente una reforma “disruptiva” en el concepto expresado por Marcelo y Vaillant en 2018:

¿Qué debe de conocer un docente cuando egresa de una institución de formación para que pueda insertarse en la docencia y seguir aprendiendo? Como planteaba Darling-Hammond (2008), la respuesta a esta pregunta generalmente ha venido por un equilibrio inestable entre tres componentes básicos: la formación en disciplinas (matemáticas, lengua, idiomas, historia...); la formación psicopedagógica (pedagogía, psicología, sociología, filosofía...) y el componente de prácticas de enseñanza. Sin embargo, en la sociedad del conocimiento esta división tradicional ya no puede mantenerse. Así, diferentes países han intentado concretar con mayor o menor éxito lo que los profesores deben conocer a través del establecimiento de estándares para la formación inicial docente. (p. 29)

En cierta medida por determinadas características la Normativa 09-2015 y sus documentos complementarios se han considerados “disruptivos” en el país por su intencional impacto como reforma curricular en el desarrollo de las carreras dirigidas a la formación inicial de docentes. Ciertamente han provocado cambios institucionales. Para los autores citados se debe ir más allá de ese nuevo equilibrio entre los componentes básicos de la formación, e incluso trasciende las discusiones sobre contenido y didáctica, o sobre otros aspectos que se salen de manera frecuente en las discusiones locales. Hay tendencias curriculares vigentes no contempladas. Quizás la parte más valiosa es que “ha cuestionado algunos elementos ya tradicionales de la escuela de pedagogía” como plantea nuestro entrevistado. Pero para los autores citados arriba, eso no es suficiente para el cambio drástico y disruptivo que requieren los tiempos.

El cambio que requiere la preparación de maestros y profesores es drástico. No alcanza con encarar meras “reformas”, sino que la profundidad de la transformación

exige una nueva visión acerca de cuál es el problema, como se lo define y cuáles son las alternativas frente a él. (p. 31).

Tenemos que diseñar e implementar propuestas disruptivas que constituyan verdaderos “emergentes”, es decir, procesos que anuncian un dispositivo formativo de nueva índole, que haga posible que todos los docentes aprendan conocimientos válidos durante toda la vida (p. 32)

En conclusión, las previsiones curriculares que caracterizan el Programa de Formación Docente de Excelencia, aunque significaron un paso de avance, deben asumirse como el inicio de la verdadera transformación.

Incluso debe promoverse la discusión a lo interno de las instituciones del modelo curricular basado en competencias y comparar los perfiles propuestos de los docentes dentro de ese modelo con los planes formativos establecidos tanto para la formación de formadores como para los futuros docentes (de excelencia). Castro Rubilar (2017) quien se acerca al tema desde una perspectiva crítica nos comparte en su artículo una comparación del profesor de la pedagogía tradicional con el profesor para la formación de competencias, citando a Asún. Zúñiga y Ayala (2013).

Tabla 80

Modelos del profesor ideal

ÁMBITO PEDAGÓGICO	PROFESOR DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PROFESOR PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
Planificación	Rígida y orientada por contenidos	Flexible y orientadas hacia las condiciones de los alumnos
Dominio disciplinario	Sabio con conocimientos exhaustivos	Consultor experto capaz de seleccionar y significar
Didáctico	Centrada en clases magistrales informativas	Centrada en múltiples técnicas adaptadas a los estudiantes
Actitud	Seriedad y fuerte implicancia con el tema	Pasión proyectada por el tema y la docencia
Inteacciones con estudiantes	Basada en el respeto, pero distante	Basada en el respeto, pero cercana, capaz de dialogar

ÁMBITO PEDAGÓGICO	PROFESOR DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL	PROFESOR PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
Evaluación	Centrada en precisión de mediciones finales	Centrada en el proceso y de carácter formativo
Resultados esperados	Manejo de contenidos disciplinarios	Desarrollo de competencias generales y específicas
Complejidad de las exigencias pedagógicas	Exigencias pedagógicas simples	Exigencias pedagógicas complejas

Fuente: Castro Rubilar (2017), p. 18

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, 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 pilotos, tanto con los docentes en formación como en los centros educativos de práctica e innovadores.

Al decir de Marcelo y Vaillant (2018), quienes identifican varios modelos “disruptivos” aplicados alrededor del mundo, la estandarización y la homogeneización de la oferta formativa no es la solución en la búsqueda de mejores respuestas, incluso afirman que “la uniformidad favorece el desarrollo de los modelos hegemónicos establecidos para formar docentes y constituye un freno a la innovación (p. 75). Una formación profesional docente acompañada y monitoreada no solo para verificar cumplimientos, sino para rescatar aprendizajes e innovaciones, parecer definir el futuro de una formación disruptiva de docentes para la excelencia ligada al quehacer innovador sustentando por evidencias.

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 otraspermitiendo 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.

Selección y Cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC).

● PRESENTACIÓN

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).

A su vez, la Estrategia Nacional de Desarrollo, plantea como uno de sus objetivos específicos:

2.1 Fortalecer la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y los formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas y habilidades para impartir una formación de calidad (p.18).

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 09-2015 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 impartido por profesores con Phds 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 aspectos relacionados 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 09-2015, independientemente de si tienen apoyo o no del MINERD.

Así mismo, este Convenio establece en el Art. 6, políticas a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo la incorporación de profesores y especialistas de alta calificación para colaborar en carreras de grado y posgrado. A mediano plazo se establece un programa de becas para realizar maestrías y doctorados en el exterior para profesores y egresados universitarios interesados en elevar su nivel académico y formarse para docencia universitaria. También el desarrollo de maestrías y doctorados de universidades extranjeras en el país. A largo plazo que las universidades dominicanas desarrollen programas de maestrías y doctorados en educación, humanidades y ciencias básicas.

Una iniciativa similar a la del PAC fue la llamada Prometeo en Ecuador del 2013 al 2017, la cual consistió en una estrategia del gobierno para fortalecer la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos en temas especializados, a través de la vinculación de investigadores y doctores extranjeros y ecuatorianos residentes en el exterior. El mismo estuvo dirigido a universidades, escuelas politécnicas, institutos públicos de investigación y otras instituciones públicas o cofinanciadas que requirieran de asistencia en el desarrollo

de proyectos de investigación en sectores prioritarios. Las vinculaciones con los Prometeos fueron por períodos de 2 meses hasta un año y debían desarrollar un proyecto en conjunto con su institución de acogida que aportara a áreas prioritarias de conocimiento que fueron ciencias de la vida y recursos naturales (57%), ciencias de producción e innovación (17%) y ciencias de la educación (26%).” (SENESCYT– citado por Enríquez Ordóñez, 2017)

El proyecto Prometeo tuvo una inversión de más de US\$ 54 millones. De acuerdo con el estudio realizado por Enríquez Ordóñez (2017), la meta inicial era de 5,000 Prometeos, de la cual se cumplió con un 20% (1,000 Prometeos). Este estudio realizado para determinar el impacto académico y la gestión de los Prometeos en el que se midió la generación y transferencia del conocimiento científico y tecnológico aportado por los investigadores Prometeos vinculados a las Instituciones de Educación Superior en Ecuador, arrojó algunos resultados que vale la pena destacar. Entre las conclusiones están que la producción de conocimiento que aporta el proyecto viene principalmente de España y Venezuela. El proyecto tuvo una mínima cantidad de doctores ecuatorianos. Dentro de desarrollo de proyectos de investigación se han procesado 383 peticiones de insumo, 923 visitas científicas, 777 papers y 21 libros publicados en editoriales nacionales y extranjeras. Las publicaciones en revistas indexadas no fue un aporte significativo y hubo una deficiente cantidad de solicitud de patentes. Así mismo, solo un 4% de los Prometeos en el área de educación realizaron proyectos. El conocimiento se difundió en eventos académicos, publicaciones en revistas de alto impacto y libros.

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.

Se establece la siguiente remuneración según la categoría:

- Categoría 1: Cinco mil dólares estadounidenses mensuales.
- Categoría 2: Cuatro mil dólares estadounidenses mensuales.
- Categoría 3 Tres mil dólares estadounidenses mensuales.

A los docentes residentes en el exterior se les entrega aporte para gastos de mudanza y viaje equivalente a dos mil ochocientos dólares estadounidenses. Se contratan por un periodo de 12 meses, renovables, para dedicarse a tiempo completo y de manera exclusiva a la enseñanza y a la investigación.

Algunos de los compromisos del INAFOCAM establecidos en el artículo undécimo de este Convenio, son:

- Transferir a las universidades, el porcentaje correspondiente a profesores de alta calificación (salario y seguro médico) durante cada uno de los meses de la vigencia del contrato suscrito entre el INAFOCAM y las universidades en forma oportuna, ininterrumpida e individual.
- Pagar los gastos de viajes y mudanza al profesor según esquema y periodicidad establecido en el documento del proyecto y en el término de referencia para contratación.
- Proporcionar al profesor los recursos para el desempeño de la labor educativa.
- Dar un trato digno y decoroso al profesor y velar porque la universidad a la que haya sido asignado cumpla con esta disposición.

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.

A continuación, se presenta en la tabla 81 el proceso de selección de Profesores de Alta Calificación con desglose de momentos, algunos comentarios, y la identificación de donde lo establece.

Tabla 81

Proceso selección Profesores Alta calificación

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
Convocatoria a Profesores de Alta Calificación (PAC)	Llamado e invitación	<p>Objetivo: Responder a corto plazo a las necesidades de cualificación y titulación del personal especializado de las universidades del Programa de Formación Docente de Excelencia.</p> <p>Se establecieron y comunicaron los requisitos, áreas de interés, clasificación, remuneración y condiciones de trabajo.</p> <p>Se solicitó que los que cumplieran enviaran su curriculum a un correo establecido.</p>	<p>Perfil del cuerpo docente definido en la Resolución 09'2015 del Conescyt (p. 19) Artículos 4-8 y 11-12 del Convenio de Cooperación Interinstitucional MinerD-Mescyt-INAFOCAM, suscrito en julio de 2017.</p> <p>Comunicado: enero 2017 firmada por Ministro de Educación y Ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología con requisitos, áreas de interés y clasificación de candidatos.</p>
	Evaluación candidatos	<p>Desde el 2017 el INAFOCAM es responsable de la pre-evaluación técnica de las postulaciones recibidas, verificando que las calificaciones profesionales que reflejan los CV se ajusten a los criterios del comunicado de la convocatoria.</p> <p>Entre 2017 y 2019 cuatro cohortes de postulantes pre-seleccionados fueron solicitadas y remitidas a la Comisión Interministerial Técnica (CIT) conformada ad hoc por los Viceministros de Políticas de Desarrollo (Presidencia), Planificación (Minerd) y Educación Superior (Mescyt). Esta instancia fue la responsable de la aprobación final de las postulaciones pre-seleccionadas.</p> <p>La CIT no solicitó al INAFOCAM nuevos postulantes desde abril de 2019, fecha de la aprobación de la última cohorte.</p> <p>Una quinta cohorte con 172 postulantes preseleccionados se encuentra pendiente de aprobación.</p>	Acuerdo MINERD-MESCyT-INAFOCAM

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
	Aprobación PAC y elegibles	<p>Los PAC aprobados conforman un registro de elegibles que puede solicitar cualquier universidad parte del Programa Docentes de Excelencia, como iniciativa propia y de acuerdo a las necesidades de personal que identifique.</p> <p>Tras revisar dicho registro, la universidad puede solicitar al INAFOCAM los CV de los PAC que requiera y confirmar así su interés. Como requisito previo a contratación, se coordina con el INAFOCAM una evaluación final de idoneidad, que combina una prueba estandarizada de competencias (COMP-TEA) y una entrevista realizada por personal de la universidad y de INAFOCAM.</p> <p>Registro de elegibles: 662 PAC. 136 han recibido evaluación final.</p>	Convenio Interinstitucional (No tenemos información de la prueba estandarizada COMP-TEA)
Contratación	Acuerdo INAFOCAM-IES / ISFODOSU	La retribución a cada PAC contratado es responsabilidad conjunta del INAFOCAM (65%) y de la universidad (35%). En el caso del ISFODOSU, los fondos correspondientes al INAFOCAM para pago a los PAC de dicha institución formadora han sido asignados y erogados directamente desde el Ministerio de Educación, ya que tanto el ISFODOSU como el INAFOCAM son institutos descentralizados adscritos al MINERD.	Convenio MINERD-MESCyT-INAFOCAM
	IES privadas	<p>En el caso de las universidades privadas con PAC, el INAFOCAM ha suscrito convenios anuales renovables con cada una de ellas.</p> <p>La renovación del convenio entre una universidad y el INAFOCAM requiere, en primer lugar, que la universidad ratifique su interés en los PAC ya contratados, o solicite otros debidamente aprobados.</p>	<p>Exigencias de titulación Normativa 09-2015: Mínimo maestría en área específica que enseña.</p> <p>Créditos impartidos por profesores con PhD: 10% Nivel Inicial y Primario 20% Nivel Secundario.</p> <p>Debe aumentar hasta llegar a 40% de créditos en 8 años</p>

ACCIONES	MOMENTOS	COMENTARIOS	PREVISTO o REGULADO POR
	Evaluación, seguimiento y continuidad del programa	En ISFODOSU los PAC han sido evaluados por los estudiantes (como los demás profesores). No se ha realizado una evaluación de desempeño o de impacto de los PAC.	
	Acciones para formar y acreditar profesores dominicanos que cumplan con requisitos	PAC es transitorio. Investigar política de becas desde 2015 para maestrías y doctorados en áreas de las carreras de educación.	Convenio MINERD-MESCyT-INAFOCAM

● HALLAZGOS

Criterios de selección de los Profesores de Alta Calificación

En un comunicado del MINERD y MESCyT del 2016 se anuncia el inicio en enero del 2017 del trabajo con las Universidades para “identificar profesionales del más alto nivel académico, tanto dominicanos como extranjeros, residentes en el país y en el exterior que quieran realizar una carrera académica en la formación de profesores”. En el mismo se compartieron los requisitos, las áreas de interés, la clasificación de candidatos, la remuneración y las condiciones.

Los criterios de selección de los Profesores de Alta Calificación se establecieron de manera general, enfocándose estos en exigir los niveles de maestría y doctorado y debían ser graduados de una universidad extranjera acreditada por organismos reconocidos o avalada por el Estado Dominicano. Para cada categoría se especifica el título exigido, años de experiencia en docencia e investigación y publicaciones en revistas indexadas. Sobre el conocimiento de estos requisitos por parte de los PAC contratados, la mayoría (86.8%) respondió que si los conocía (ver tabla 82).

Tabla 82

¿Conocía usted los requisitos para aplicar al PAC? (n=53)

	n	%
No	7	13.2
Sí	46	86.8
Total	53	100

La pre-evaluación técnica de los postulantes ha estado a cargo del INAFOCAM desde el 2017, quienes enviaban la lista de los preseleccionados a la Comisión Interministerial Técnica (CIT) para aprobación final.

Al preguntar a los Profesores de Alta Calificación que fueron contratados en el país sobre los criterios de selección utilizados para evaluarlos y seleccionarlos al momento de aplicar, el 100% de la muestra respondió estar de acuerdo, muy de acuerdo y en total acuerdo con que fueron apropiados (ver tabla 83).

Tabla 83

Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Los criterios de selección para participar en el PAC son apropiados.	0.0	0.0	0.0	24.5	24.5	51.0

A pesar de esta positiva respuesta, es importante destacar que los criterios establecidos no incluyen algunos aspectos importantes a considerar. En relación a la investigación y a las publicaciones no se especifican los tipos de artículos de investigación publicados ni la cantidad de artículos originales, de citas de sus publicaciones ni cantidad de publicaciones como principal autor del candidato. Tampoco detalla la cantidad esperada de proyectos de investigación financiados ni se toma en cuenta la clasificación según la revista científica

en la que el aspirante han realizado las publicaciones (primer, segundo, tercer y cuarto cuartil).

En los criterios de selección, se estableció como mínimo 5 años de experiencia docente e investigativa y más de 10 años de experiencia para los PAC de la categoría 1, pero no se solicitó evidencia del desempeño como docentes formadores ni resultados de las evaluaciones previas realizadas por sus estudiantes y/o por directivos en las Instituciones donde habían trabajado los postulantes. De los 53 PAC contratados que respondieron el cuestionario, el 54.7% confirmó tener más de 10 años de experiencia como docente universitario al momento de su aplicación y un 15% dijo tener menos de 5 años de experiencia docente al aplicar (ver tabla 84).

Tabla 84

Años de experiencia como docente universitario en el momento de su aplicación al PAC

	F	%
1-2 años	4	7.5
3-4 años	4	7.5
7-8 años	5	9.4
5-6 años	4	7.5
9-10 años	7	13.2
más de 10 años	29	54.7
Total	53	100.0

Al referirse a las competencias docentes de los PAC, el Informe de Sistematización de la meta presidencial del MESCyT (2020), plantea que llegaron más profesores especialistas en disciplinas de áreas de interés que en educación y didáctica de dichas disciplinas. Varios de los entrevistados expresaron lo siguiente sobre las habilidades didácticas de los PAC:

Llegan al aula y son tan matemáticos que enseñan matemática científica y esto afecta a estudiantes. (Entrevistado)

Tenían falta de conocimiento de institución de formador de de formadores. Necesitaban acompañamiento didáctico y pedagógico para llevar los conocimientos para que estudiantes comprendieran. No tenían capacidades didácticas para intervenir en aula. Algunos se dedican a investigación. (Entrevistado)

Una de las egresadas consultadas hizo referencia a la diferencia entre las habilidades didácticas de los profesores locales y los PAC, destacando esta debilidad por parte de los PAC al comentar lo siguiente:

Nosotros tuvimos profesores PAC, excelentes maestros todos los que me tocaron a mí. El ISFODOSU tiene maestros muy competentes, súper competentes y son mucho más didácticos que es algo que los PAC no tienen, por ejemplo, ellos sabían mucho contenido, pero, en cierta forma ellos explicaban el contenido, pero no de una forma para que tú aprendas para enseñarle a otros, sino más para que tú aprendas el contenido solo para ti. (Participante en grupo focal)

Más de un 80% de los PAC dijo estar de acuerdo y en total acuerdo en relación al dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias. El 79.8% de profesores de la muestra lo confirma al afirmar que la mayoría de los PAC dominan la enseñanza centrada en competencias.

Tabla 85

Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Tengo buen dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias.	0.0	0.0	3.8	11.3	32.1	52.8

El hecho de declarar tener el dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias no necesariamente significa que los PAC lo implementen en su práctica de aula, tal como lo han expresado algunos de los actores consultados. Hay estudios que revelan que la

práctica de los formadores de docentes influye en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, ya que estas se despliegan cuando el estudiante observa a sus profesores en el desempeño de su rol profesional (Blázquez y Tagle, 2010).

Los resultados del Informe de Sistematización de la Meta de Docentes de Excelencia del MESCyT (2020) MESCyT y los comentarios anteriores confirman la importancia y necesidad de verificar el nivel de cumplimiento con el criterio de experiencia docente y de sus habilidades didácticas al momento de evaluar y contratar a los PAC, sin dejar de dar importancia al dominio de contenido, sobre todo en las áreas de enseñanza en las que no contamos con especialistas en nuestro país.

Otro de los requisitos para la contratación de los PAC fue el de la dedicación exclusiva en la Institución en la que ingresaran como docentes formadores, de manera que se pudiera cumplir con lo establecido en la Normativa. Esto debido a que muchos de los profesores universitarios en el país son contratados por asignatura y laboran en varias instituciones a la vez, incidiendo esto negativamente en la calidad de la formación a la que se aspira. En la tabla 86 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 86

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

De acuerdo a la Normativa, a la fecha el 50% de los créditos de las carreras de educación deberían ser impartidos por profesores de dedicación exclusiva, lo cual ha sido difícil de lograr y medir. Al preguntarle a los profesores participantes en este estudio si trabajan en otra Institución Universitaria, un 27.7% respondió que si, tal como se observa en la tabla 87.

Tabla 87

¿Trabaja usted en otra institución universitaria? (n=173)

	n	%
No	48	27.7
Sí	125	72.3
Total	173	100

Cabe destacar que de los profesores que laboran en otra institución universitaria, 31.3% mencionó que esa otra institución es la UASD. El 27.7% de los profesores laboran en otra institución que no es universitaria, empresa u ONG (ver tabla 88).

Tabla 88

¿Trabaja usted en otra institución (educativa no universitaria o en una empresa u ONG)? (n=173)

	n	%
No	48	27.7
Sí	125	72.3
Total	173	100

El 39.6% de estos profesores universitarios que también laboran en una institución no universitaria, trabajan en el MINERD.

Varios de los actores entrevistados plantearon sus puntos de vista sobre los profesores a tiempo completo y de dedicación exclusiva en las Instituciones de Educación Superior del país:

No hay profesores a tiempo completo que estén creando ecosistema necesario para que el estudiante salga con competencias. (Entrevistado)

Hay que explorar, analizar qué pasa con esa política educativa que es buena y puede fortalecer y no ha funcionado en muchas IES. (Entrevistado)

Esto no fue superado por mayoría de IES pues el sistema funciona por hora. Hubo IES que hicieron esfuerzo con contratación por lo menos de medio tiempo. (Entrevistado)

Estos hallazgos ponen en evidencia la necesidad de continuar promoviendo la contratación a tiempo completo y de dedicación exclusiva de profesores locales. La contratación de PAC contribuye a corto plazo pero es necesario contar con dominicanos comprometidos que puedan desarrollar su carrera profesoral con acuerdos que contemplen horas de investigación, de docencia y de extensión. Para esto, se deben crear las condiciones a lo interno de las IES. La PUCMM ha sido pionera en el establecimiento de la carrera profesoral y puede servir de modelo a otras Instituciones.

Otro aspecto que se tomó en cuenta al evaluar los postulantes del PAC fue la universidad de procedencia y su ranking en cuanto a investigación y docencia. Algunos fueron descartados por no cumplir con este requisito.

Convocatoria y distribución de Profesores de Alta Calificación

El total de postulaciones de Profesores de Alta Calificación a la fecha es de 4,463. Al preguntar a los PAC de la muestra sobre la vía a través de la cual se enteraron de la convocatoria para el programa, el 49.1% indicó haberse enterado a través de un colega, mientras que el 22.6% lo hizo a través de publicaciones de anuncios en medios digitales. Por su parte, el 15.1% se enteró por otros medios informativos y, por último, el 13.2% restante lo hizo a través de la institución donde labora (ver tabla 89).

Tabla 89

¿Por cuál vía se enteró de la convocatoria para el programa PAC? (n=53)

	n	%
A través de la institución donde labora	7	13.2
Por un colega	26	49.1
Publicaciones de anuncios en medios digitales	12	22.6
Otro	8	15.1
Total	53	100.0

Los CV de los postulantes fueron evaluados y depurados en el INAFOCAM de acuerdo al área disciplinar de interés y la titulación, años de experiencia y publicaciones en revistas indexadas. De estos, han sido descartados 2,984 y se preseleccionaron 1,544, de los cuales 172 no han sido solicitados por el Comité Interministerial. Actualmente se cuenta con 662 candidatos que han sido aprobados por dicho Comité y que forman parte del registro de elegibles (ver tabla 90).

Tabla 90

Convocatoria a Profesores de Alta Calificación (PAC) Pre-evaluación currículum vitae (CV) de postulantes INFORME AL 14-8-2020

Total postulaciones de CV a la fecha (incluyendo descarte de duplicados)	4,463	100%
CV descartados (equipo pre-evaluador del INAFOCAM) según criterios convocatoria	2,984	66.86%
Postulantes preseleccionados por el INAFOCAM hasta envío de 4ª cohorte	1,372	30.74%
Postulantes preseleccionados por el INAFOCAM en 5.ª cohorte (sin solicitar por CIT)	172	3.85%
Total PAC aprobados hasta 4ª cohorte por Comité Técnico Interministerial (CIT) para Registro de elegibles: 662 (48.32% del total de pre-seleccionados)		

Fuente: Anexo 3, INFORME SOBRE PROCEDIMIENTOS PARA LA APROBACIÓN Y CONTRATACIÓN DE PROFESORES DE ALTA CALIFICACIÓN (PAC) Y RECOMENDACIONES DE CONTINUIDAD 3-11-2020

De los 662 Profesores de Alta Calificación aprobados, las áreas en las que más aplicaron fueron las de educación con 109, ciencias biológicas con 97 y la de matemática con 80. 198 (30%) de estos corresponden a la categoría 1, 160 (24%) corresponden a la categoría 2 y 304 (46%) corresponden a la categoría 3 (ver anexo 7). Esto significa que la mayoría tienen grado de maestría.

De acuerdo al Informe sobre Procedimientos para la Aprobación y Contratación de Profesores de Alta Calificación y recomendaciones de continuidad elaborado por la Dirección de Formación y Desarrollo Profesional del INAFOCAM (2020), las Instituciones de Educación Superior del Programa Docentes de Excelencia podían solicitar los PAC aprobados del registro de elegibles de acuerdo a las necesidades del personal identificadas. Luego podían solicitar a INAFOCAM los CV de los PAC de su interés. Previo a la contratación se realizaba una evaluación que incluía la prueba estandarizada CompeTEA y una entrevista por parte de la universidad y del INAFOCAM. Es importante destacar que dos IES llevaron a cabo el proceso de forma diferente, realizando ellos mismos la convocatoria de profesores y luego sometiendo esos candidatos para evaluación por parte de INAFOCAM. No todos fueron aprobados. En otra Institución el profesor que sometieron para evaluación y aprobación ya estaba laborando en la Universidad. A continuación un comentario de la encargada de carrera de una de las IES con PAC:

Se trajeron varios extranjeros, unos seis, y no todos calificaron como PAC. La universidad hizo su propio proceso, ellos sometieron, el Ministerio los evaluó, le hizo un proceso evaluativo bien exhaustivo y entonces sí, de esos seis, cinco calificaron como PAC. (Participante grupo focal)

De los 662 profesores aprobados por el Comité, 128 fueron solicitados por ISFODOSU, 5 por UNAD, 2 por la UCE y 1 por ISA. ISFODOSU contrató 53, UNAD contrató tres pues dos fueron descartados por INAFOCAM, UCE contrató dos y UNISA contrató uno para un total de 59 PAC contratados en IES dominicanas a la fecha (ver tabla 91).

Tabla 91

Estatus de PAC a la fecha solicitados por universidades del registro de elegibles

PAC solicitados con evaluación final completada (ISFODOSU: 128; UNAD: 5; UCE: 2; UNISA:1)	136	20.51%
PAC contratados en universidades a la fecha	59	8.89%
PAC contratados en ISFODOSU	53	7.99%
PAC contratados en otras universidades -- UNAD: 3; UCE: 2; UNISA: 1	6	0.90%

Fuente: Anexo 3, INFORME SOBRE PROCEDIMIENTOS PARA LA APROBACIÓN Y CONTRATACIÓN DE PROFESORES DE ALTA CALIFICACIÓN (PAC) Y RECOMENDACIONES DE CONTINUIDAD 3-11-2020

Las razones por las cuales la mayoría de las IES no contrataron PAC son variadas. De acuerdo a algunos de los encargados de carrera participantes en el grupo focal y a otros actores entrevistados, las IES no lo hicieron porque contratan profesores directamente para cumplir con la Normativa. Otras no pueden asumir el 35% del pago de los PAC. Esto también lo confirma el Informe de Sistematización de la Meta Presidencial del MESCyT (2020) al plantear que hubo escasa incorporación en las universidades, debido a la exigencia de aportación económica de la propia Universidad.

Sobre la falta de contratación de PAC por parte de la mayoría de las IES y el nivel de cumplimiento con lo establecido en la Normativa, uno de los entrevistados expresó:

Se carece de evaluación de si las IES cuentan con personal con titulación exigida en resolución 09-2015. Nunca tuvimos ese dato por IES. Si una Universidad dice que no necesita PAC, no podemos incidir pues no sabemos desde INAFOCAM. (Entrevistado)

Otra de las personas entrevistadas, planteó: *“Las IES que no contrataban PAC fue porque no hicieron la diligencia.”* (Entrevistado)

La mayoría de los representantes de las carreras de Educación de las IES consultados en el grupo focal manifestaron no haber necesitado ni solicitado PAC por las siguientes razones:

Nosotros no hemos tenido la necesidad de utilizarlos, ahora nuestra carrera va por el séptimo cuatrimestre, si hay un par de asignaturas que sí quisiéramos recibir el apoyo. Hay un banco de profesionales donde uno pudiera elegir, pero no he agotado ese proceso, la verdad que no puedo decir si ha sido una experiencia positiva para otras universidades. Lo que tengo entendido es que sí que funcionan. (Participante grupo focal)

Cuando dieron el listado nosotros no teníamos de los PAC, las personas que estaban en esa lista no tenían las competencias para trabajar la parte que nosotros impartimos, en otro sentido, nosotros somos una universidad muy pequeña y el costo era muy alto para nosotros. (Participante grupo focal)

No hemos tenido necesidad de contratar PAC, aunque, si quisiéramos, ustedes saben que el dinero no nos alcanza, no cubre el convenio para nosotros contratar profesores de alta calificación, aunque sí hemos trabajado con los profesores que tienen doctorado de nuestra universidad también hemos cuidado mucho la maestría que sea en coherencia con la asignatura que va a impartir pero en términos generales sí quisiéramos contratar profesores de alta calificación. (Participante grupo focal)

Estos comentarios reflejan la necesidad de conocer la situación actual del cuerpo profesoral de las IES formadoras para poder apoyarlas de manera efectiva en el fortalecimiento del mismo. Muchas han hecho un esfuerzo por cumplir con la Normativa pero es necesario identificar estrategias que faciliten el aprovechamiento de los profesores disponibles en el registro de elegibles, tomando en consideración la dificultad que han tenido de asumir el 35% de los honorarios, según está establecido. Es necesario evaluar las áreas de enseñanza en las que no hay candidatos en dicho registro y que se requieren en algunas IES, como es el caso de la carrera e Inglés orientada a la Enseñanza.

Al referirse al cumplimiento con la Normativa y a la contratación de PAC por parte de las IES, uno de los actores consultados, expresó:

La mejora del cuerpo docente de las IES de acuerdo a la 09-2015 no se aplicó de manera efectiva. Pocas IES cumplieron los porcentajes. El regulador se hizo de la vista gorda. No se exigió que se cumpliera con por ciento de PhD. El Estado no vio eso pero las IES no cumplían y no se verificó. Si el Estado hubiese hecho su labor

de supervisión y se hubiera financiado un porcentaje mayor, se hubieran tenido más PAC. (Entrevistado)

El Informe de Sistematización realizado por el MESCyT (2020) establece que entre los niveles de avance del PAC, están que el mismo se considera como una oportunidad para fortalecer el cuerpo profesoral de la universidades, sobre todo en áreas donde no hay profesores dominicanos cualificados. Sobre esto, uno de los actores consultados, planteó: “Si queremos programa de excelencia hay que reforzar la plantilla docente.”

Tomando en cuenta que el factor económico ha sido determinante en el bajo aprovechamiento de las IES de Profesores de Alta calificación, debido a que implica el traslado de los extranjeros y el costo de su estadía en el país, con honorarios más altos a los establecidos para los profesores locales, se puede aprovechar la modalidad virtual que actualmente se ha implementado debido a la pandemia. Esta modalidad permite beneficiar a las IES con profesores especialistas en áreas disciplinares diversas y que puedan enriquecer los programas sin la necesidad de instalarse por tanto tiempo en el país. Esto reduciría los costos y facilitaría su implementación aunque se perdería la riqueza del intercambio cultural y académico como aspecto positivo que tanto han mencionado los PAC en sus respuestas abiertas en el cuestionario. La modalidad virtual se puede combinar con la presencial, velando por el compromiso a tiempo completo y dedicación exclusiva.

Contratación y responsabilidades de los Profesores de Alta Calificación

Tal como se presentó anteriormente, del registro de elegibles PAC, 136 recibieron su evaluación final. De estos, 59 fueron contratados. Como se pudo observar en la tabla 83, el ISFODOSU ha sido el mayor beneficiario del PAC. Esto se debe a que los fondos correspondientes al INAFOCAM para pago a sus PAC han sido asignados y erogados directamente desde el Ministerio de Educación (MINERD). Tanto el ISFODOSU como el INAFOCAM son institutos descentralizados adscritos al MINERD (INAFOCAM, 2020). Sobre esto, uno de los actores entrevistados expresó: “La única universidad que aplicó la 09-2015 fue ISFODOSU. Las demás no lo hicieron con esa dedicación.” (Entrevistado)

La representante de la carrera de educación de ISFODOSU consultada en el grupo focal, expresó un alto nivel de satisfacción con el programa al cual han llamado PIAC (Profesores Invitados de Alta Calificación) al comentar:

Ese programa ha sido un sostén sobre todo de la implementación de los planes de secundaria. Sin ese programa de PIAC nosotros en primer lugar, no habríamos obtenido la no objeción de los 10 programas del MESCyT. En este momento tenemos 55 PIACS. (Participante en grupo focal)

En el caso de las tres Instituciones de Educación Superior privadas con PAC, el INAFOCAM ha firmado convenios anuales renovables con cada una de ellas, estableciendo las funciones y obligaciones recíprocas y el porcentaje, para cada institución, relativas a sueldo, contribución a la seguridad social y retenciones legalmente establecidas. Este convenio anual, enmarcado en el Convenio de Cooperación Interinstitucional MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017), fundamenta los contratos laborales que la Universidad suscribe con cada PAC.

En relación con la vinculación previa de los PAC con la Institución de Educación Superior, 10 de los 53 consultados ya trabajaban en la Institución de Educación Superior a la que se incorporó como PAC (ver tabla 92).

Tabla 92

Trabajaba en la Institución de Educación Superior a la que se incorporó como PAC

	n	%
No	10	18.9
Sí	43	81.1
Total	53	100.0

En cuanto a la distribución de funciones de los PAC, el Convenio MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017) establece que deben dedicar de 9 a 15 horas a la docencia, que corresponde de un 22.5% a 37.5% de las 40 horas semanales contratadas. Sin embargo, el 45.3% de los PAC de la muestra respondió que el porcentaje de dedicación a la docencia fue de 75 a 100% y el 34% de estos planteó dedicar de 50 a 74% de su tiempo de contratación a la docencia (ver tabla 93).

Tabla 93

¿Qué porcentaje de dedicación tuvo usted a las responsabilidades asumidas/ asignadas en el área de docencia? (n=53)

	n	%
0%-24%	1	1.9
25%-49%	10	18.9
50%-74%	18	34.0
75%- 100%	24	45.3
Total	53	100.0

El 41.5% de los PAC imparte docencia en grado y posgrado y el 58.5% solo en grado (ver tabla 94).

Tabla 94

Durante su período de contratación impartió docencia en: (n=53)

	n	%
Grado y posgrado	22	41.5
Solo grado	31	58.5
Total	53	100.0

Estas respuestas ponen en evidencia la elevada cantidad de horas de docencia asignadas a los PAC, no cumpliendo con lo establecido y limitando el tiempo para las otras funciones, tareas y exigencias contempladas en el contrato.

Al responder sobre el tiempo dedicado a la investigación, más de un 60% respondió dedicar menos del 50% del tiempo a la investigación (ver tabla 95).

Tabla 95

¿Qué porcentaje de dedicación tuvo usted a las responsabilidades asumidas/ asignadas en el área de investigación? (n=53)

	n	%
0%-24%	17	32.1
25%-49%	17	32.1
50%-74%	9	17.0
75%-100%	10	18.9
Total	53	100.0

Es importante mencionar que en el Convenio ni en el contrato con el PAC se especifican las horas que debe dedicar a la investigación. Sin embargo, este es uno de los criterios más importantes que se toman en cuenta al momento de su la selección y aprobación y en las cuales se tienen muchas expectativas tanto en la producción de investigación como de la utilización de la investigación para enriquecer la formación docente.

Alrededor de 70% de PAC de la muestra dedicó entre 0 a 49% al área de gestión (ver tabla 96)

Tabla 96

¿Qué porcentaje de dedicación tuvo usted a las responsabilidades asumidas/ asignadas en el área de gestión? (n=53)

	n	%
0%-24%	26	49.1
25%-49%	12	22.6
50%-74%	5	9.4
75%-100%	10	18.9
Total	53	100.0

El contrato que firman los PAC establece también un mínimo de una hora a la semana por cada hora de docencia para tutoría y asesoría de estudiantes, así como un mínimo de 10 horas semanales para desarrollar actividades extracurriculares y estar disponibles para participar en actividades del MINERD y del MESCyT. A partir de estos resultados, se hace necesario revisar la distribución de las funciones y la cantidad de horas que los PAC dedican a cada una para asegurar balance y buen desempeño.

Más de un 90% de los PAC participantes respondió haber cumplido con las actividades y responsabilidades asignadas (ver tabla 97).

Tabla 97

¿Cumplió con todas las actividades y responsabilidades asignadas originalmente? (n=53)

	n	%
No	4	7.5
Sí	49	92.5
Total	53	100.0

Al preguntarles sobre otras responsabilidades asumidas, los PAC mencionaron proyectos institucionales, colaboración con el MESCyT, acompañamiento a estudiantes, concursos, revisión de textos, participación en seminario de buenas prácticas y feria pedagógica, webinars, prácticas docentes, formación, extensión y publicaciones, entre otras.

Algunos de los comentarios de los PAC sobre las causas de falta de cumplimiento con sus responsabilidades, son:

En el último año, debido a la pandemia, no fue posible concluir un proyecto de investigación. (Respuesta abierta cuestionario)

La elevada carga docente reducía el tiempo disponible para la investigación. (Respuesta abierta cuestionario)

Me sobrecargaban la carga de horas solo con docencia, es decir, es decir, daba entre 24 y 30 horas de clases cada semana, cuando se suponía que debía dedicar solo 12 horas... por lo que no podía dedicar tiempo a la investigación y gestión, como se estipulaba en el contrato. (Respuesta abierta cuestionario)

Sobre esto, uno de los actores consultados dijo: “Hay que tener más filtros y explicar mejor a que vienen los PAC” (Entrevistado)

La renovación del convenio entre la Universidad y el INAFOCAM requiere, en primer lugar, que la universidad ratifique su interés en los PAC ya contratados, o solicite otros de los aprobados.

Una de las representantes de la carrera de educación con PAC de las IES consultadas en el grupo focal compartió la situación que se presentó con algunos de estos PAC que no continuaron en su Institución por no tener cohortes de estudiantes a quienes impartir docencia:

Nosotros pudimos tener 5 PAC, la Universidad Adventista Dominicana, de los cuales nos quedan algunos porque los programas, por ejemplo, los que trajimos para física, si ya no teníamos más grupos, no se les iba a seguir pagando si no había más clases para ellos, entonces algunos se fueron para otras universidades del país, tenemos esa situación, otro se fue para otro país, así que nos quedan tres. (Participante grupo focal)

Sobre la renovación del contrato, expresó:

Cuando ya se terminaron esas asignaturas ya el INAFOCAM no les iba a seguir el contrato porque había que publicar la carga académica para que le renovaran el contrato. (Participante grupo focal)

El contrato de los PAC con las IES tiene una duración de un año, renovable. Este ha sido un aspecto criticado por muchos de estos profesores, pues consideran genera incertidumbre y no es suficiente para beneficiar y evaluar el impacto en las Instituciones. Más del 95% de los PAC respondió estar de acuerdo, muy de acuerdo y en total acuerdo con que la renovación anual genera incertidumbres y alrededor del 85% considera que la renovación anual impide que la Institución se beneficie más.

Tabla 98

Sobre el Programa de Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
La renovación anual del contrato genera muchas incertidumbres.	5.7	0.0	0.0	13.2	5.7	75.5
La renovación anual del contrato impide que la institución se beneficie más de lo que se le puede ofrecer.	1.9	3.9	9.4	5.7	15.1	64.2

Un dato interesante es que alrededor de un 37% de PAC contestaron haber sido contratados entre 1 y 2 años y un 39% entre 2 y 3 años. Aproximadamente el 75% de los que respondieron continúa laborando en la Institución (ver tabla 99). 44 PIAC siguen activos en ISFODOSU. A muchos de ellos se les ha modificado el modelo de contratación y se han contratado con otras condiciones distintas a las establecidas en el Convenio. Alrededor de un 98% recomendaría el PAC a otros colegas.

Tabla 99

¿Por qué tiempo ha estado o estuvo contratado? (N=100)

	n	%
1 año	8	15.1
1-2 años	20	37.7
2-3 años	21	39.6
3 años o más	4	7.5
Total	53	100.0

La permanencia de la mayoría de los PAC en las IES en las que fueron contratados indica que han sido valorados positivamente y se han mantenido aportando por un periodo mayor al establecido, permitiendo esto lograr un mayor alcance.

Perfil de los PAC contratados

De los 59 Profesores de Alta Calificación contratados, 26 son categoría 1, 12 son categoría 2 y 21 PAC son categoría 3. 18 de estos no tiene artículos científicos. 42 PAC tienen nivel de Doctorado. 22 son del área de matemática, 9 de ciencias biológicas, 5 de química, 5 de educación, 5 de ciencias del deporte, 4 de literatura, 3 de historia, 2 de psicología y 2 de filosofía. Cabe destacar que 7 de ellos ya vivían en República Dominicana al momento de ser contratados. De estos, 3 son dominicanos. De acuerdo a los datos suministrados por INAFOCAM, más de un 50% de los PAC contratados son venezolanos.

Tabla 100
Perfil de los PAC contratados

No.	Nivel Educativo	Años Experiencia	Artículos Científicos	Categoría	Área Temática	Universidad Contratante
1	Master	5	0	3	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
2	Doctorado	10	14	1	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
3	Doctorado	26	5	1	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
4	Doctorado	17	5	1	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
5	Doctorado	14	5	1	Neurociencias	ISFODOSU
6	Doctorado	15	5	1	Matemáticas	ISFODOSU
7	Master	7	0	3	Matemáticas	ISFODOSU
8	Doctorado	12	15	1	Matemáticas	ISFODOSU
9	Master	8	0	3	Matemáticas	ISFODOSU
10	Doctorado	12	2	2	Matemáticas	ISFODOSU
11	Master	25	0	3	Matemáticas	ISFODOSU
12	Doctorado	28	5	1	Matemáticas	ISFODOSU

No.	Nivel Educativo	Años Experiencia	Artículos Científicos	Categoría	Área Temática	Universidad Contratante
13	Master	7	0	3	Matemáticas	ISFODOSU
14	Doctorado	12	5	1	Química	ISFODOSU
15	Doctorado	12	5	1	Química	ISFODOSU
16	Master	5	0	3	Química	UNISA
17	Doctorado	17	1	2	Química	UCE
18	Doctorado	10	22	1	Química	ISFODOSU
19	Master	5	1	3	Literatura	ISFODOSU
20	Doctorado	12	0	3	Literatura	ISFODOSU
21	Doctorado	10	5	1	Literatura	ISFODOSU
22	Doctorado	10	17	1	Historia	ISFODOSU
23	Doctorado	9	4	2	Historia	ISFODOSU
24	Doctorado	20	7	1	Filosofía	ISFODOSU
25	Doctorado	14	5	1	Filosofía	ISFODOSU
26	Doctorado	10	10	1	Educación	ISFODOSU
27	Doctorado	22	5	1	Educación	ISFODOSU
28	Master	18	0	3	Educación	ISFODOSU
29	Doctorado	13	5	1	Educación	ISFODOSU
30	Master	13	2	3	Ciencias del Deporte	ISFODOSU
31	Master	14	1	3	Ciencias del Deporte	ISFODOSU
32	Doctorado	29	1	2	Ciencias del Deporte	ISFODOSU
33	Master	10	0	3	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
34	Doctorado	12	5	1	Ciencias Biológicas	UNAD
35	Doctorado	10	1	2	Matemáticas	UNAD
36	Doctorado	24	2	2	Matemáticas	ISFODOSU
37	Doctorado	27	3	2	Matemáticas	UNAD
38	Master	10	0	3	Matemáticas	ISFODOSU
39	Doctorado	17	0	3	Matemáticas	ISFODOSU

No.	Nivel Educativo	Años Experiencia	Artículos Científicos	Categoría	Área Temática	Universidad Contratante
40	Doctorado	6	0	3	Literatura	ISFODOSU
41	Doctorado	10	5	1	Historia	ISFODOSU
42	Doctorado	24	5	1	Educación	UCE
43	Doctorado	11	5	1	Psicología	ISFODOSU
44	Doctorado	6	2	2	Psicología	ISFODOSU
45	Doctorado	5	0	3	Ciencias del Deporte	ISFODOSU
46	Doctorado	12	6	1	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
47	Doctorado	16	0	3	Matemáticas	ISFODOSU
48	Doctorado	23	1	2	Matemáticas	ISFODOSU
49	Doctorado	14	1	2	Matemáticas	ISFODOSU
50	Doctorado	20	1	2	Matemáticas	ISFODOSU
51	Doctorado	6	1	2	Matemáticas	ISFODOSU
52	Doctorado	20	5	1	Matemáticas	ISFODOSU
53	Doctorado	10	5	1	Matemáticas	ISFODOSU
54	Doctorado	12	5	1	Matemáticas	ISFODOSU
55	Master	15	0	3	Matemáticas	ISFODOSU
56	Master	18	0	3	Ciencias del Deporte	ISFODOSU
57	Master	16	0	3	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
58	Doctorado	11	5	1	Ciencias Biológicas	ISFODOSU
59	Master	15	0	3	Historia	ISFODOSU

Fuente: Registro de elegibles - PAC al 10/07/2020 INAFOCAM

Solo un 39% de los PAC de la muestra respondió que está en desacuerdo y en total desacuerdo con que debieron ser más los profesores dominicanos contratados como PAC. Sin embargo, un 84.4% de los profesores de la muestra respondió estar de acuerdo (20.8%), muy de acuerdo (22%) y en total acuerdo (41.6%) que debieron ser más los profesores dominicanos contratados como PAC.

Un comentario sobre la contratación de dominicanos PAC fue:

Considero que la contratación no depende de la nacionalidad, sino de los méritos académicos y del interés del postulante. Si se inscriben docentes dominicanos con el perfil y quieren formar parte de esta experiencia, es lo más lógico que tengan las mismas oportunidades y que estén dispuestos a cumplir todas las funciones y especificidades que demanda el programa. (Respuesta abierta en cuestionario)

Sobre esto, el Informe de Sistematización de la Meta Presidencial del MESCyT (2020) establece que el programa es una oportunidad para profesores dominicanos de alta calidad formados en el extranjero. Uno de los miembros de la Comisión Interministerial, comentó:

Vimos que había dominicanos que venían de programas en extranjero que debían participar con igualdad de condiciones. (Entrevistado)

Uno de los profesores hizo referencia a la diferencia de condiciones entre los PAC y los profesores locales:

Debe dársele un trato similar a los maestros locales ya que la mayoría cuenta con una formación similar, pero deben trabajar más para al menos ganar menos de la mitad de lo que gana un PAC, lo cuál considero injusto. (Respuesta abierta en cuestionario)

Es importante destacar que algunos de los dominicanos que cumplían con los criterios y aplicaron para ser contratados como PAC no quisieron aceptar la condición de dedicación exclusiva pues ya tenían un empleo o estaban nombrados en el Sistema Educativo.

Inducción

La necesidad de inducción al país y a la Institución ha sido mencionada por muchos PAC en sus comentarios y respuestas. El 67.9% de los PAC respondió que recibió orientación para llegar al país y/o a la institución (ver tabla 101). Cerca de un 40% de los que no trabajaban previamente en la Institución de Educación Superior dijeron no haber recibido inducción al llegar a la Institución (ver tabla 102).

Tabla 101

Recibió orientación para llegar al país y/o a la institución

	n	%
Sí	36	67.9
No	11	20.8
No contestan	6	11.3
Total	53	100.0

Tabla 102

Si no trabajaba en la Institución de Educación Superior, ¿recibió inducción al llegar a la institución?

	n	%
Sí	26	49.1
No	21	39.6
No contestan	6	11.3
Total	53	100.0

Varios de los entrevistados emitieron sus opiniones, tales como:

Hay que aplanarlos a estos PAC. Muchos vienen de realidad distinta a la dominicana. Previo a su inserción, hacer inducción a la educación dominicana. (Entrevistado)

Inducción muy básica, adaptación al país con acompañamiento. Se limitaba a buscar vivienda. Se presentaba un día a la institución. (Entrevistado)

De acuerdo a los comentarios de los PAC, las experiencias de inducción fueron muy variadas. Cada uno detalla distintas actividades, incluyendo muestra de programas de educación, recorrido por las instalaciones, presentación de funciones, reunión colectiva con rector, ubicación de la vivienda, entre otras. Uno de ellos comentó que conoció sobre sus funciones y compromisos luego de un mes en República Dominicana. Otro comentó que el énfasis estuvo en la carga de docencia.

Fortalecimiento del cuerpo profesoral en las IES

En la Resolución 37-2017 del MESCyT, se establece como uno de los requerimientos para iniciar el desarrollo de los nuevos planes de estudio del área de Educación la entrega de la plantilla de profesores de los planes de estudio que cumplan con requerimientos de la Normativa 09-2015.

La contratación de profesores internacionales se iba a realizar mientras se lograba la titulación requerida de los formadores dominicanos. Sin embargo, no se diseñó una política de formación a nivel de maestría y doctorado para formadores del programa Docente de Excelencia de acuerdo a las necesidades identificadas en las plantillas docentes enviadas por las IES al MESCyT para evaluación y aprobación de sus planes de estudio.

En el Informe sobre los avances de la reforma curricular de la Formación de Docente de Excelencia en República Dominicana del MESCyT (2020), se presenta un análisis de las 27 IES que han presentado propuestas formativas y de la plantilla docente de 77 planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación consolidado entre sede y recintos de dieciocho (18) IES. En la tabla siguiente se identifican 6,428 relaciones entre plan de estudio-asignatura-docente, de los cuales, 4,592 están aptos para impartir la asignatura, mientras que 1,801 no están aptos y 35 asignaturas no se les realizó la asignación docente (p.42).

Tabla 103

Relación de docentes y asignatura propuesta para impartir.

Institución de Educación Superior	Siglas	Apto	No. Apto	Docente No asignado	Total	Porcentaje
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	ISFODOSU	1730	597		2327	36.40%
Instituto Tecnológico de Santo Domingo	INTEC	690	311		1001	15.66%
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	PUCMM	565	232		797	12.47%
Universidad Abierta para Adultos	UAPA	131	70		201	3.14%

Institución de Educación Superior	Siglas	Apto	No. Apto	Docente No asignado	Total	Porcentaje
Universidad Adventista Dominicana	UNAD	157	30		187	2.93%
Universidad APEC	UNAPEC	35	17	2	54	0.81%
Universidad Católica Santo Domingo	UCSD	42	12		54	0.84%
Universidad Católica Tecnológica de Barahona	UCATEBA	44	23		67	1.05%
Universidad Central del Este	UCE	132	19		151	2.36%
Universidad de la Tercera Edad	UTE	26	30	1	57	0.88%
Universidad Dominicana Organización y Método	O&M	302	189		491	7.68%
Universidad Domingo-Americana	UNICDA	11	1		12	0.19%
Universidad Iberoamericana	UNIBE	55	20		75	1.17%
Universidad ISA	UNISA	126	31		157	2.46%
Universidad Nacional Evangélica	UNEV	203	67	32	302	4.22%
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	UNPHU	124	51		175	2.74%
Universidad Tecnológica de Santiago	UTESA	157	90		247	3.86%
Universidad Tecnológica del Cibao Oriental	UTECO	62	11		73	1.14%
Total		4592	1801	35	6428	100.00%

Fuente: MESCyT Informe sobre los avances de la reforma curricular de la Formación de Docente de Excelencia de la República Dominicana, Julio 2020.

Al analizar la tabla, llama la atención que todas las IES tienen docentes no aptos para impartir asignaturas. La cantidad de 1,801 docentes no aptos corresponde al 28% del total de docentes en las distintas IES. Estos datos ponen en evidencia que todavía queda un trabajo por realizar en este sentido.

Uno de los profesores comentó:

Que se mantenga el requisito de que para impartir docencia a nivel secundario en las distintas universidades en los programas de formación de docentes debe de tener maestría en el área a impartir. El otro aspecto que debe mantenerse es que sólo los maestros con formación en el área impartan ciertas asignaturas ya que lamentablemente algunas instituciones ponen a cualquier maestro a impartir una asignatura y entendemos que para impartir alguna de estas se debe tener formación en el área. (Respuesta abierta en cuestionario)

El 93.1% de los profesores de la muestra respondieron que las asignaturas que imparten corresponden con su área de maestría o doctorado, tal como se observa en la tabla 104.

Tabla 104

Asignaturas que imparto en el Programa de Formación Docente de Excelencia se corresponden con el área específica de mi maestría o doctorado (n=173)

	n	%
Si	161	93.1
No	12	6.9
Total	173	100

A pesar de que la mayoría confirma esto, es necesario validar esta información. En los datos del MESCyT no especifica si se cumple con el porcentaje de créditos requerido en la Normativa que deben ser impartidos por profesores con nivel de doctorado. Esto no es fácil de medir y requiere de un sistema o programa de seguimiento y monitoreo que permita hacer el cálculo por programa de acuerdo a los créditos y docentes. Es necesaria la revisión de lo establecido en la Normativa y evaluar si se hace en base a porcentaje de asignaturas impartidas y no por créditos por profesores con nivel de Doctorado y Maestría.

La formación de formadores del MESCyT en los últimos años se ha concentrado en programas para apoyar el proceso de rediseño de los planes de estudio con el enfoque por competencias. De acuerdo a datos suministrados por el Equipo Técnico de la Meta Presidencial MESCyT, en el 2019 se ofreció un Diplomado en Diseño y Desarrollo Curricular en el Enfoque Basado en Competencias para 120 personas. Participaron las IES que estaban trabajando planes de estudio de educación bajo la Normativa 09-2015 con una duración de tres meses. En el 2019 también se inició una Especialidad en Planificación y Desarrollo Curricular Basado en el Enfoque por Competencias para 37 personas de 18 IES que se convertirían en multiplicadores.

Las respuestas de la muestra de los profesores de las IES formadoras confirman su participación en estos programas. En la tabla 105 se observa que el 90.8% ha participado en programas de formación sobre el modelo de educación centrado en competencias.

Tabla 105

Participación en programas de formación sobre el modelo de educación centrado en competencias (n=173)

	n	%
Si	157	90.8
No	16	9.2
Total	173	100

El 95.4% de la muestra de profesores de IES formadoras dice estar de acuerdo (15.6%), muy de acuerdo (24.9%) y en total acuerdo (54.9%) de tener buen dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias (ver tabla 106).

Tabla 106

***SOBRE EL DOMINIO DEL MODELO DE ENSEÑANZA CENTRADO EN
COMPETENCIAS***

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Tengo buen dominio del modelo de enseñanza centrado en competencias.	0.6%	1.2%	2.9%	15.6%	24.9%	54.9%

Sin embargo, a pesar de decir que tienen buen dominio, el 97.7% expresa que está de acuerdo (25.4%), muy de acuerdo (22.5%) o en total acuerdo (49.7%) en torno a que debieran potenciarse los procesos de formación permanente con programas que se centren en la actualización didáctica del profesorado de las universidades en el enfoque por competencias en el nivel de aula. (Ver tabla 107)

Tabla 107

Sobre si debieran potenciarse los procesos de formación permanente con programas que se centren en la actualización didáctica del profesorado de las universidades en el enfoque por competencias en el nivel de aula

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Debieran potenciarse los procesos de formación permanente con programas que se centren en la actualización didáctica del profesorado de las universidades en el enfoque por competencias en el nivel de aula.	0.0%	0.0%	2.3%	25.4%	22.5%	49.7%

El 96.5% expresa estar de acuerdo (26.6%), muy de acuerdo (23.1%) o en total acuerdo (46.8%) con que recomiendan intensificar acciones que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado de los estudiantes del programa de excelencia.

En los últimos años se han ofrecido programas de maestría y doctorado en el país y en el exterior. Un aporte sobre esto, fue:

Hubo que tomar medidas, INAFOCAM tenía fondos para becas nacionales para docentes de excelencia. Dejamos en manos de INAFOCAM. Dimos becas a nivel internacional no a nivel de grado. MESCyT estaba ofreciendo becas en el exterior para posgrado de manera paralela. (Entrevistado)

De acuerdo a datos suministrados por el ISFODOSU, esta institución impartió las siguientes maestrías entre el 2018 y el 2021:

Maestría en Educación Inicial	2 cohortes
Maestría en Educación Física Integral	1 cohorte
Maestría en Lengua Española y Literatura	2 cohortes
Maestría en Matemática Superior Orientada a la Enseñanza del Nivel Secundario	5 cohortes
Maestría en Biología Orientada a la Enseñanza y la Investigación	1 cohorte

Fuente: ISFODOSU, 2020

Cabe destacar que 57 docentes del ISFODOSU han realizado la Maestría de formador de formadores que ofreció esta Institución junto a la Universidad de Barcelona.

Entre el 2015 y el 2020 INAFOCAM otorgó 630 becas para diversos programas de Doctorado y Maestría en Universidades dominicanas. Los mismos se detallan en la tabla 108.

Tabla 108

PROGRAMAS DE MAESTRÍAS Y DOCTORADOS DEL 2015 AL 2020

No.	Scat	Programa	Universidad	Becarios
1	138	Doctorado en Educación	INTEC	9
2	139	Doctorado en Educación	UASD	3
3		Doctorado en Educación	UAPA	20
4	149	Maestría en Educación Física y Deporte	UASD	31
5	147	Maestría en Gestión de Centros Educativos	UCATEBA	138
6	137	Maestría en Educación Superior	APEC	59
7	135	Maestría en Educación Física para la Salud	ISFODOSU	40
8	120	Maestría en Planificación y Gestión de la Educación	UCSD	182
9	116	Maestría Profesionalizante en la Gestión de la Educación Física y el Deporte	UASD	38
10	115	Maestría en Género y Política de Género	INTEC	40
11	102	Maestría en Tecnología Aprendizaje y Educación	Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales	30
12	101	Maestría en Evaluación Educativa	INTEC	40

INAFOCAM, 2020

Uno de los actores clave del proceso comentó al respecto:

La 09-2015 establece gradualidad. Entran los PAC como oxígeno primario para cumplir con requerimientos en lo que se logra exclusivamente con dominicanos. Se tenía programa de becas a educación y no se llegó a implementar. Se tuvo convocatoria de becas internacionales. Se discontinuó lamentablemente. (Entrevistado)

Una de las personas entrevistadas recomendó hacer un diagnóstico de los egresados de los programas de posgrado en educación en los que el gobierno ha realizado una gran inversión. Considera se debe propiciar que las IES aprovechen esos recursos ya que se generaría un cambio sustancial en la formación de docentes. Considera que “el personal docente existente en las Universidades formadoras, hace más de lo mismo.” (Entrevistado)

Otro de los actores considera que el proyecto PAC tuvo importancia en su momento pero que ya contamos con muchos doctores en el país que se pueden utilizar. Sin embargo, otro entrevistado, compartió su opinión al respecto:

Es un país de atajos. Hemos formado en doctorado en educación superior. La Normativa establecía un porcentaje de profesorado con doctorado y maestría, relevantes a la enseñanza. (Entrevistado)

No tenemos el dato de la cantidad exacta de doctores en el país y sus áreas de especialización para poder determinar la necesidad real, sobre todo considerando los programas del Nivel Secundario y sus requerimientos por área disciplinar. El Informe de Sistematización del MESCyT (2020) establece que “se considera que la contratación e integración de profesores de alta calificación es una necesidad, sin ellos es imposible implementar los planes para educación secundaria” (p. 95).

Otro factor a tomar en cuenta es que no todas las personas con título de doctorado cuentan con las competencias necesarias ni las habilidades didácticas para impartir docencia de calidad, tal como ha pasado con varios de los PAC contratados.

Los actores entrevistados plantearon que los PAC deben fortalecer al cuerpo profesoral de las IES:

El PAC debe ser apoyo de formación de formadores. El experto que viene de fuera debe apoyar a los que están formando. (Entrevistado)

Las IES deben aprovechar para que den herramientas y apoyo a docentes que están en aula. Hay que mantener el intercambio pues hay deficiencia en formación didáctica y dominio curricular. (Entrevistado)

Al preguntar a los PAC sobre la colaboración con profesores locales y el intercambio con colegas nacionales, el 96.2% respondió que dicha colaboración fue muy positiva y un 98% afirmó que compartió con colegas nacionales y aprendieron unos de otros (ver tabla 109).

Tabla 109
Sobre los Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Mi colaboración con los profesores locales fue muy positiva.	0.0	0.0	3.8	7.5	13.2	75.5
Compartí con los colegas nacionales de forma que aprendimos unos de otros.	0.0	0.0	1.9	17.0	15.1	66.0

Uno de los profesores comentó:

La integración de profesores extranjeros de diferentes partes del mundo y de dominicanos que han cursado programas de doctorado en el extranjero pueden favorecer y enriquecer el desarrollo de la diversidad cultural en los recintos (y a nivel curricular favorece la competencia sociocultural) y da apertura a un diálogo sobre cómo funciona la educación superior en otros países del mundo. Los aprendizajes sobre la diversidad que pueden ser explotadas a partir del programa PAC son invaluable. (Respuesta abierta en cuestionario)

Este tipo de intercambio es de gran beneficio y crecimiento para toda la comunidad . Vale la pena considerar la sugerencia de Perrenoud (2001) de que los formadores y los responsables de la formación de los profesores trabajen en dos planos:

Juntos, a escala de un proyecto institucional, para construir una visión común y sintética de la formación de profesores, de sus objetivos, de sus procesos. En grupos de trabajo más restringidos para desarrollar dispositivos específicos en coherencia con el plan de conjunto. (p.23)

Esta recomendación apunta a que el trabajo de los formadores vaya mas allá del aula y se genere una visión compartida, llevando a los docentes a salir de su aislamiento para construir juntos el proceso y alcanzar los resultados deseados con un egresado que pueda insertarse y mejorar el Sistema Educativo. También se requiere del trabajo colaborativo y grupal a nivel micro. Algunas iniciativas y estrategias pueden incluir el acompañamiento y la creación de comunidades de aprendizaje. Uno de los grandes beneficios que podemos obtener de los PAC es su colaboración con los profesores locales para lograr esto.

Evaluación de los PAC

La importancia y necesidad de evaluación del desempeño y del impacto de los PAC en las IES y en la formación de docentes de excelencia es un tema mencionado por varios de los actores entrevistados. Uno de los comentarios, fue:

Debe haber evaluación detallada de impacto de PAC, sobre todo en ISFODOSU. (Entrevistado)

Sobre esto, el 88.7% de PAC contestó que fue evaluado en el transcurso o al final del periodo de contratación.

Tabla 110

¿Fue usted evaluado en el transcurso o al final del período de contratación?

(N=100)

	n	%
No	6	11.3
Sí	47	88.7
Total	53	100.0

En sus respuestas abiertas, los PAC mencionan haber sido evaluados por autoridades, directivos, coordinadores de área, colegas y estudiantes. También algunos mencionaron la autoevaluación y la evaluación por parte del INAFOCAM.

Uno de los PAC comentó:

El seguimiento y apoyo recibido por parte del INAFOCAM (de toda índole) y la atención en la institución donde he prestado mis servicios. Creo que contar con el apoyo de esos dos entes es crucial para el buen desempeño. (Respuesta abierta en cuestionario)

La mayoría respondió haber obtenido resultados muy positivos, satisfactorios y sobresalientes en sus evaluaciones por parte de estudiantes. Uno de ellos comentó que los resultados no fueron mostrados de forma explícita y que le dieron reconocimientos por su labor. Otro de ellos expresó desconocer sus resultados pues no fueron socializados con él. Otro expresó que los estudiantes criticaron su nivel de exigencia en cuanto a plazos y calidad de los trabajos.

Los egresados comentaron:

En cuanto a su desempeño diría que es, o fue, mejor dicho, muy satisfactorio porque ellos hacían énfasis en cosas que eran necesarias y que por ciertas razones que desconozco a nosotros no se nos exigía demasiado, pero, gracias a ellos pudimos mejorar esas debilidades que teníamos en esos aspectos. (Participante grupo focal)

Sobre la evaluación de docentes, uno de los actores clave del ISFODOSU planteó:

Evaluaciones de grado evidencian problemas de actitud y no de conocimiento. (Entrevistado)

Los PAC entregan informes mensuales y sus pagos dependen de estos informes. Los informes detallan las acciones y tareas realizadas, pero sin evidencias. En muchos casos con investigaciones que no eran parte de las realizadas por la institución con fondos adjudicados. En ISFODOSU la cantidad de proyectos de investigación aprobados a los PAC en los años 2018 y 2019 fue de 33 y la cantidad de proyectos no aprobados fue de 12 (ver tabla 111).

Tabla 111

Proyectos de investigación de PAC aprobados ISFODOSU

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN APROBADOS PAC ISFODOSU		
	APROBADOS	NO APROBADOS
2018	15	3
2019	18	9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados por Dirección de Investigación de ISFODOSU

En cuanto a la cantidad de publicaciones realizadas por los PAC en ISFODOSU entre el 2018 y el 2021, se ha logrado 108 artículos, 12 libros, 2 capítulos de libro y 2 revistas (ver tabla 112).

Tabla 112

Publicaciones PAC en ISFODOSU

PUBLICACIONES PAC ISFODOSU				
	Artículos	Libro	Capítulo de Libro	Revista
2018	12	0	0	0
2019	24	2	2	0
2020	65	1	0	0
2021	7	11	0	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados por Dirección de Investigación de ISFODOSU

Uno de los actores del ISFODOSU comentó:

No evaluamos sus actividades de investigación. Evaluamos su docencia.
(Entrevistado)

Las exigencias y expectativas en el área de investigación deben estar claramente establecidas para luego poder medir el nivel de cumplimiento y tomar decisiones al respecto. Uno de los elementos fundamentales que se deben considerar al evaluar el impacto de los PAC es el sistema es la transferencia de conocimiento y el aseguramiento de la continuidad a través de la capacidad instalada. El 98.1% de los PAC considera el programa es una oportunidad para fortalecer el cuerpo profesoral y la investigación en las Universidades en República Dominicana (ver tabla 113).

Tabla 113
Sobre el Programa de Profesores de Altas Calificaciones (PAC) (n=53)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Considero al programa PAC como una oportunidad para fortalecer el cuerpo profesoral y la investigación de las universidades en República Dominicana.	0.0	0.0	1.9	7.5	5.7	84.9

El 91.9% de los profesores de la muestra coincide con esto al expresar que está de acuerdo (22%), muy de acuerdo (16.2%) o en total acuerdo (53.8%) en torno a que consideran al PAC como una oportunidad para fortalecer el cuerpo profesoral y la investigación de las universidades en República Dominicana.

Tabla 114
Sobre el PAC - Profesores (n=173)

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Considero al PAC como una oportunidad para fortalecer el cuerpo profesoral y la investigación de las universidades en República Dominicana.	2.3%	1.2%	4.6%	22.0%	16.2%	53.8%

A esto se le puede dar una mirada desde distintas perspectivas. Uno de los profesores expresó su queja en cuanto al no cumplimiento del PAC con dejar capacidad instalada e integrar a los profesores dominicanos:

Como se está llevando a cabo es que los docentes PAC se han quedado impartiendo las docencias y realizando investigaciones sin incluir a los profesores dominicanos (lejos de dejar capacidad instalada en talentos dominicanos, los profesores criollos se han quedado sin docencia y sustituidos por PIAC extranjeros). (Respuesta abierta en cuestionario)

Una posición distinta y con un enfoque positivo la ofreció la encargada de la carrera de educación de ISFODOSU, al comentar:

Nosotros aprovechamos el programa de los PIAC también para implementar maestrías en las áreas curriculares orientadas a la enseñanza de secundaria. Por ejemplo, implementamos una maestría en matemática orientada a la educación secundaria con esos mismos PIACS, aprovechamos, entonces ellos eran docentes de grado y de postgrado y hemos tenido ya dos cohortes de maestría en matemática, entonces ahí si hay un buen impacto porque ya contamos en este caso con unos 50 más o menos egresados de esas maestrías en matemáticas orientada a la educación secundaria. (Participante grupo focal)

Otro comentario de un actor clave del ISFODOSU fue:

Sobresaliente- se ve impacto en institución, en investigación y en posgrados. En términos de docencia, hay renovación, incluso de áreas pedagógicas. Se ve el impacto en ciencias. Debería recogerse impacto en comunidad, no solo en ISFODOSU. Los estudiantes han ganado concursos por ser dirigidos por profesores. (Entrevistado)

Inversión en programa PAC

Tal como expresaron muchos de los actores consultados, el programa de PAC ha implicado una gran inversión. Según datos suministrados por el INAFOCAM, la inversión de los dos primeros años fue de RD\$33,789,081.96, correspondiendo a INAFOCAM el 65%, es decir, RD\$ 21,962,903.27. La inversión para el tercer año será de RD\$ 21,299,269.56, correspondiendo a INAFOCAM RD\$ 13,844,525.21. La inversión realizada para la implementación del programa PIAC en el ISFODOSU del 2018 al 2021 ha sido de RD\$ 392,426,374.72.

Fortalezas, oportunidades y recomendaciones

A continuación se presentan algunas de las fortalezas, oportunidades de mejora y recomendaciones presentadas por los PAC en el cuestionario:

Tabla 115

Fortalezas, oportunidades de mejora y recomendaciones

Fortalezas	Oportunidades de mejora	Recomendaciones
Aporte a los indicadores de acreditación internacional	Proporcionar más carga a investigación y programas extracurriculares	Sostener y continuar el programa para medir su impacto
Propiciar intercambio para la investigación	Financiamiento para ejecución de proyectos pertinentes	Dar inducción a los nuevos docentes
Acciones para creación y fortalecimiento de grupos semilleros de estudiantes.	Asignar cursos según perfil profesional del PAC	Medir el impacto del programa

Fortalezas	Oportunidades de mejora	Recomendaciones
Aumento de número de publicaciones grupos y proyectos de investigación.	Proyectar programa a mas largo plazo para generar el impacto deseado	Implementar docencia colaborativa con docentes locales para enriquecimiento sostenible de la práctica
Creación de redes y semilleros de investigación	Considerar los tiempos de docencia e investigación. Más tiempo para investigaciones que generen impacto	Agregar prueba vocacional a aspirantes a ingresar a la carrera
Proyectos innovadores e incremento en proyectos de investigación	Contemplar vacaciones en contrato de PAC	Evitar sobrecarga docente
Acercamiento de otras culturas y métodos a estudiantes dominicanos	Realizar inducción para mejor adaptación al sistema	Mas tiempo para investigaciones que generen impacto en República Dominicana
Diseño curricular de alta calidad	Apoyo a proyectos de investigación	Estimular y facilitar la formación de formadores por parte de PAC para dejar instaladas las capacidades
Extensión universitaria	Aumentar tiempo de contratación	Incluir horas de preparación de clase, correcciones y evaluaciones como parte de 40 horas laborales
Promoción, difusión y masificación de la investigación	Sobrecarga de trabajo a docentes de programa PAC	Mejorar evaluación y selección de docentes PAC contratados. dar seguimiento al trabajo para exigir calidad
Alta calidad de profesores contratados	Poca apertura a la interculturalidad	Diseñar maestrías o doctorados en áreas de especialidad de los PAC
Colaboración internacional que promueve el desarrollo de las IES	Replantear la relación del docente local con el PAC. Cambiar la precepción de que van a desplazar a los locales por la idea de fortalecimiento de la educación dominicana.	

Fortalezas	Oportunidades de mejora	Recomendaciones
Oportunidad para docentes dominicanos que han cursado doctorado en el extranjero de desarrollar su vida profesional como catedrático	Las responsabilidades y funciones del PAC deben estar claras desde el principio	
	Incluir tiempo de preparación y corrección en horas de en la carga académica.	

Fuente: Respuestas a preguntas abiertas cuestionario PAC

De las fortalezas mencionadas por los PAC en el cuestionario, la respuesta más frecuente fue la de la investigación. La mayoría hizo referencia al fortalecimiento de la investigación, un área a la que tradicionalmente no se le ha prestado mucha atención en las IES del país, en parte por el tipo de contratación del docente formador por hora o asignatura. La contratación a tiempo completo y la dedicación exclusiva facilitan que los formadores dediquen tiempo a la docencia, a la investigación y a la extensión y no únicamente a la docencia.

De las oportunidades de mejora mencionadas, se destaca el deseo de los PAC de que se asigne mayor cantidad de horas y fondos para la investigación, realizar contratación por más tiempo y mejorar el proceso de inducción y la relación de los PAC con los docentes locales. Un factor mencionado es la poca apertura a la interculturalidad en las Instituciones. Los PAC a su vez han aportado al logro de mayor apertura.

Las recomendaciones incluyen continuar con el programa y medir su impacto, fortalecer la formación de formadores a través de los PAC para dejar capacidad instalada, dar más tiempo para la investigación y ofrecer maestrías y doctorados en áreas de prioridad y especialidad con apoyo de los PAC.

Posiciones a favor y en contra del PAC

A continuación se presentan las posiciones a favor y en contra del PAC en las entrevistas realizadas:

Tabla 116

Posiciones a favor y en contra del PAC

Posiciones a favor del PAC	Posiciones en contra del PAC
<p>Los Profesores de Alta Calificación han contribuido a crear una nueva cultura en las Instituciones y a reforzar la plantilla docente, integrándose en programas de desarrollo profesoral y fortaleciendo las áreas de necesidad. Se ha visto el impacto en investigación y posgrados. Han aportado ideas para mejorar el programa.</p> <p>Los Profesores de Alta Calificación han sido necesarios pues las IES no cuentan con la cantidad de profesores a tiempo completo que se requieren. Muchas no cuentan con profesores especialistas en las áreas de los planes de estudio.</p> <p>El país no cuenta con personal con titulación requerida por lo que estos profesores son necesarios. Hay algunos con publicaciones impresionantes.</p> <p>Se considera como mecanismo multiplicador de calidad.</p>	<p>No se cuenta con datos de si IES tienen el personal con titulación exigida en resolución 09-2015.</p> <p>El programa tuvo debilidades por temas políticos. Hay un problema financiero en la aplicación. No ha funcionado en muchas IES. El aprovechamiento ha sido desigual.</p> <p>Un número alto de profesores de Alta Calificación puede impactar, pero si son pocos podrían diluirse en el sistema.</p> <p>Para poder contratar PAC se tenía que lograr la matrícula en las IES. Dependía de conseguir candidatos.</p> <p>Se debió dar oportunidad a los dominicanos.</p> <p>Los PAC ingresan desde un área disciplinar por lo que no necesariamente cuentan con las competencias docentes ni capacidades didácticas. Muchos se dedican a la investigación.</p> <p>Los Profesores de Alta calificación vienen de realidad distinta a la dominicana y no la conocen.</p> <p>Los PAC no realizaron los aportes con los que se comprometieron.</p>

● ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS Y VALORACIONES

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 09-2015 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.

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 09-2015. 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 09-2015 en las IES formadoras de docentes.

En cuanto al requerimiento de que actualmente el 60 por ciento de créditos sean impartidos por profesores universitarios a tiempo completo y un 20% impartidos por profesores universitarios de dedicación exclusiva, es necesario realizar un nuevo levantamiento en las IES que permita determinar el nivel de logro alcanzado y las políticas y medidas necesarias para apoyarlas.

La selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC) ha sido una estrategia a corto plazo en lo que se logra formar un cuerpo profesoral de alto nivel en el país.

El convenio interministerial MINERD-MESCyT-INAFOCAM (2017) establece a mediano plazo un programa de becas para realizar maestrías y doctorados en el exterior para profesores y egresados universitarios interesados en elevar su nivel académico y formarse para la docencia universitaria. También el desarrollo de maestrías y doctorados de universidades extranjeras en el país. A largo plazo que las universidades dominicanas desarrollen programas de maestrías y doctorados en educación, humanidades y ciencias básicas. Sin embargo, desde el MESCyT no se diseñó ni se implementó una política de becas para maestrías y doctorados en las áreas de necesidad para cumplir con la Normativa, aunque si se han ofrecido diversos programas de maestría y doctorado con becas de INAFOCAM y en ISFODOSU. Actualmente se lleva a cabo un programa de doctorado con la Universidad de Sevilla en el país financiado por INAFOCAM.

En el ISFODOSU se diseñó un programa de maestría en áreas de matemática con ayuda de los PAC y ya se han formado grupos de docentes locales, dejando así capacidad instalada y asegurando la continuidad de nuevos modelos de enseñanza y mayor dominio de contenidos actualizados en nuestro contexto.

El alcance e impacto del PAC no ha sido el esperado a pesar de los esfuerzos realizados. De las IES con programas aprobados, solo cuatro se han beneficiado de estos profesores, siendo el ISFODOSU el que ha contado con la mayor cantidad de Profesores de Alta Calificación extranjeros y dominicanos. Al igual que con el Prometeo de Ecuador, tuvo una cantidad mínima de dominicanos, siendo la mayoría de Venezuela. Independientemente de la nacionalidad, lo importante es que se asegure que los profesores tengan las competencias necesarias para aportar a la mejora de la formación y de la investigación. El deseo es que mayor número de dominicanos se integren por lo que es necesario ofrecer las mismas oportunidades y motivar la participación de aquellos que cumplan con los requisitos.

La experiencia en ISFODOSU ha implicado una gran inversión que otras Instituciones no podían asumir por diversas razones, a pesar de que INAFOCAM asume el 65% del pago de estos profesores. Los honorarios estipulados para los PAC en sus distintas categorías son mucho mayores a los establecidos para profesores dominicanos.

El proceso de convocatoria y selección de los PAC se ha realizado con transparencia y rigurosidad. Sin embargo, se priorizó el área de investigación en los criterios sin especificar los requerimientos en términos de publicaciones y tipos de investigación ni se solicitó

evidencia de sus competencias como docentes universitarios o en formación de docentes, a pesar de que la mayoría asumió mayor carga de docencia, llegando a sacrificar el tiempo para la investigación, de acuerdo a lo expresado por los PAC consultados. Muchos se sienten sobrecargados e inconformes con la falta de tiempo y apoyo para los proyectos de investigación por la cantidad de horas dedicadas a la docencia. Hay PAC que no han publicado a pesar de que se les exigían artículos.

Algunas de las demás IES con PAC no solicitaron profesores del banco de elegibles y realizaron su propio proceso de identificación de candidatos y luego sometieron a INAFOCAM para evaluación y aprobación como PAC. En el caso de ISFODOSU, realizaron una depuración luego de la solicitud a INAFOCAM para asegurar que los candidatos cumplieran con el perfil deseado, indicando esto que es necesario agotar un proceso evaluativo más profundo que no se limite al envío de CV y cumplimiento con criterios establecidos. A los candidatos seleccionados se les aplicó la prueba CompeTEA, cuyos resultados son confidenciales y se les realizó una entrevista previa a su contratación. 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 contratación de los PAC establece los términos y condiciones, incluyendo la cantidad de horas de dedicación a la docencia, la cual fue superada por muchos de estos profesores. La mayoría considera se debe aumentar el tiempo de contratación por más de un año para poder generar mayor impacto. De hecho, un alto porcentaje ha continuado laborando en la institución luego del primer año. También consideran que se deben contemplar vacaciones en su contrato e incluir el tiempo de preparación y corrección de trabajos en las 40 horas establecidas. Tanto el INAFOCAM como las IES cumplieron con su parte del pago, a pesar de que algunos comentaron que se retrasaron algunos por el tiempo de gestión de papeles al llegar al país.

Los PAC han participado en diversas actividades y aportado de distintas formas al fortalecimiento de la investigación, de la docencia y de la gestión. En una de las IES se dio el caso

de que algunos PAC no pudieron continuar o han tenido que moverse a otra institución debido a la falta de cantidad de estudiantes para abrir cohortes y poder asignarles horas de docencia.

Se considera necesario e importante fortalecer la formación de formadores, la colaboración y la transferencia de conocimientos y experiencias con docentes dominicanos.

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.

● 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.

III. VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DE EGRESADOS DE PROGRAMA DE DOCENTES DE EXCELENCIA

● PRESENTACIÓN GENERAL

En esta sección se presenta el Informe Final que corresponde a la Dimensión 3 del Componente 3 de la Asistencia Técnica firmada entre el MESCyT con la Oficina local de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y Cultura (OEI) para evaluar la Meta de Formación de Docentes de Excelencia en la República Dominicana. La Dimensión 3 se enfoca en la *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 - 2015 del MESCyT y de la referida meta presidencial Docentes de Excelencia 2016-2020. Esta sección del informe, como las de los demás componentes ha sido organizada en base a las preguntas del Estudio planteadas y aprobadas por el MESCyT.

Para cada aspecto que se propone evaluar en las preguntas del Estudio se explica la metodología con que se abordaron las preguntas. Estos aspectos son: los datos generales sobre la situación laboral de los egresados, el análisis de las competencias incluidas en los planes de estudio de los egresados de la Normativa 09-2015, la distribución de los índices académicos de graduación de los egresados en cada plan de estudios, la distribución de los índices académicos acumulados de los egresados en el primer año, un análisis por plan de estudio de las competencias asociadas con cada asignatura y la distribución de las calificaciones de los estudiantes en esas asignaturas, un análisis exploratorio de las pruebas POMA y PAA como predictores del índice académico acumulado en el primer año de los egresados y de su índice académico de graduación, las opiniones de los egresados sobre su programa de formación, las opiniones de los docentes sobre las competencias desarrolladas por los egresados y las opiniones de una muestra de directores de centros educativos acerca de las competencias de estos docentes en los que laboran los egresados, además, los resultados de las observaciones de clases virtuales y del análisis de los planes de clases de una muestra de egresados.

El estudio de esta Dimensión 3 ha encontrado las siguientes limitaciones:

Debe señalarse que por la condición de la pandemia de COVID-19, y dado que la mayoría de los egresados de los programas basados en la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana, denominada Normativa 09-2015, 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 la valoración de sus competencias no podría realizarse de manera presencial.

El Programa no contó, en su diseño original, con un plan de evaluación. Por consiguiente, condiciones esenciales para emitir juicios empíricamente validados acerca del impacto del programa están ausentes. No hubo un diseño experimental para lograr una valoración de cada uno de los componentes del Programa y, en efecto, no existe siquiera la posibilidad post-hoc de realizar comparaciones con algún grupo de comparación de manera pseudo experimental. Preguntas de evaluación fundamentales son imposibles de contestar dada la naturaleza enteramente post-hoc de los esfuerzos de evaluación.

Los egresados de INTEC terminaron sus programas académicos en abril y en julio de 2020 y los de ISFODOSU en octubre de 2020, ambos grupos en el período de la Pandemia de Covid-19. Alrededor de un 70% de ellos no está laborando. Los que están laborando ofrecen clases virtuales. Las observaciones de las clases fue necesario realizarlas en esta modalidad.

En algunas de las carreras no se pudo observar clases de los egresados, por ejemplo, en las Licenciaturas de Educación Física y de Educación Inicial porque los egresados contactados no están laborando o no están laborando en el nivel para el que se formaron (en el caso específico de Educación inicial o están laborando en guarderías pero no como docentes); en las licenciaturas de Biología y Física orientadas a la educación secundaria solo hay 14 y 4 egresados respectivamente y no fue posible coordinar las observaciones de clases, algunos no contestaron el teléfono, a veces no se pudo obtener la aprobación del director/ directora/ coordinador/ coordinadora, en otro caso, el egresado estaba enfermo.

Se presentaron problemas estructurales con las bases de datos recibidas para los análisis y, muchas veces, no estaban en formatos útiles para la realización de los análisis requeridos, esto retrasó las labores del Estudio. El estado de las bases de

datos en Excel con casos de datos incompletos de los egresados, en relación con las pruebas POMA y PAA casos de egresados sin estos datos, informaciones dislocadas en las bases de datos, por ejemplo, números de teléfonos en las columnas de las cédulas y viceversa, datos incompletos para el contacto de los egresados. De igual manera, se recibieron los récords de calificaciones en formato pdf y, para el análisis de las competencias y distribuciones de calificaciones de las asignaturas, aparecieron códigos (o claves) de las asignaturas diferentes en los planes de estudio y en los récords de calificaciones. Esto conllevó a verificaciones manuales a las que fue necesario dedicarle mucho tiempo.

El programa no cuenta con un diseño de un sistema de administración de datos. No existe un plan común para cumplir las tareas básicas de un sistema riguroso de administración de datos. No se acordaron o siguieron criterios claros, entre otros, para:

- La adquisición de datos
- La verificación y validación de datos
- Sistema de copias de seguridad (“back up”)
- Sistemas de archivos
- La documentación de procedimientos y criterios de control de calidad.

La consecuencia de la falta de un plan de manejo de datos consiste en que para la tarea de evaluación post-hoc, hubo necesidad de limpiar, corregir, reconciliar y combinar archivos resultados de una compleja combinación de practicas ad-hoc de registros y reportaje de datos. Ninguna de estas prácticas fueron diseñadas para facilitar la evaluación, y en efecto fueron obstáculos notables para la realización de tareas básicas.

Se presentaron muchos casos de egresados que habían modificado sus números de teléfonos o direcciones de email.

Una evaluación del impacto del Programa de Formación Docente de Excelencia requeriría evaluar un grupo control para realizar comparaciones. Sin embargo, las instituciones que tienen egresados del Programa que se rigen por la Normativa 09-2015 no tienen programas paralelos con normativas diferentes y grupos de egresados que se graduaran en el mismo año con condiciones similares, por lo que no ha sido posible realizar este tipo de evaluación.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA NORMATIVA 09-2015

A continuación, se presenta el número de créditos por nivel y componente de Formación General, Psicopedagogía y Formación disciplinar de las licenciaturas de los programas de formación establecidos por la Normativa 09-2015.

Tabla 117

Distribución de créditos por nivel y componente de los tipos de licenciaturas establecidas en la Normativa 09-2015

Licenciatura	Número de créditos	Formación general	Psicopedagogía	Formación disciplinar
Educación inicial 3 – 6 años	150	15%	50% Psicología 20% Pedagogía 20% Práctica docente 10%	35%
Educación Primaria Primer ciclo 6 – 9 años	160	15%	50% Psicología 15% Pedagogía 20% Práctica docente 15%	35%
Educación Primaria Segundo ciclo 9-12 años	160	15%	35% Psicología 10% Pedagogía 15% Práctica docente 10%	50%
Educación secundaria 12 – 15 años	180	15%	30% Psicología 5% Pedagogía 15% Práctica docente 10%	55%

(Mescyt, Normativa 09-2015)

En el documento de la Normativa 09-2015 se incluyeron 66 competencias que debían desarrollar los egresados de este Programa durante su programa de formación, organizadas en 6 dimensiones:

- Competencias de Desarrollo Personal y Profesional,

- Competencias Socioculturales,
- Competencias Relacionadas al Sujeto Educando,
- Competencias Pedagógicas,
- Competencias Curriculares,
- Competencias relacionadas a la Gestión escolar.

Ese documento en su acápite XIV señala:

“Elementos de la estructura del programa de estudio:

Todo programa de estudio de las carreras de formación docente debe contener los siguientes elementos: ...

Objetivo de la asignatura en cuanto a las competencias a desarrollar en los estudiantes universitarios Competencias específicas correspondientes a las seis dimensiones contenidas en el Punto II de la presente normativa a la cual tributan los distintos componentes de la asignatura.

Contenidos para el logro de dichas competencias
Metodologías que se utilizarán para el logro de dichas competencias
Métodos para las evaluaciones de las competencias...” (p.22, 23)

El listado de estas competencias se incluye en el Anexo 8.

En la sección de la dimensión 2 de este informe se ha discutido de manera exhaustiva las características distintivas de la Normativa 09-2015 por lo que no se volverán a incluir en esta sección.

LOS PROGRAMAS DE LA NORMATIVA 09-2015 QUE TIENEN EGRESADOS

A la fecha de iniciar este Estudio, los Programas de Formación Docente de Excelencia que tienen egresados son 9, 4 del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña de Henríquez:

- Licenciatura en Educación Inicial
- Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo
- Licenciatura en Educación Secundaria Segundo Ciclo
- Licenciatura en Educación Física

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

Tabla 118

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

Programas	Recintos ISFODOSU						TOTAL
	EMH	EPH	FEM	JVM	LNNM	UM	
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.

En el Anexo 18 se incluyen los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Inicial, Educación Primaria Primer Ciclo, Educación Primaria Segundo Ciclo y Educación Física.

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 119

*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.

En el Anexo 9 se incluye el listado de asignaturas de cada plan de estudio de las licenciaturas ofrecidas en INTEC.

Las Competencias en los Programas de Formación de Docentes de Excelencia

● PRESENTACIÓN

Como se explicó en la presentación general de esta Dimensión 3, dado que los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia no estaban laborando de manera presencial, se propuso que la valoración de las competencias esperadas se realizara 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 de los egresados en las asignaturas de su plan de estudios. Este procedimiento permitía 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.

Debe señalarse que, en la Guía para el Diseño de Planes de Estudios de las Carreras de Educación, GUIA-DPE (MESCyT, 2017) se define el concepto de competencia que se asumió:

Este concepto tiene distintas acepciones (Tobón, 2013; Coll, 2007; Gimeno Sacristán 2008; Perrenoud, 2008;), por lo que para fines de esta guía se ha asumido que “competencia” es la combinación e integración dinámica y compleja en cuanto a aptitudes, conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones actitudinales, que acreditan a un titulado universitario para demostrar en el contexto laboral y/o en situaciones concretas su saber teórico (conocimientos), saber práctico (habilidades y destrezas), saber ser y estar (actitudes, valores, normas) en el desempeño de sus funciones y tareas, de conformidad a la naturaleza de su cargo.” (p.16).

En la misma Guía, se definieron las conceptualizaciones de Competencias Fundamentales, Genéricas y Específicas y no se vuelve a hacer referencia a las 66 competencias que aparecían originalmente en la Normativa. A partir de este documento de trabajo, se instruye a las Instituciones de Educación Superior acerca de las competencias que se debían incluir en los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación que son: las Fundamentales, Genéricas y Específicas; las Genéricas se enuncian en la Guía, las Fundamentales, las

instituciones pueden enunciarlas de acuerdo a su filosofía, misión y visión; las Específicas se propone desarrollarlas a partir de la implementación del programa de asignatura, organizadas a partir de criterios de focalización. En la citada Guía se establece en relación a las Competencias, acápite 6.4.3:

“Presentar la relación de competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes con a implementación del programa de asignatura en cuestión. Dicha relación, se debe realizar a partir de las competencias fundamentales, genéricas y específicas definidas en el punto 5 de esta guía.

Orientaciones generales para su elaboración.

La propuesta debe incluir:

La relación de competencias fundamentales que se pretenden desarrollar con la implementación del programa de asignatura, considerando el alineamiento interno del programa.

La relación de competencias genéricas que serán desarrolladas a partir de la implementación del programa de asignatura, organizadas a partir de criterios de focalización.

La relación de competencias específicas que serán desarrolladas a partir de la implementación del programa de asignatura, organizadas a partir de criterios de focalización.” (p.22)

● RESULTADOS

Análisis de competencias por Programas de Estudio

A continuación, se presenta un análisis de las competencias incluidas en los programas de las asignaturas de los planes de estudio de las licenciaturas del ISFODOSU en las que ya hay egresados: Licenciatura en Educación Inicial (EI), Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo (EPPC), Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo (EPSC) y Licenciatura en Educación Física (EF). Para este análisis se utilizaron los planes de estudio suministrados por el MESCyT.

Además, se incluye el análisis de las competencias incluidas en los programas de las asignaturas de los planes de estudio del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) de los programas que ya egresaron estudiantes: Licenciatura en Matemática Orientada a la Educación Secundaria (LME), Licenciatura en Física Orientada a la Educación Secundaria (LFE), Licenciatura en Biología Orientada a la Educación Secundaria (LBE), Licenciatura en Química Orientada a la Educación Secundaria (LQE), Licenciatura en Ciencias Sociales Orientada a la Educación Secundaria (LSE). Para este análisis también se utilizaron los planes de estudio suministrados por el MESCyT.

En el Anexo 4 se incluyen las bases de datos elaboradas a partir de los planes de estudio de cada carrera de las competencias incluidas en el programa de cada asignatura.

Análisis de competencias Fundamentales

En la Guía para el Diseño de Planes de Estudios de las Carreras de Educación GUIA-DPE (MESCyT, 2017) se definen también las Competencias Fundamentales de la siguiente manera:

... “para fines de esta Guía se denominarán Competencias Fundamentales a todas aquellas que debe poseer todo egresado universitario, en respuesta a las intencionalidades educativas del país. Evidencian el desarrollo integral de los futuros profesionales como ciudadanos dominicanos, comprometidos con los derechos humanos y los valores universales. También expresan las características particulares de la IES a partir de su filosofía, misión y visión institucional. En este sentido aportan un sello de identidad a los egresados. Deben ser desarrolladas durante su formación profesional universitaria para garantizar su autorrealización, aportes y participación en los procesos cívicos y democráticos del país.” (p.17 y 18)

Competencias Fundamentales en los planes de estudio del ISFODOSU

Las Competencias fundamentales establecidas para los planes de estudio de ISFODOSU son las siguientes:

Tabla 120

Competencias Fundamentales de ISFODOSU

CF1	Establecer relaciones efectivas consigo mismo y con los demás de manera respetuosa y responsable en diversos contextos para el desarrollo personal y profesional.
CF2	Valorar la cultura local, nacional y global mostrando respeto y aceptación ante la diversidad para el fortalecimiento de la convivencia armónica en el contexto educativo.
CF3	Actuar con creatividad, compromiso y rigor científico para el desempeño efectivo de su labor pedagógica como agente de cambio en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
CF4	Desarrollar habilidades comunicativas en la interacción con los diferentes actores, utilizando medios de comunicación diversos para la resolución de problemas y la ejecución de proyectos innovadores en el contexto educativo local y global.
CF5	Desarrollar una conciencia crítica orientada a la emancipación y autonomía para el desarrollo de la experiencia individual, colectiva y mundial, a través de la implementación de proyectos de investigación acción.

(Planes de estudio de las licenciaturas de ISFODOSU)

Tabla 121

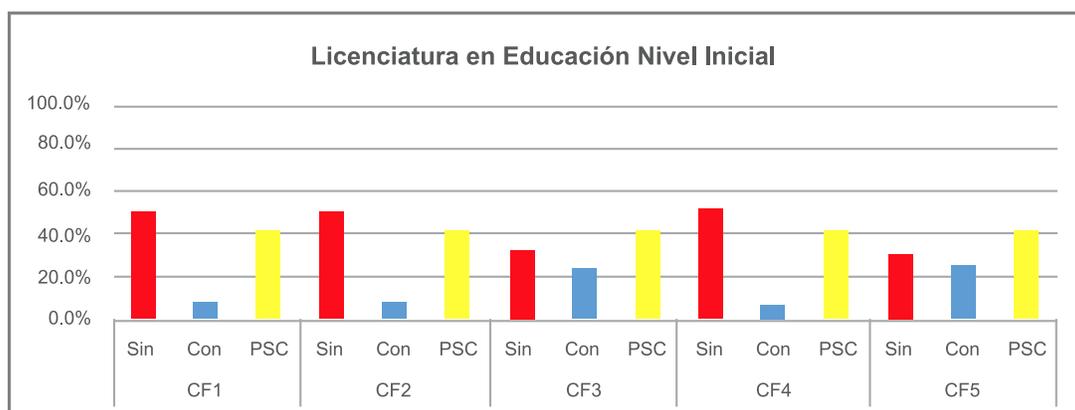
Número de asignaturas en las carreras de ISFODOSU que incluyen Competencias Fundamentales.

Programas	Competencias Fundamentales					Número de asignaturas del plan de estudios	Asignaturas con competencias asignadas	% asignaturas del total con competencias asignadas
	CF1	CF2	CF3	CF4	CF5			
Educación Inicial	4	4	13	3	14	54	31	57
Ed Primaria Primer ciclo	4	2	11	2	12	53	27	51
Ed Primaria segundo ciclo	2	2	12	3	14	55	26	54
Educación Física	3	4	14	5	14	78	29	37

En esta tabla se observa que en los Planes de estudios de las Licenciaturas en Educación Inicial, Educación Primaria Primer Ciclo, Educación Primaria Segundo Ciclo y Educación Física se privilegia el desarrollo de las competencias fundamentales 3 y 5. Llama la atención que alrededor de la mitad de las asignaturas en las licenciaturas de Educación Inicial, Primaria Primer y Segundo ciclo no tienen competencias asignadas y 63% de las asignaturas de Educación Física no tienen competencias fundamentales asignadas.

Los gráficos siguientes muestran el porcentaje de asignaturas en las que se propone desarrollar o no cada competencia.

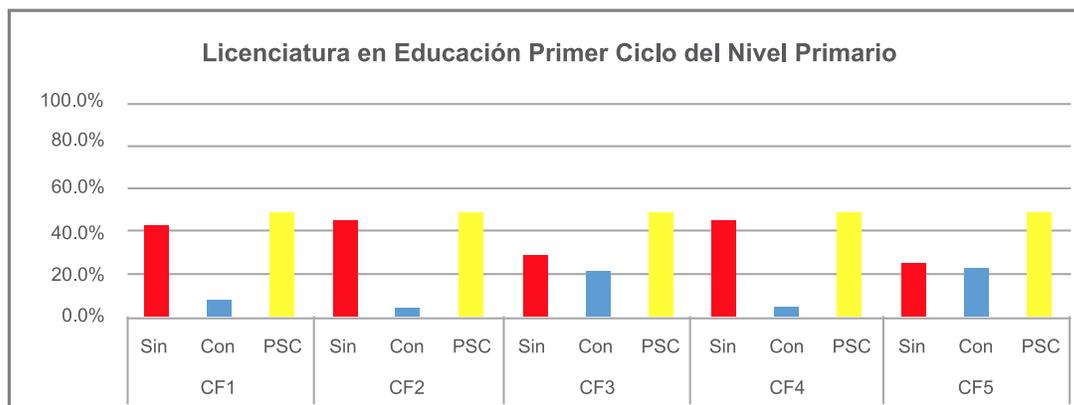
Figura 4
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Inicial



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de esa competencia específica, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra amarilla significa el porcentaje de asignaturas que no tienen ninguna competencia asociada.

Figura 5

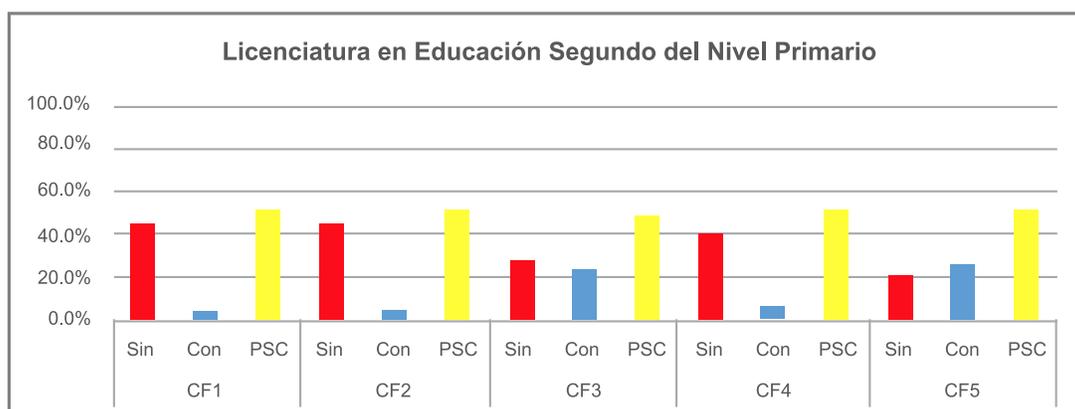
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Primaria Primer Ciclo



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de esa competencia específica, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra amarilla significa el porcentaje de asignaturas que no tienen ninguna competencia asociada.

Figura 6

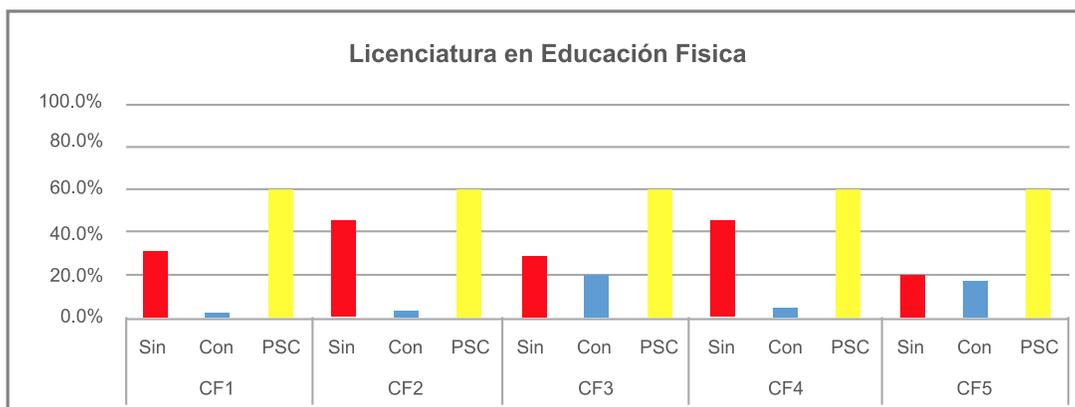
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Primaria Segundo Ciclo



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia. La barra amarilla significa porcentaje de programas que no tienen competencias asociadas.

Figura 7

Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Educación Física



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia. La barra amarilla significa porcentaje de programas que no tienen competencias asociadas.

A continuación, se incluye el listado de Competencias Fundamentales de INTEC

Tabla 122

Competencias Fundamentales de INTEC

CF1	Demostrar sentido de pertenencia al INTEC, a través de la interpretación de la historia, visión y misión, así la puesta en práctica de los valores institucionales en su quehacer académico, profesional y personal.
CF2	Utilizar herramientas socioculturales para la expresión individual y colectiva.
CF3	CF3 Actuar de manera eficiente y responsable bajo presión, movilizando recursos cognitivos, socioemocionales y materiales, a fin de obtener resultados de calidad y excelencia en situaciones específicas y/o proyectos laborales.
CF4	Emplear los recursos formales de la lengua materna y al menos una extranjera para la interacción efectiva en situaciones comunicativas reales, así como herramientas para la comprensión de las condiciones sociales y culturales implícitas en las mismas.
CF5	Utilizar el conocimiento y la información como herramientas transformativas del medio, a fin de crear soluciones relevantes y pertinentes para el contexto en el que se desenvuelva.

CF6	Evaluar la realidad contemporánea, dominicana en particular y del mundo en general, en sus dimensiones histórica, cultural y medioambiental, demostrando conciencia caribeña y del bloque, así como sentido de pertenencia, a fin de participar de forma activa en la sociedad y en entidades cívicas de manera ética, responsable y orientada a la mejora de las condiciones de forma sostenible.
CF7	Analizar situaciones de diferentes niveles de complejidad y contextos aplicando herramientas del pensamiento lógico-matemático, así como el reflexivo y crítico, para explicar, interpretar, tomar decisiones e intervenir en correspondencia.
CF8	Elabora juicios críticos sobre el juego de poderes enmarcado en distintos escenarios, a fin de plantear nuevas perspectivas sobre género, capaces de integrar posturas más allá de la heteronormatividad, comprensión del género desde diferentes dimensiones y análisis de la interseccionalidad del género con otros constructos sociales.
CF9	Coordinar y participar en equipos de trabajo y producción de conocimiento, tanto con profesionales de su misma disciplina como personas de otras áreas y de la sociedad en general, demostrando capacidad para cooperar, negociar y resolver problemas específicos de diferentes niveles de complejidad.
CF10	Asumir una orientación hacia el futuro, desarrollando habilidades y destrezas para la definición de metas claras, evaluación de necesidades y limitaciones, priorización de acciones y valoración de experiencias previas, con la intención de crear y aprovechar cualquier escenario como espacio de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

(Planes de estudios de Licenciaturas de INTEC)

En la tabla siguiente se incluye el número de asignaturas que se propone desarrollar en los planes de estudio de las licenciaturas de Matemática (LME), Física (LFE), Biología (LBE), Química (LQE) y Ciencias sociales (LSE) orientadas a la educación secundaria.

Tabla 123

Número de asignaturas que incluyen las Competencias Fundamentales por carreras en INTEC

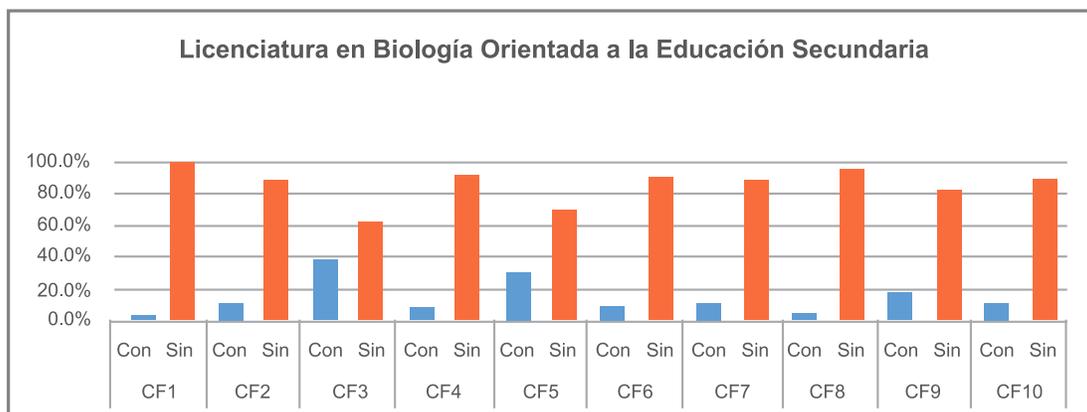
Programa	Competencias									
	CF1	CF2	CF3	CF4	CF5	CF6	CF7	CF8	CF9	CF10
LME	12	9	26	5	13	3	19	2	10	7
LFE	1	7	5	5	24	3	19	2	10	9
LBE	1	7	24	5	19	6	7	3	11	7
LQE	1	9	8	5	28	6	13	2	12	7
LSE	1	8	5	5	23	25	7	4	13	9

De los datos de esta tabla, se observa que, en los 5 planes de estudios, las competencias fundamentales 5 y 9 se asocian con 10 o más asignaturas. Esto evidencia que estas son las competencias que se privilegia desarrollar. La CF7 se asocia en 10 o más asignaturas de los planes de estudio de las licenciaturas en Matemática, Física y Química orientadas a la educación secundaria. La CF3 se asocia con 26 y 24 asignaturas de las licenciaturas de Matemática y Biología respectivamente. En el plan de estudio de la LFE son la CF5, CF7, y CF9. En el plan de estudios de LBE, las competencias CF3, CF5 y CF9 aparecen en un mayor número de asignaturas; para LQE, las competencias fundamentales CF5, CF7 y CF9 y para LSE, las competencias CF5, CF6, y CF9.

Los gráficos siguientes muestran el porcentaje de asignaturas en las que se propone desarrollar o no cada competencia.

Figura 8

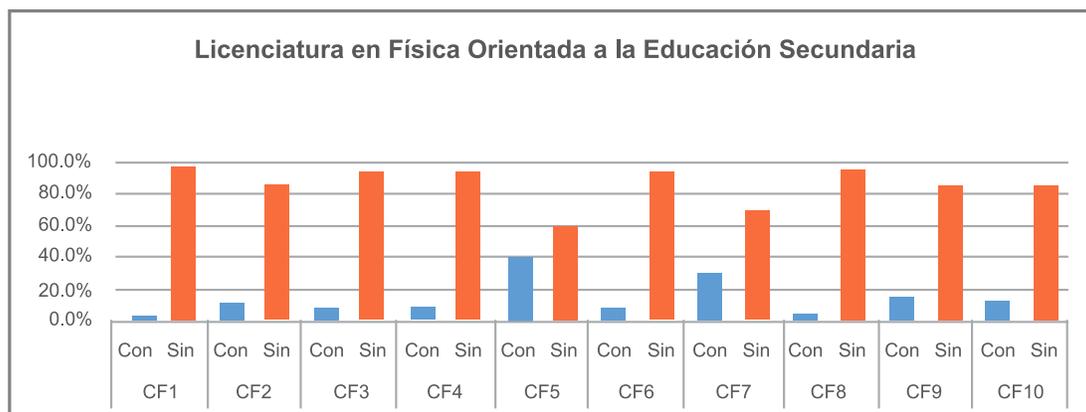
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Biología orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 9

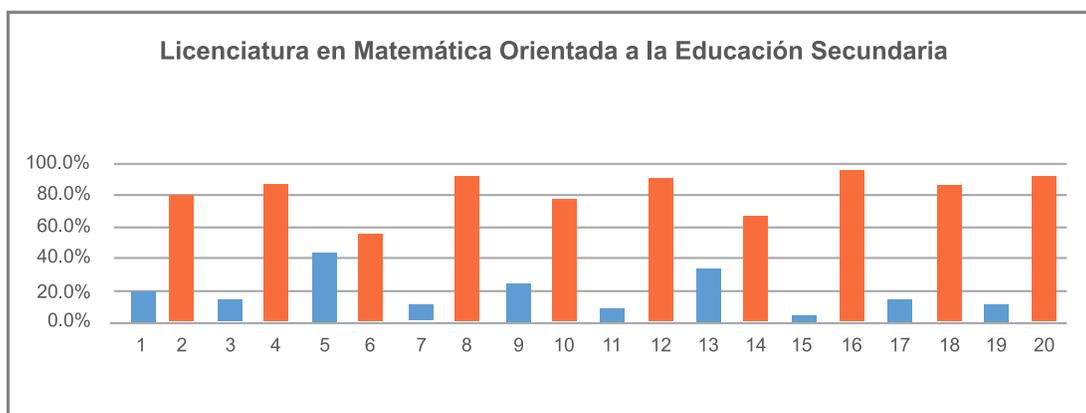
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Física orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 10

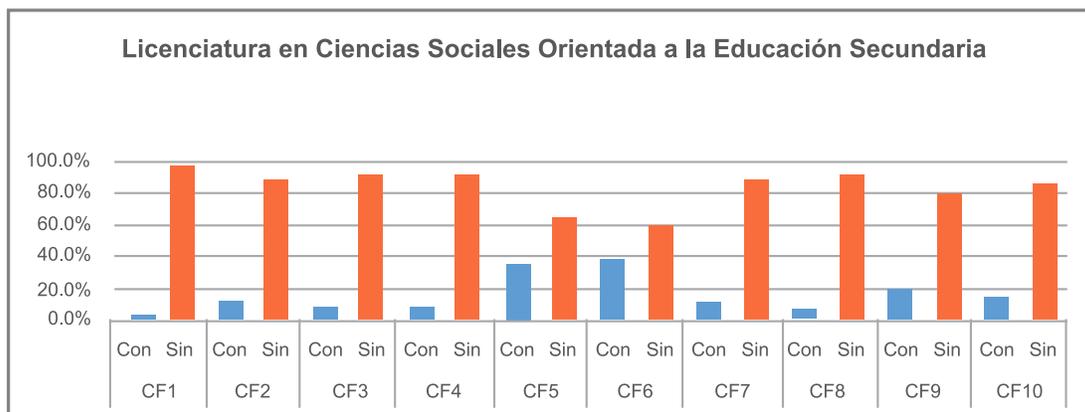
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Matemática orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 11

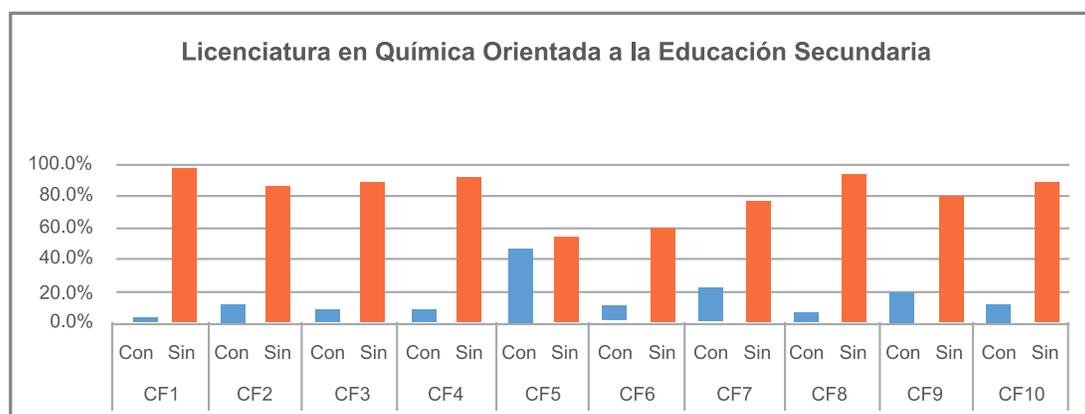
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 12

Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Fundamentales en la Licenciatura de Química orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

● ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y VALORACIONES

Análisis de competencias genéricas

De igual manera, se realizó un análisis comparativo del número de asignaturas en estos planes de estudio que se proponen desarrollar las Competencias Genéricas establecidas por el MESCyT.

En la GUIA-DPE (MESCyT, 2017) se definen las Competencias Genéricas como:

“A los fines de esta Guía, las Competencias Genéricas son aquellas que todo estudiante debe desarrollar al emprender un programa de formación docente en una IES. Son imprescindibles para que los futuros profesores sean capaces de demostrar en situaciones concretas de su desempeño profesional aquellos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes pertinentes y acordes a las funciones y responsabilidades propias del cargo.” (p. 18)

Las Competencias Genéricas son comunes a los planes de estudio de ISFODOSU y de INTEC, y son las siguientes:

Tabla 124

Competencias Genéricas de la Normativa 09-2015

CG1	Desarrollar prácticas reflexivas de manera individual y colectiva, utilizando la investigación educativa en el marco de una comunidad profesional de aprendizaje, que potencie el compromiso con la calidad, con alto sentido ético y moral para la transformación de la sociedad.
CG2	Organizar las actividades personales y profesionales en tiempo y forma para cumplir con las metas a su cargo, dentro de una visión de proyecto de vida que integre su desarrollo personal, profesional y ciudadano.
CG3	Fomentar una cultura escolar de excelencia académica mediante la colaboración en la comunidad educativa que garantice el respeto y cuidado por la naturaleza, la dignidad humana, el trabajo ético, la productividad económica y preservación del patrimonio del país.
CG4	Propiciar la adquisición de hábitos, actitudes e intereses de los estudiantes acorde a las etapas del desarrollo mediante el establecimiento y consecución de metas personales, sociales y académicas.

CG5	Implementar acciones formativas en coherencia con los estilos, teorías y ritmos de aprendizajes en respuesta a las características particulares de los estudiantes con la finalidad de potenciar sus oportunidades de desarrollo con equidad y calidad.
CG 6	Generar ambientes de aprendizaje acordes a la demanda del desarrollo curricular y atención a la diversidad, en procura de ofrecer oportunidades de crecimiento y desarrollo desde una perspectiva de equidad
CG 7	Integrar en el desarrollo curricular las teorías de aprendizaje y las estrategias metodológicas para potenciar el desarrollo de las competencias previstas.
CG8	Promover el desarrollo de las competencias descritas en el currículo de manera integral para estimular en los estudiantes una actuación eficaz y autónoma en contextos diversos.
CG9	Reflexionar críticamente sobre el currículo considerando su diseño, estructura, alineamiento y evaluación, con la finalidad de orientar las dinámicas para su desarrollo efectivo, en procura del desarrollo integral de los estudiantes.
CG10	Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del currículo, integrando enfoques, teorías, competencias, metodologías y procesos de evaluación para su aplicación en contextos diversos.
CG11	Implementar metodologías y estrategias de enseñanza pertinentes que aseguren aprendizajes significativos apoyando las actividades con recursos didácticos en correspondencia con la naturaleza de la asignatura y con los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.
CG12	Desarrollar procesos de evaluación que permitan determinar los progresos de aprendizaje, empleando diferentes criterios, técnicas e instrumentos, que favorezca la retroalimentación efectiva y la toma de decisiones sobre sus intervenciones pedagógicas.
CG13	Utilizar diferentes escenarios tecnológicos en el proceso formativo, extendiendo sus posibilidades de acceder a nuevos conocimientos a nivel local, nacional e internacional y promover en los estudiantes el uso efectivo, responsable y seguro de estos.
CG14	Impulsar cambios y transformaciones a través de un ejercicio profesional proactivo y autónomo, potenciando la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, del entorno y la gestión escolar.
CG15	Utilizar diferentes escenarios tecnológicos en el proceso formativo, extendiendo sus posibilidades de acceder a nuevos conocimientos a nivel local, nacional e internacional y promover en los estudiantes el uso efectivo, responsable y seguro de estos.

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 125

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 ³⁵	% 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 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.

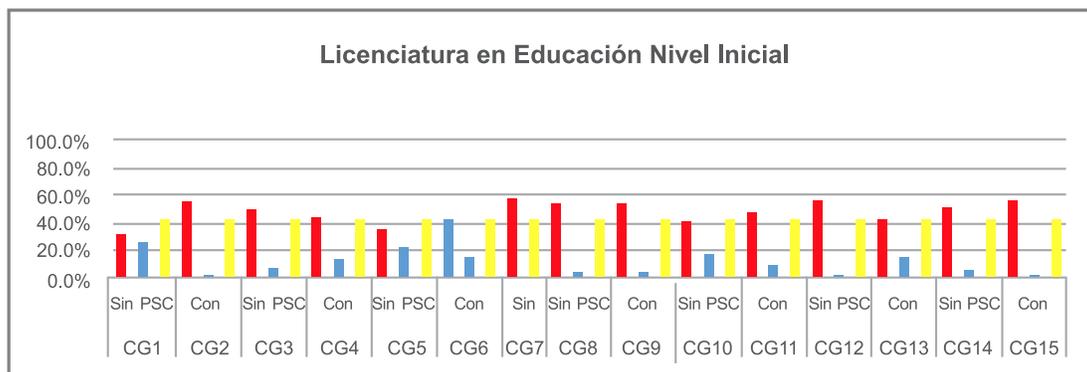
En la última columna se muestra que solo 57% de las asignaturas del plan de estudio de Educación Inicial incluyen las competencias genéricas que se proponen desarrollar, 51% en el plan de estudio de Educación Primaria Primer Ciclo; 45% en el plan de estudio de Educación Primaria Segundo Ciclo y 38% en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

Los gráficos siguientes muestran el porcentaje de asignaturas en las que se propone desarrollar o no cada competencia

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

Figura 13

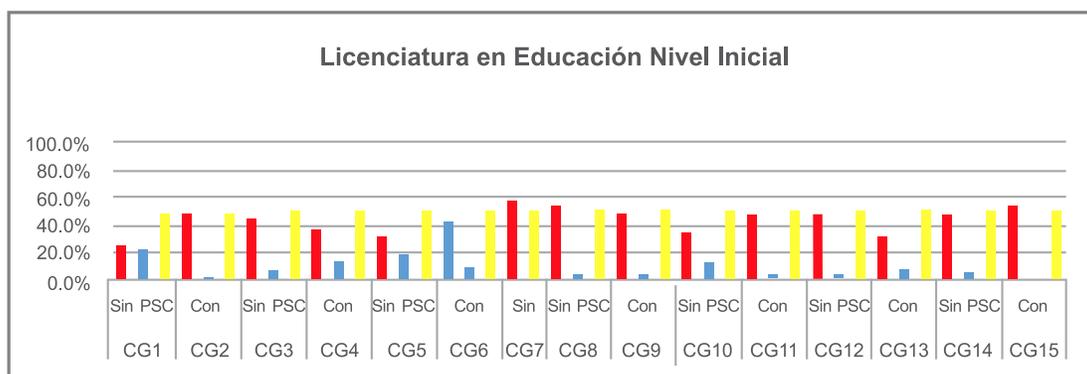
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Inicial



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra amarilla significa porcentaje de programas que no tienen competencias asociadas.

Figura 14

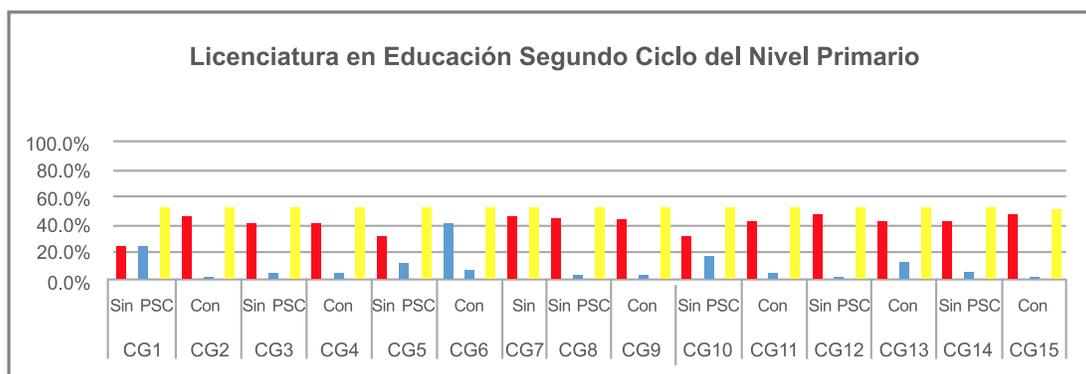
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Primaria Primer Ciclo



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra amarilla significa porcentaje de programas que no tienen competencias asociadas.

Figura 15

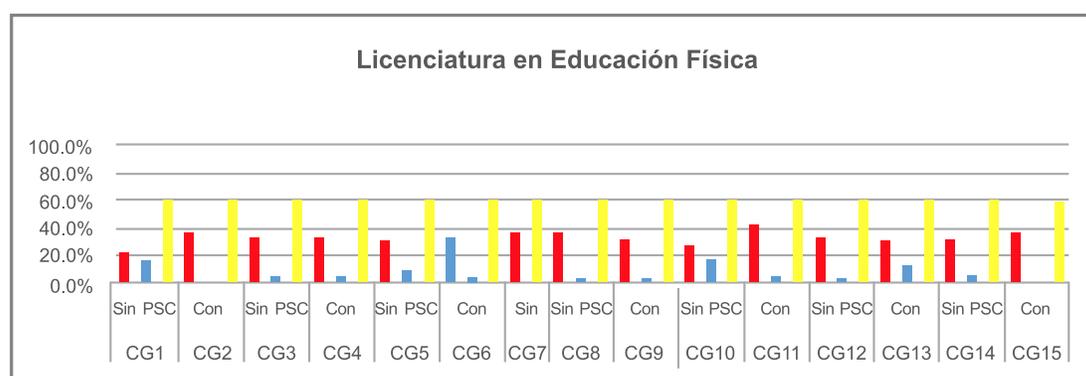
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Primaria Segundo Ciclo



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra amarilla significa porcentaje de programas que no tienen competencias asociadas.

Figura 16

Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura de Educación Física



La barra roja significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.
 La barra amarilla significa porcentaje de programas que no tienen competencias asociadas.

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 126

Número de asignaturas que incluyen Competencias Genéricas por carreras en INTEC

Programas Ed. secundaria	Competencias Genéricas															Número de asignaturas del plan de estudios	Asignaturas con competencias asignadas ³⁶	% 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 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.

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

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.

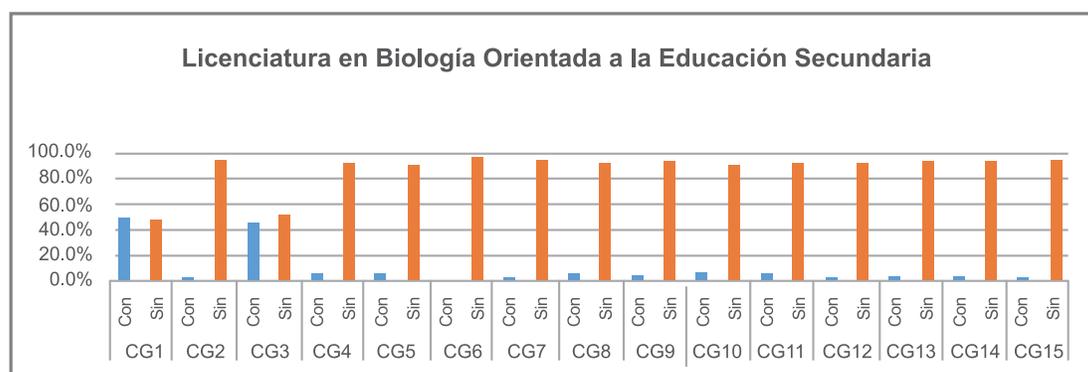
En la Licenciatura en Química, la CG1 y la CG11 se trabajan en 14 y 11 asignaturas respectivamente. La CG7 y la CG12 solo se trabajan en 2 asignaturas.

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.

Los gráficos siguientes muestran el porcentaje de asignaturas en las que se propone desarrollar o no cada competencia.

Figura 17

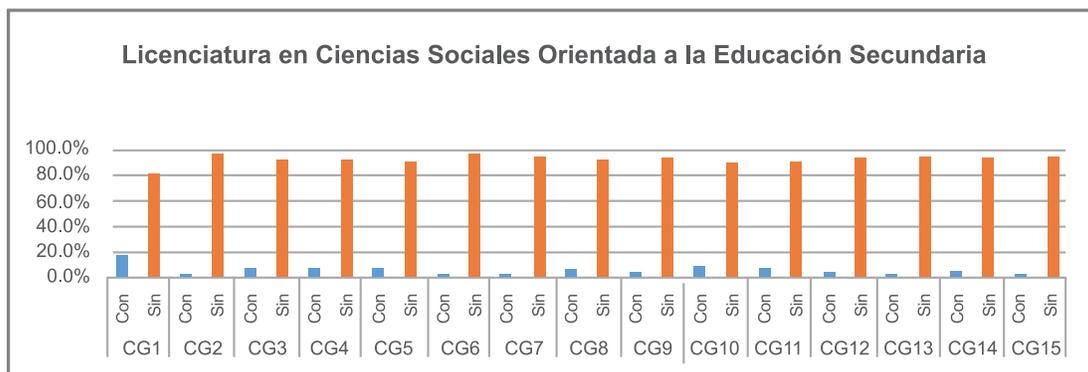
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 18

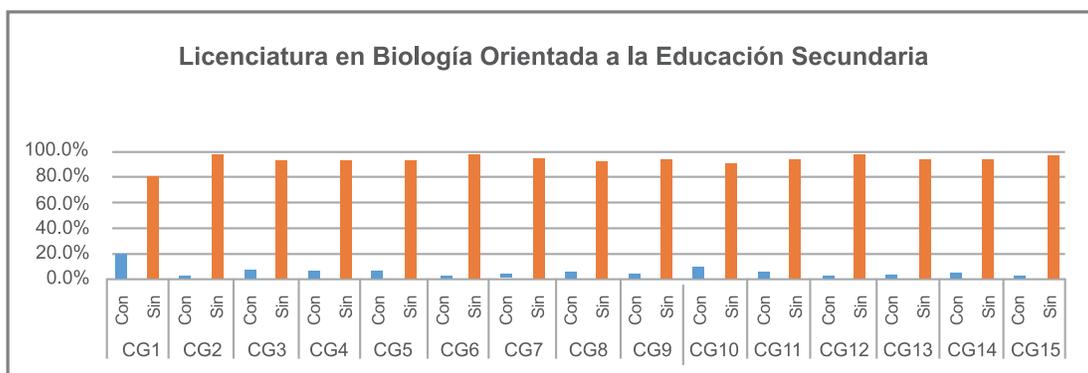
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 19

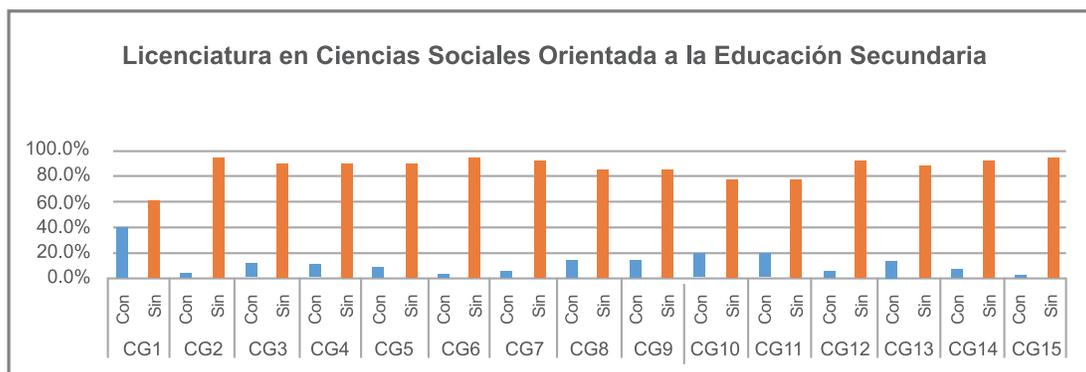
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 20

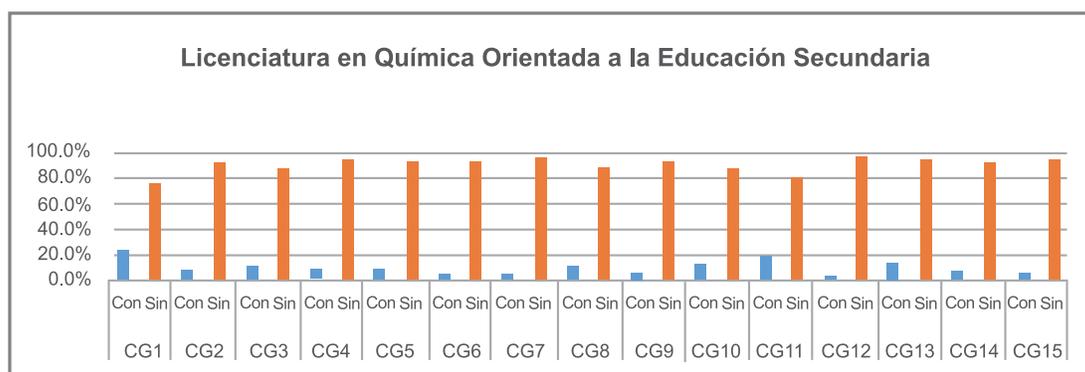
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 21

Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Genéricas en la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Análisis de competencias Específicas

Además, se analizaron las Competencias Específicas incluidas en los planes de estudio de las carreras. En la GUIA-DPE (MESCyT, 2017) se definen las competencias específicas como:

“Expresan un desempeño especializado del ejercicio profesional docente de acuerdo al Nivel Educativo, Ciclo o Área de Desarrollo Curricular en el Sistema Educativo Preuniversitario en el que desempeñará el egresado de un programa de formación. Las asignaturas del componente didáctico-disciplinar tributan significativamente al desarrollo de las Competencias Específicas. En el Anexo de esta Guía se ofrece una relación de competencias vinculadas a los tres componentes formativos y en atención a los niveles, ciclos y áreas del currículo preuniversitario para el que se forman los docentes". (p.18)

Debe señalarse que los planes de estudio de las carreras de ISFODOSU suministrados por el MESCyT no incluyen Competencias Específicas.

Las Competencias Específicas incluidas en los Planes de Estudios de las carreras de INTEC se incluyen en la siguiente tabla:

Tabla 127

Competencias Específicas de las Licenciaturas en Matemática, Biología, Física, Química, Ciencias Sociales Orientadas a la Educación Secundaria, INTEC

Matemática	Biología	Física	Química	Ciencias Sociales
CE1 Comprender y aplicar los conceptos, teoremas, y leyes de la matemática, para desarrollar el pensamiento lógico.	CE1 Integrar las leyes y teorías de la Biología y la Química, en la comprensión de la organización e interacción de las estructuras biológicas para diferenciar las propiedades de la materia viva de la inerte.	CE1 Analizar y aplicar los conceptos, principios, leyes y teorías de la Física, con sus alcances, limitaciones y procedimientos, para ofrecer explicaciones a fenómenos naturales y encontrar soluciones a situaciones problemáticas.	CE1 Identificar y demostrar dominio en relación a las diferentes conceptualizaciones y características específicas de la Química, para integrarlas en su propia planificación, respondiendo a las demandas del diseño curricular vigente.	CE1 Construir una visión sociocultural sobre el surgimiento de sujetos sociales portadores de nuevas identidades que sentaron las bases para las primeras luchas por la autonomía e independencia nacional así como los aportes de las culturas populares, a fin de forjar una conciencia ciudadana propia, para concientizar a sus futuros estudiantes.

Matemática	Biología	Física	Química	Ciencias Sociales
CE2 Desarrollar los conocimientos y fundamentos del Algebra y de la Geometría utilizando recursos concretos, tecnológicos e instrumentos de medida que apoyen la construcción de dichos conocimientos mediante procesos de resolución de problemas matemáticos y de su entorno.	CE2 Razonar sobre la organización e interacción de las estructuras biológicas desde el nivel de la célula al de organismo, para crear una visión sistémica de los procesos fisiológicos.	CE2 Diseñar y desarrollar investigaciones de fenómenos naturales y situaciones problemáticas del entorno utilizando métodos y procedimientos experimentales y teóricos propios de la Física para comunicar los resultados y conclusiones mediante el uso del lenguaje científico en producciones orales y escritas.	CE2 Manifestar y ejecutar dominio en su área de especialización utilizando el lenguaje de la Química para explicar y ejemplificar de los conceptos, principios y leyes de la disciplina para el desarrollo de unidades didácticas en su práctica docente.	CE2 Reflexionar sobre la importancia de los factores relacionados al aprendizaje y la incidencia de los contextos en los que conviven sus estudiantes de forma que pueda diseñar estrategias de trabajo en aula que colaboren con sus aprendizajes.
CE3 Resolver con propiedad y criterio lógico problemas matemáticos usando los conceptos principales de la trigonometría, con el fin de dar respuesta a distintas situaciones de su entorno.	CE3 Analizar las características de los organismos vivos para comprender cómo se mantiene la diversidad y unidad existente dentro y entre las diferentes formas de vida explicando los mecanismos que garantizan la continuidad de la vida.	CE3 Construir aparatos de medición y diseñar experimentos, empleando diferentes herramientas e instrumentos para estudiar fenómenos y problemas físicos, tomando las precauciones adecuadas ante situaciones de riesgos de seguridad.	CE3 Desarrollar prácticas educativas integrando diferentes instrumentos y recursos tecnológicos, a fin de motivar y apoyar al estudiantado en la demostración, realización y solución efectiva de ejercicios que impliquen la comprobación de las leyes y principios de la Química.	CE3 Reconocer, analizar y reflexionar sobre los orígenes de la humanidad y sus expresiones sociales y culturales iniciales, a fin de promover el respeto por la diversidad de concepciones.
CE4 **Describir y aplicar los conceptos básicos de las Matemáticas, con el fin de valorar su aplicación diaria en los diferentes campos profesionales.**	CE4- Aplicar leyes y teorías de la Biología en la agrupación de las especies para analizar y comprender la compleja organización de la vida en la tierra en coherencia con los niveles químicos y niveles ecológicos.	CE4. Analizar y utilizar los conceptos, principios, técnicas, métodos y lenguaje de la matemática, usando metodologías diversas para proponer solución a los problemas, expresar leyes y modelos de la Física.	CE4 Analizar e integrar las innovaciones y nuevas tendencias de las investigaciones químicas, al proceso de planificación y a su propia práctica docente, utilizando estrategias pedagógicas variadas para brindar respuestas efectivas a la pluralidad de aprendizajes.	CE4 Comprender y analizar la unidad de la especie humana como base para enfrentar posturas de segregación racial, étnica o cultural en el contexto social y cultural en el que está inserto.

Matemática	Biología	Física	Química	Ciencias Sociales
CE5 Demostrar y utilizar diversas técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje para lograr con esto una alfabetización integral en Matemáticas.	CE5 Implementar acciones didácticas previamente planificadas para propiciar experiencias de aprendizaje en escenarios reales, garantizando el dominio del proceso docente-educativo.	CE5. Demostrar dominio didáctico y pedagógico en el uso de métodos, estrategias, técnicas e instrumentos proponiendo diversas situaciones.	CE5 Planificar, ejecutar y evaluar con rigurosidad una unidad didáctica a través del diseño y ejecución de prácticas modeladas en ambientes educativos diversos para manifestar dominio en las habilidades como docente de Química.	CE5 Investigar y Aplicar los conceptos, principios, herramientas y técnicas al análisis del origen y desarrollo de las formas de vida del ser humano, haciendo énfasis en el estudio de las costumbres comunes y en aquellos aspectos particulares de cada pueblo.
CE6 Construir y utilizar recursos didácticos que permitan potencializar en sus estudiantes habilidades para la investigación, el estudio y la búsqueda de soluciones a problemas matemáticos complejos.	CE6- Analizar fenómenos de manera colaborativa entre pares de otras áreas del conocimiento, utilizando conceptos y métodos propios de las ciencias para solucionar problemas y comunicar resultados.		CE6 Integrar las experiencias docentes de la Química en el diseño de proyectos integrados, resolución de problemas y estudios de caso que desarrollará con sus estudiantes en espacios de aprendizajes presenciales y virtuales, a fin de asegurar procesos de aprendizajes óptimos.	CE6 Examinar y valorar cada uno de los componentes de la identidad dominicana y los procesos que ocurren en el contexto local, implementando los principios y técnicas de investigación antropológica de forma ética y responsable a fin de forjar una identidad ciudadana autónoma en sus futuros estudiantes.
CE7 Seleccionar y aplicar estrategias de aprendizajes integradoras, como proyectos, estudios de caso y resolución de problemas para impulsar la indagación, el estudio y la aplicación de las matemáticas en espacios de aprendizajes presenciales y virtuales.	CE7 Integrar las distintas áreas disciplinares aplicando principios, teorías y métodos didácticos en la planificación y el desarrollo de actividades que promuevan aprendizajes.	CE7 Seleccionar y aplicar estrategias de aprendizajes integradoras, como proyectos, estudios de caso y resolución de problemas para impulsar la indagación, el estudio y la aplicación de las matemáticas en espacios de aprendizajes presenciales y virtuales.	CE7 Demostrar una actitud reflexiva antes los riesgos y beneficios de la química para su eficiente aplicación con el fin de proteger la salud y el ambiente.	CE7 Identificar, reconocer y reflexionar sobre los principales factores sociales, políticos, económicos y ambientales que estimularon el surgimiento, desarrollo y consolidación de las civilizaciones antiguas, a fin de contrastarlos con el desarrollo de las culturas posteriores.

Matemática	Biología	Física	Química	Ciencias Sociales
				CE8 Analizar y comparar el desarrollo histórico de las diversas civilizaciones a lo largo de los siglos y hasta la caída del Imperio romano de Occidente para valorar su impacto en los procesos históricos posteriores.
				CE9 Identificar y describir los principales conceptos, postulados y teorías que definen de forma general los accidentes geográficos a nivel mundial con la finalidad de realizar aproximaciones, localizaciones y proyecciones en tiempo y espacio.
				CE10 Relacionar y aplicar la ubicación espacial, accidentes geográficos, condiciones climáticas, aspectos poblacionales y económicos de las diferentes civilizaciones y culturas de la humanidad, a fin de concientizarse sobre la vinculación directa entre los hechos y procesos socio históricos con la orientación espacial.

En la tabla siguiente se incluye el número de asignaturas de cada plan de estudio de las licenciaturas orientadas a la educación secundaria que incluyen cada una de las competencias específicas consignadas en ellos.

Tabla 128

Número de asignaturas que incluyen las Competencias Específicas en los Planes de Estudio por carreras en INTEC

Programa	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8	CE9	CE10
Matemática	19	14	10	8	10	9	7			
Física	13	6	4	9	2	0	2			
Biología	6	5	6	12	2	8	6			
Química	15	14	7	2	4	4	6			
Ciencias Sociales	13	6	3	4	7	9	5	2	4	5

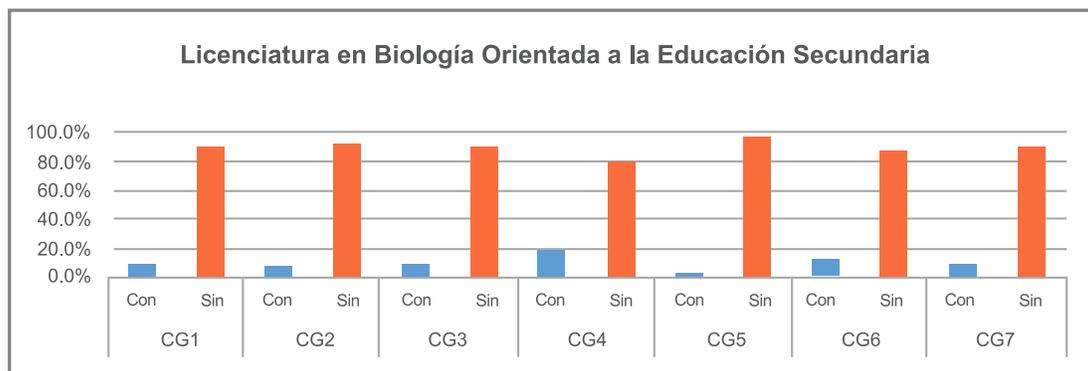
En los planes de estudio de estas carreras se evidencia que las licenciaturas en Matemática, Biología y Química tienen 7 competencias específicas, el programa de licenciatura en Física orientada a la educación secundaria tiene 5 competencias específicas, sin embargo en los programas de dos asignaturas aparece una competencia específica 7, pero no pudimos identificar una competencia específica 6; la licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la educación secundaria tiene 10 competencias específicas.

De la tabla se observa que el plan de estudio de la Licenciatura en Matemática es en el que se propone desarrollar las competencias específicas en un mayor número de asignaturas.

Los gráficos siguientes muestran el porcentaje de asignaturas en las que se propone desarrollar o no cada competencia.

Figura 22

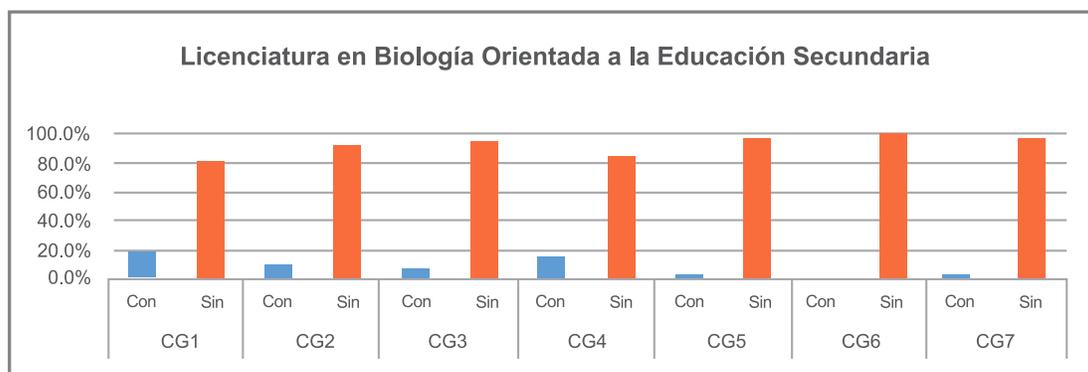
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 23

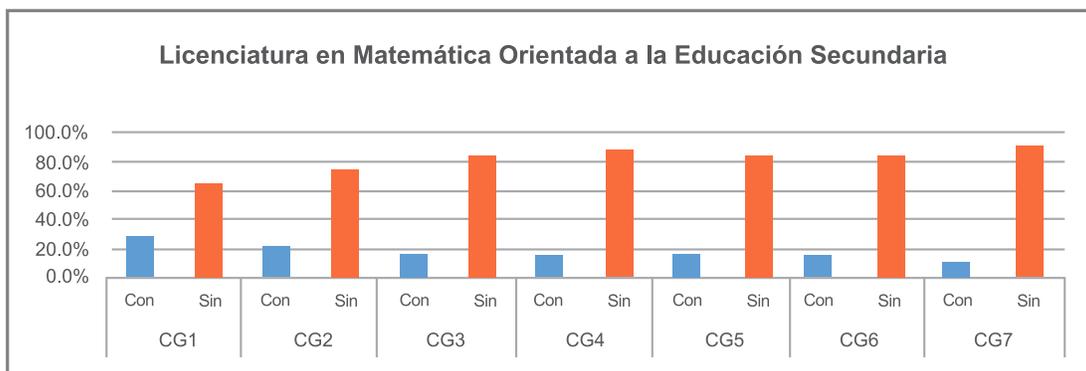
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 24

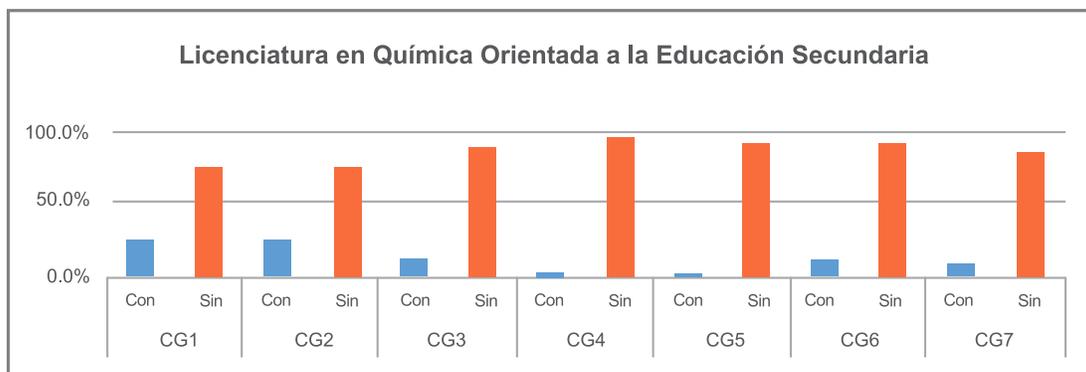
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 25

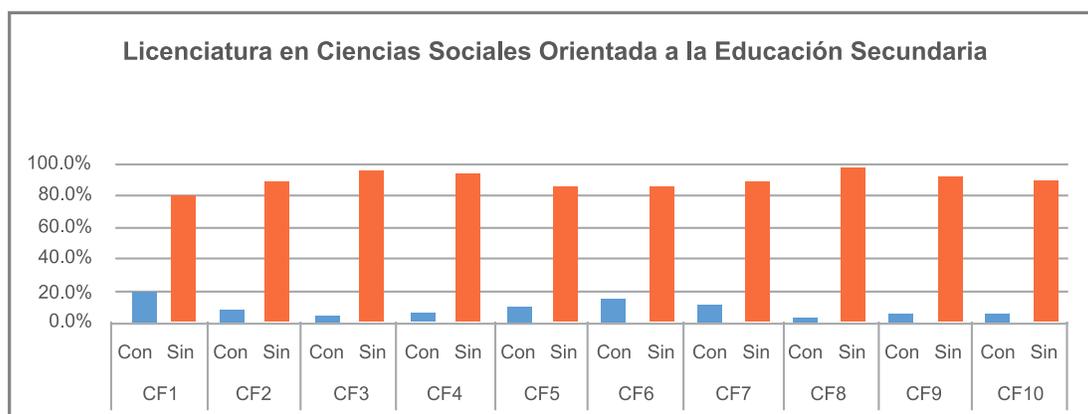
Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

Figura 26

Porcentaje de asignaturas que tienen asignadas Competencias Específicas en la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria



La barra mamey significa el porcentaje de asignaturas no asociadas con el desarrollo de la competencia, la barra azul significa el porcentaje de asignaturas asociadas con el desarrollo de la competencia.

En el Anexo 12 se incluyen las tablas en las que se presenta el número de Competencias Específicas por asignatura de las carreras de Licenciatura en Matemática, Biología, Física, Química y Ciencias Sociales Orientadas a la Educación secundaria.

De la observación de estas tablas llama la atención que las asignaturas de Práctica Docente I, II, III, IV, V, VI de todos los planes de estudio no tienen competencias específicas asociadas. En el Cuadro 5 que incluye las Competencias Específicas de todas las carreras se han destacado con letras en azul competencias que pueden relacionarse con la práctica docente.

De igual manera, las siguientes asignaturas tampoco tienen asociadas competencias específicas en los 5 programas de licenciaturas analizadas: Proceso Enseñanza Aprendizaje, Evaluación de los Aprendizajes, Expresión Oral y Producción Escrita, Fundamentos y Estructura del Currículum, Gestión del Aula, Innovación Educativa, Investigación Acción, Metodología de la Investigación Científica, Pedagogía Social, Psicología del Adolescente (12-18 años), Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Psicología del Aprendizaje I, Psicología del Aprendizaje II, Recursos Didácticos para el Aprendizaje, TICs en la Educación.

● **ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS VINCULADAS A LAS ASIGNATURAS Y DISTRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES DE LOS EGRESADOS EN ESAS ASIGNATURAS**

Para valorar las competencias desarrolladas por los estudiantes en sus programas de formación, se analizaron las competencias que en los planes de estudio se propone desarrollar en cada asignatura, relacionadas con la distribución de calificaciones finales de los estudiantes en esas asignaturas. A partir de estos datos, se realiza la extrapolación de que si la mayoría de los estudiantes obtuvieron las mejores calificaciones en esa asignatura es porque desarrollaron las competencias que se propone desarrollar en esa asignatura. En este sentido, se decidió determinar el porcentaje de estudiantes que obtuvo A, B+ o B (en el caso de INTEC) en cada asignatura de su plan de estudios y luego agrupar el número de asignaturas que corresponde a ese porcentaje; en el caso de ISFODOSU se determinó de porcentaje de estudiantes que obtuvo A o B en cada asignatura de su plan de estudios y luego agrupar el número de asignaturas que corresponde a ese porcentaje. En ambos casos se agruparon los porcentajes de estudiantes con calificaciones A y B desde 100% hasta el 70%.

En el Anexo 19 se incluyen las bases de datos que relacionan cada asignatura de cada plan de estudio con sus competencias asociadas y la distribución de calificaciones de los egresados en esas asignaturas tanto para las licenciaturas de INTEC como para las de ISFODOSU. En las tablas que siguen se incluye el resumen de datos para cada uno de los programas de estudio.

Tabla 129
Número de asignaturas del total de 60 en el Plan de estudio de Matemática orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B.

Número de asignaturas	12	10	6	4
% de estudiantes con calificaciones A, B, B+	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

Se observa que, en 12 asignaturas, el 100% de los egresados obtuvo calificaciones A, B+ o B. Del total de 60 asignaturas, en 32 asignaturas, por lo menos el 70% de

los egresados obtuvo calificaciones A, B+, B. En solo 6 asignaturas menos del 50% de los egresados obtuvo calificaciones A, B+, B. Estos datos permiten extrapolar que los egresados desarrollaron las competencias consignadas en esas asignaturas, considerando válidas las evaluaciones realizadas por sus docentes. Un análisis similar puede realizarse para las competencias fundamentales y específicas de este plan de estudios.

Tabla 130

Número de asignaturas del total de 62 en el Plan de estudio de Biología orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B.

Número de asignaturas	23	7	2	7
% de estudiantes con calificaciones A, B, B+	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

Del total de 62 asignaturas, en 39 asignaturas, por lo menos el 70% de los egresados obtuvo calificaciones A, B+, B. Estos datos permiten extrapolar que los egresados desarrollaron las competencias consignadas en esas asignaturas, considerando válidas las evaluaciones realizadas por sus docentes.

Tabla 131

Número de asignaturas del total de 61 en el Plan de estudio de Física orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B.

Número de asignaturas	19	0	0	3
% de estudiantes con calificaciones A, B, B+	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

Del total de 61 asignaturas, en 19 asignaturas el 100% de los estudiantes obtuvo A, B+, B; en 22 asignaturas, por lo menos el 70% de los egresados obtuvo calificaciones A, B+, B. Estos datos permiten extrapolar que los egresados desarrollaron las competencias consignadas en esas asignaturas, considerando válidas las evaluaciones realizadas por sus docentes.

Tabla 132

Número de asignaturas del total 58 en el Plan de estudio de Química orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B.

Número de asignaturas	25	0	13	0
% de estudiantes con calificaciones A, B, B+	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

Del total de 58 asignaturas, en 25 asignaturas el 100% de los estudiantes obtuvo A, B+, B, en 38 asignaturas, por lo menos el 80% de los egresados obtuvo calificaciones A, B+, B. Estos datos permiten extrapolar que los egresados desarrollaron las competencias consignadas en esas asignaturas, considerando válidas las evaluaciones realizadas por sus docentes.

Tabla 133

Número de asignaturas del total de 64 en el Plan de estudio de Ciencias Sociales orientada a la Educación secundaria en las que los egresados obtuvieron calificaciones A, B+, B.

Número de asignaturas	10	6	3	3
% de estudiantes con calificaciones A, B, B+	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

Del total de 64 asignaturas, en 22 asignaturas, por lo menos el 70% de los egresados obtuvo calificaciones A, B+, B. Estos datos permiten extrapolar que los egresados desarrollaron las competencias consignadas en esas asignaturas, considerando válidas las evaluaciones realizadas por sus docentes.

Tabla 134

Número de asignaturas del total de 53 en el Plan de estudio de Educación Primaria Primer Ciclo en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B.

Número de asignaturas	30	7	8	2
% de estudiantes con calificaciones A o B	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

De la observación de la tabla se concluye que en 47 de las 53 asignaturas el 70% o más de los egresados de este programa obtuvieron calificaciones A o B; en 30 asignaturas el 100% de los egresados obtuvo A o B.

Tabla 135

Número de asignaturas del total de 55 en el Plan de estudio de Educación Primaria Segundo Ciclo en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B.

Número de asignaturas	14	32	2	2
% de estudiantes con calificaciones A o B	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

De la observación de la tabla se concluye que en 50 de las 55 asignaturas de este plan de estudios el 70% o más de los egresados obtuvo calificaciones A o B; en 46 asignaturas el 90% o más obtuvo A o B.

Tabla 136

Número de asignaturas del total 53 en el Plan de estudio de Educación Inicial en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B.

Número de asignaturas	25	15	8	1
% de estudiantes con calificaciones A o B	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

De la tabla se observa que en 49 de las 53 asignaturas de este plan de estudios el 70% de los egresados obtuvo calificaciones A o B; en 40 asignaturas el 90% o más de los egresados obtuvo A o B.

Tabla 137

Número de asignaturas del total de 78 en el Plan de estudio de Educación Física en las que los egresados obtuvieron calificaciones A o B.

Número de asignaturas	40	19	2	5
% de estudiantes con calificaciones A o B	100%	90% - 99 %	80% - 89%	70% -79%

De la tabla se observa que, en 66 de las 78 asignaturas de este plan de estudios, el 70% o más de los egresados obtuvo calificaciones A o B; en 59 asignaturas el 90% de los egresados obtuvo calificaciones A o B.

Las tablas anteriores muestran que el 70% o más de los egresados obtuvo calificaciones A o B en la mayoría de las asignaturas de todos los programas de las licenciaturas en Educación Primaria Primer Ciclo, Educación Primaria Segundo Ciclo, Educación Inicial y Educación Física.

● EXPLORACIÓN DE LAS PRUEBAS POMA Y PAA COMO PREDICTORAS DEL ÍNDICE ACADÉMICO ACUMULADO DEL PRIMER AÑO DE LOS EGRESADOS Y DEL ÍNDICE ACADÉMICO DE GRADUACIÓN

Resultados de los análisis exploratorios de regresión

Análisis exploratorios de regresión de los resultados de las Pruebas POMA o PAA con el índice académico acumulado de los egresados en su primer año de estudios.

Después de realizar la identificación de las variables, se procedió a realizar un análisis de relación predictiva entre la variable dependiente e independiente con el fin de determinar el grado de relación entre las variables. Es decir que se usó la regresión para describir

la relación entre las variables involucradas y para predecir una puntuación (Índice académico acumulado del primer año de estudios) a partir de otras puntuaciones (variables independientes).

Una de las variables se conoce como variable dependiente (y) y la otra como variable independiente (x).

$$Y = \beta_0 + \beta_1X_1 + \beta_2X_2 + \dots \beta_kX_k$$

Donde:

Y: es la variable dependiente, la cual también es denominada variable respuesta

X_i : es la variable independiente i, la cual también se llama exploratoria

β_i : es el coeficiente del modelo para la variable X_i

Tanto la variable dependiente como las independientes deben ser métricas, aunque las independientes también pueden tener valores cualitativos (en el presente estudio, todas las variables son cuantitativas o métricas).

La ecuación para realizar la prueba de hipótesis es:

$$H_0: B_i = 0 \text{ donde } i = 1,2,3, \dots k$$

$$H_1: B_i \neq 0 \text{ donde } i = 1,2,3, \dots k$$

Para realizar la formulación del modelo de regresión lineal múltiple primero se debe seleccionar la variable dependiente (Y) y las variables independientes (X), a continuación, se muestra la selección de las variables y la ecuación.

En este sentido, para analizar el efecto predictivo de PAA y POMA sobre el Índice Académico, la variable dependiente corresponde al índice Académico Acumulado del primer año de estudios y las variables independientes son PAA y POMA. Así, la recta de regresión es:

$$Y = \beta_0 + \beta_1X_1 + \beta_2X_2$$

Donde:

Y: Índice Académico

X₁: PAA

X₂: POMA

Además, para todos los análisis se realizó el diagnóstico de colinealidad para verificar que el modelo no presente problemas de multicolinealidad. Finalmente, este análisis se realizó dentro de cada institución (INTEC e ISFODOSU) y a todos los egresados juntos.

Tabla 138

Índice Acumulado de los egresados en el primer año de estudios, PAA y POMA por institución, y en general (ambas instituciones)

	Institución						Total		
	INTEC			ISFODOSU			N	Media	Desv Típ
	N	Media	Desv Típ	N	Media	Desv Típ			
Índice Acumulado	79	3.40	.35	205	3.43	.34	284	3.42	.34
PAA	79	1599.96	171.45	205	1528.20	181.41	284	1548.16	181.28
POMA	79	515.15	135.56	205	561.02	93.01	284	548.26	108.28

El índice acumulado promedio del primer año de estudios de los egresados de todos los programas es 3.42 con una PAA promedio de 1,548.16 y una POMA promedio de 548.26. La tabla también muestra estos promedios por institución.

INTEC

Para PAA y POMA como predictores, la dependencia lineal es estadísticamente significativa por lo que el modelo es adecuado, y la ecuación de Regresión es:

$$Y = 2.196 + 0.001 X_1 + 0.0002 X_2$$

Donde:

Y: Índice Académico (1er año)

X_1 : PAA

X_2 : POMA

Sólo PAA contribuye significativamente al modelo y aproximadamente 15.6% de la varianza en el índice académico acumulado del primer año de estudio de los egresados en la muestra es estadísticamente explicado por su PAA.

ISFODOSU

Para PAA y POMA como predictores, la dependencia lineal no es estadísticamente significativa por lo que el modelo no es adecuado. La ecuación de Regresión sería:

$$Y = 3.551 - 0.00004 X_1 + 0.0001 X_2$$

Donde:

Y: Índice Académico (1er año)

X_1 : PAA

X_2 : POMA

Sin embargo, dado que no existe relación en la población entre las dos variables independientes como grupo y la variable dependiente Índice Académico acumulado del primer año de estudios, ninguna variable independiente predice significativamente el índice académico del egresado.

En general, ambas instituciones (todos los estudiantes juntos):

Para PAA y POMA como predictores, la dependencia lineal es estadísticamente significativa por lo que el modelo es adecuado, y la ecuación de Regresión es:

$$Y = 2.306 + 0.001 X_1 + 0.0005 X_2$$

Donde:

Y: Índice Académico (1er año)

X_1 : PAA

X_2 : POMA

Tanto PAA como POMA contribuyen significativamente al modelo y aproximadamente 14.0% de la varianza en el índice académico de 1er año de los egresados en la muestra es estadísticamente explicado por su PAA y su POMA.

● **ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS POMA O PAA CON EL ÍNDICE ACADÉMICO ACUMULADO DE GRADUACIÓN LOS EGRESADOS.**

Tabla 139

Índice Acumulado de graduación, PAA y POMA (además de sus componentes) por institución

	Institución						Total		
	INTEC			ISFODOSU			N	Media	Desv Típ
	N	Media	Desv Típ	N	Media	Desv Típ			
Índice Acumulado	79	3.55	.29	205	3.65	.25	284	3.62	.26
PAA	79	1599.96	171.44	205	1528.20	181.41	284	1548.16	181.28
POMA	79	515.15	135.56	205	561.02	93.01	284	548.26	108.28

El índice acumulado promedio de los egresados de todos los programas es 3.62 con una PAA promedio de 1,548.16 y una POMA promedio de 548.26. La tabla también muestra estos promedios por institución.

INTEC: Para PAA y POMA como predictores, la ecuación de Regresión es:

$$Y = 2.706 + 0.001 X_1 + 0.0001 X_2$$

Donde:

Y: Índice Académico

X_1 : PAA

X_2 : POMA

Sólo PAA contribuye significativamente al modelo y aproximadamente 12.7% de la varianza en el índice académico de los egresados en la muestra es estadísticamente explicado por su PAA.

ISFODOSU: Para PAA y POMA como predictores, la ecuación de Regresión es:

$$Y = 3.017 + 0.0002 X_1 + 0.001 X_2$$

Donde:

Y: Índice Académico

X_1 : PAA

X_2 : POMA

Sólo POMA contribuye significativamente al modelo y aproximadamente 11.0% de la varianza en el índice académico de los egresados en la muestra es estadísticamente explicado por su POMA.

En general, ambas instituciones (todos los estudiantes juntos):

Para PAA y POMA como predictores, la dependencia lineal es estadísticamente significativa por lo que el modelo es adecuado, y la ecuación de Regresión es:

$$Y = 2.989 + 0.0003 X_1 + 0.0003 X_2$$

Donde:

Y: Índice Académico

X_1 : PAA

X_2 : POMA

Sólo PAA contribuye significativamente al modelo y aproximadamente 7.5% de la varianza en el índice académico acumulado de los egresados en la muestra es estadísticamente explicado por su PAA.

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, 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 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.

● OPINIONES DE LOS EGRESADOS SOBRE EL PROGRAMA Y SOBRE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN SU PROGRAMA DE FORMACIÓN

Resultados de las preguntas generales en el Cuestionario

Para contestar estas preguntas se elaboró un cuestionario que se denominó Cuestionario del Egresado, que tuvo varias versiones, dependiendo de la institución formadora y de la

carrera en que se formaron los egresados ya que como se explicó anteriormente las competencias fundamentales de INTEC e ISFODOSU son diferentes y los planes de estudio de INTEC incluyen competencias específicas diferentes para cada carrera.

Egresados que contestaron el Cuestionario.

En la tabla siguiente se presenta el número total de egresados que completaron el cuestionario de egresados en cada institución.

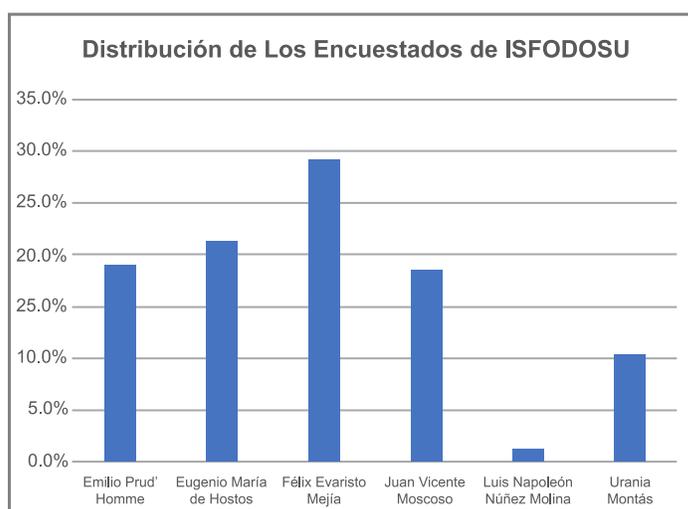
Tabla 140

Total de Egresados que contestaron el cuestionario por Institución

Institución	N	%
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña de Henríquez (ISFODOSU)	154	77.4
Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)	45	22.6
Total	199	100.0

Figura 27

Total de Egresados del ISFODOSU por Recinto que contestaron el Cuestionario de Egresados.



En el Cuestionario de Egresados se incluyeron algunas preguntas generales. A continuación, se incluyen las preguntas y las respuestas a las mismas.

1. ¿Está laborando como docente?

Tabla 141

Porcentaje de egresados que está laborando como docente.

¿Esta laborando como docente?	Frecuencia	Porcentaje
Si	62	31.2
No	26	13.1
No estoy laborando (sin empleo)	111	55.8
Total	199	100

2. ¿En que tipo de institución labora?

Tabla 142

Tipo de institución en que laboran los egresados

¿En que tipo de institución labora?	Frecuencia	Porcentaje
Pública	19	9.5
Privada	43	21.6
Total que labora	62	31.2
No labora	137	68.8
Total de respuestas	199	100

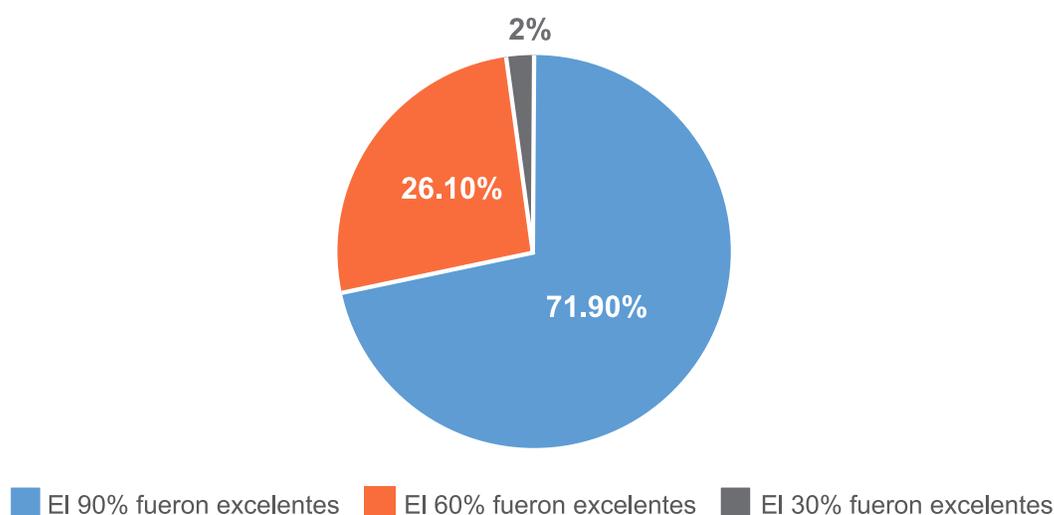
De estas tablas se observa que sólo el 31% de los egresados está laborando como docente, 13% está laborando en otras actividades no docentes y 56% no labora. Por otro lado, del total de egresados que respondieron el cuestionario, solo 9.5% indicó estar trabajando en el sector público, 21% en el sector privado. De los 26 egresados que indicaron que están laborando, pero no en educación, 7 indicaron trabajar en el sector público y 19 en

el privado, indicaron trabajar, por ejemplo, como dependientes en farmacias, veterinarias, lugar de venta de motores, empleada doméstica, entre otros. Es necesario contactar estos jóvenes para que apliquen al concurso docente. Los que no están trabajando indican sentir frustración ellos y sus familias.

3. ¿Cuál es su opinión sobre los profesores del Programa?

Figura 28

Opiniones de los egresados sobre los profesores de su programa de formación

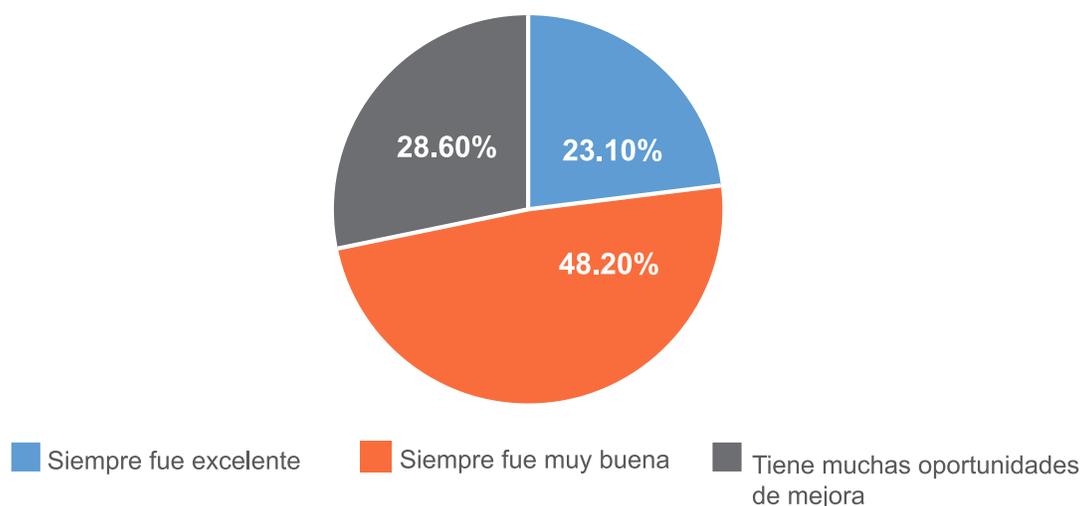


Como se puede observar en el gráfico, 72% de los egresados considera que el 90% de los docentes de su programa de formación fueron excelentes; 26% considera que 60% de los docentes fueron excelentes.

4. ¿Cuál es su opinión sobre la gestión del programa?

Figura 29

Opiniones de los egresados sobre la gestión del Programa



El gráfico muestra que la mayoría de los egresados considera que la gestión del Programa siempre fue muy buena (48%) o siempre fue excelente (23%); 23% indica que la gestión del programa tiene muchas oportunidades de mejora. Se sugiere investigar cuáles aspectos de la gestión deben mejorarse, sin embargo, recordamos que estos egresados pertenecen a la primera cohorte y siempre en los inicios de los programas hay que ir definiendo asuntos sobre la marcha. En los grupos focales, algunos egresados indicaron que nunca recibieron sus resultados en las pruebas, por ejemplo.

A los egresados se les preguntó también su opinión sobre las pruebas POMA y PAA. Sus respuestas se incluyen en la tabla siguiente.

Tabla 143

Porcentaje de egresados que consideran deben mantenerse las pruebas POMA y PAA

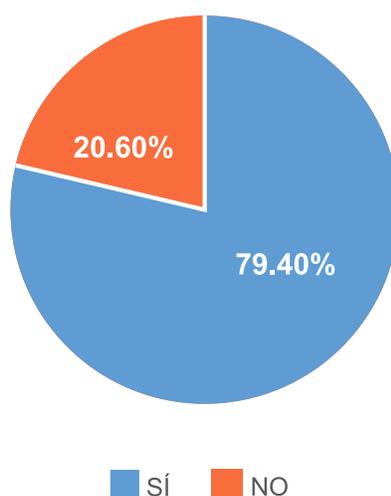
	SI	NO	Total
¿Cree que debe mantenerse la prueba PAA para la admisión del Programa?	165 (82.9 %)	34 (17.1 %)	199 (100 %)
¿Cree que debe mantenerse la prueba POMA para la admisión del Programa?	180 (90.5 %)	19 (9.1 %)	00 %)

De la tabla puede observarse que el 83% de los egresados considera que debe mantenerse la prueba PAA y 91% que debe mantenerse la prueba POMA.

5. ¿Cree que debe ofrecerse un curso de nivelación antes de iniciar el programa de estudios?

Figura 30

Porcentaje de egresados que considera debe ofrecerse un curso de nivelación antes de iniciar el programa de estudios

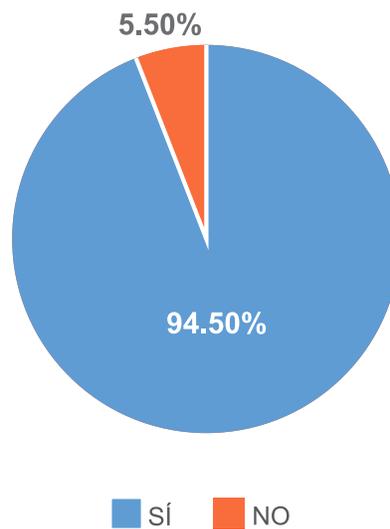


Se observa que el 79% de los egresados considera que debe ofrecerse un curso de nivelación antes de iniciar el programa.

6. ¿Cree que los profesores con grado de doctorado constituyen un aporte muy valioso a la calidad de la formación de los docentes?

Figura 31

Porcentaje de egresados que considera que los profesores con doctorado constituyen un aporte valioso a la calidad del programa de formación de docentes.



Del gráfico se observa que 95% considera que los profesores con grado de doctorado, denominados “profesores de altas calificaciones”, son un aporte muy importante para el programa.

7. ¿Cuál fue el programa de estudios del cual se graduó?

Tabla 144

Porcentaje de egresados de cada programa que contestaron el cuestionario

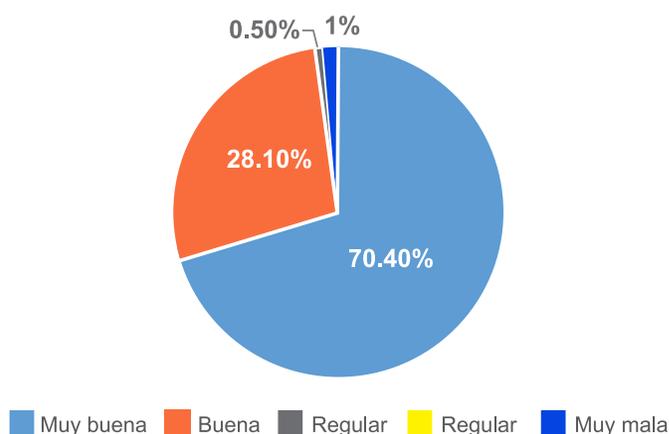
Programa	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo	12	6.0
Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo	65	32.7
Licenciatura en Educación Inicial	25	12.6
Licenciatura en Educación Física	49	24.6
Licenciatura en Ciencias Soc con Orientación a la Ed Sec	16	8.0
Licenciatura en Matemática con Orientación a la Ed Sec	16	8.0
Licenciatura en Biología con Orientación a la Ed Sec	9	4.5
Licenciatura en Química con Orientación a la Ed Sec	4	2.0
Licenciatura en Física con Orientación a la Ed Sec	3	1.5
Total	199	100.0

De la tabla anterior se observa que los egresados de ISFODOSU de los programas de Educación Primaria Segundo Ciclo, Educación Física y Educación Inicial fueron los que más contestaron el cuestionario 32.7%, 24.6%, 12.6% respectivamente y de INTEC de los programas de Ciencias Sociales, Matemática y Biología orientados a la Educación Secundaria fueron los que más contestaron el cuestionario, estas carreras son las que tienen mayor número de egresados en las dos instituciones.

8. ¿Cómo calificaría la calidad de la formación recibida durante el Programa de Formación Docente de Excelencia?

Figura 32

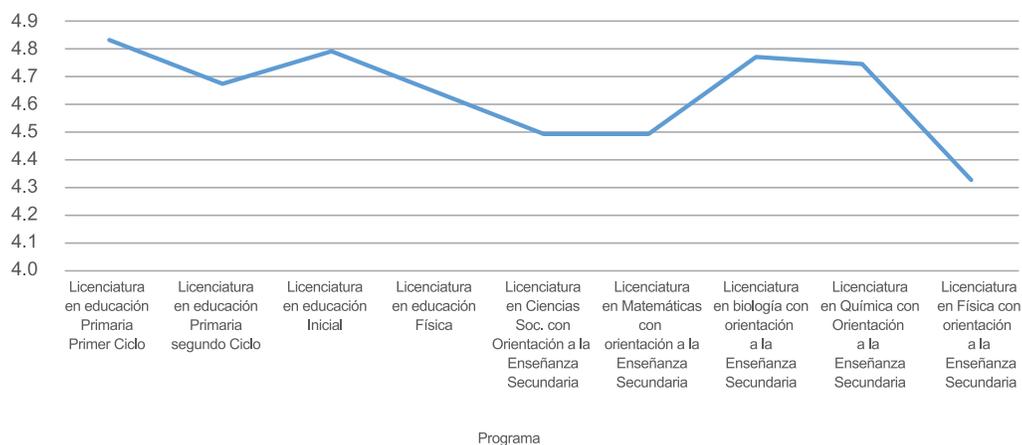
Opiniones de los egresados sobre la calidad del Programa de Formación Docente de Excelencia



9. ¿Cómo calificaría la calidad de la formación recibida durante el Programa de Formación Docente de Excelencia? (opciones de selección de 1 a 5)

Figura 33

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



De este gráfico 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 el Cuestionario de Egresados se incluyeron también las siguientes 5 afirmaciones P1, P2, P3, P4, P5, en la sección C, con escala Likert con graduación de 1 a 6, “En total desacuerdo”, “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo”, “Muy de acuerdo”, “En total acuerdo”.

P1: Puedo asegurar que durante el desarrollo de las clases del Programa el currículo del MINERD fue un referente transversal para asegurar su conocimiento y dominio.

P2: En el Programa desarrollé competencias para la integración de las TICs de manera efectiva en la planificación y desarrollo de mis actividades docentes y evaluativas

P-3 En el Programa desarrollé competencias de dominio del idioma inglés adecuadas para la planificación, desarrollo, y evaluación en mis clases.

P-4 En el Programa desarrollé competencias de autoreflexión de mi propia práctica docente con el objetivo de lograr una mejora constante de mis competencias profesionales para beneficio de mis estudiantes.

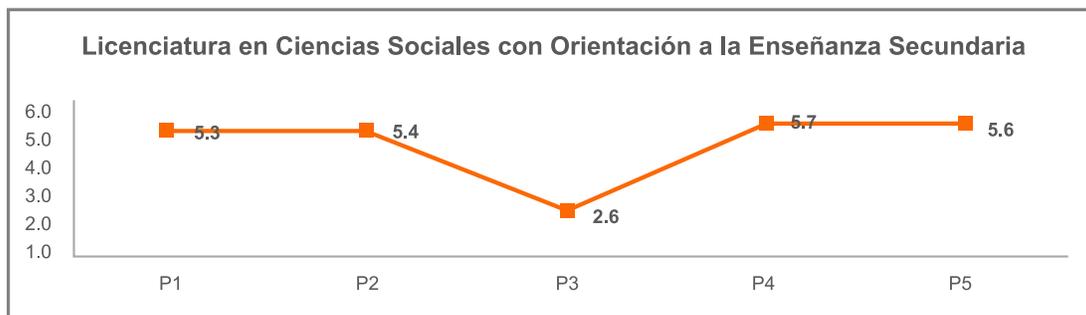
P-5 En el Programa desarrollé competencias de evaluación e investigación con el propósito de generar datos, informaciones y resultados que sirvan de evidencia para tomar decisiones efectivas en el ámbito educativo.

INTEC

En los gráficos siguientes se muestran los resultados de las respuestas de los egresados de INTEC, en promedio, de cada programa a las afirmaciones P1, P2, P3, P4, P5.

Figura 34

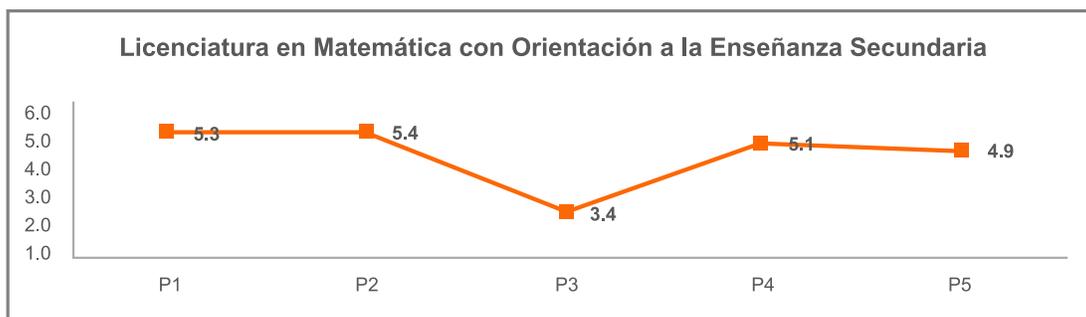
Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De esta gráfica se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación secundaria opinan que: “durante el desarrollo de las clases del Programa de formación el currículo del MINERD fue un referente transversal para asegurar su conocimiento y dominio” (P1); están muy de acuerdo con que desarrollaron competencias para la integración de las TICs de manera efectiva en la planificación y desarrollo de sus actividades docentes y evaluativas (P2); también, están de muy de acuerdo con que desarrollaron competencias de autoreflexión de su propia práctica docente con el objetivo de lograr una mejora constante de sus competencias profesionales para beneficio de sus estudiantes (P4) y con que desarrollaron competencias de evaluación e investigación con el propósito de generar datos, informaciones y resultados que sirvan de evidencia para tomar decisiones efectivas en el ámbito educativo (P5); sin embargo, indicaron no están de acuerdo con el enunciado: “En el Programa desarrollé competencias de dominio del idioma inglés adecuadas para la planificación, desarrollo, y evaluación en mis clases” (P3).

Figura 35

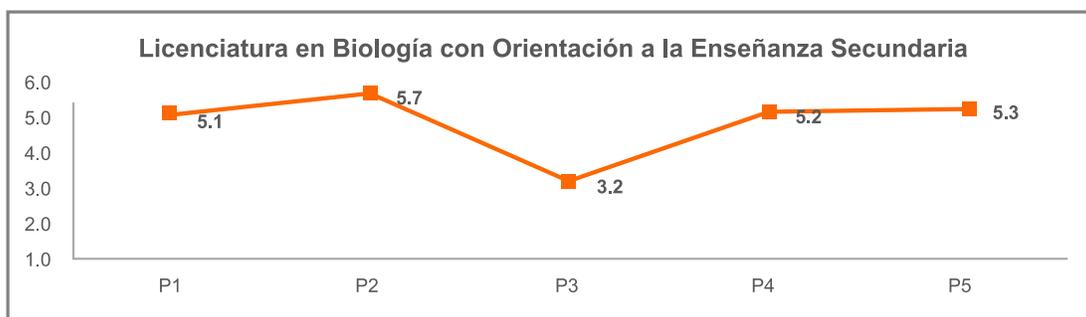
Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Matemática sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De esta gráfica se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria están muy de acuerdo con los enunciados P1, P2, P4 y P5; sin embargo, no están de acuerdo con el enunciado P3.

Figura 36

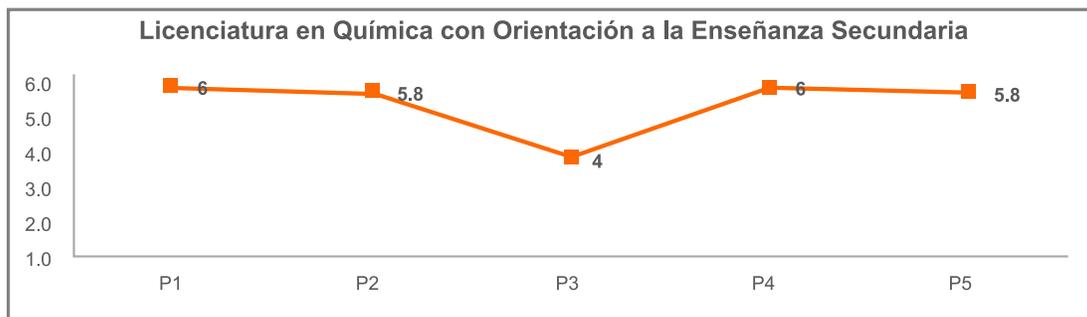
Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Biología sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De la gráfica de arriba se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria están muy de acuerdo con los enunciados P1, P2, P4 y P5; sin embargo, no están de acuerdo con el enunciado P3.

Figura 37

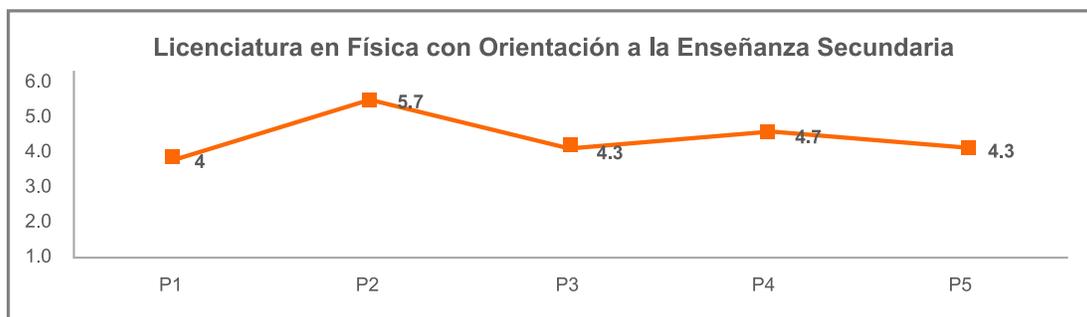
Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Química sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De esta gráfica se observa que los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria están totalmente de acuerdo con los enunciados P1 y P4, muy de acuerdo con los enunciados P2 y P5; sin embargo, no están de acuerdo con el enunciado P3.

Figura 38

Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Física sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5



De la gráfica se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria están muy de acuerdo con el enunciado P2 y de acuerdo con los enunciados P1, P3, P4 y P5.

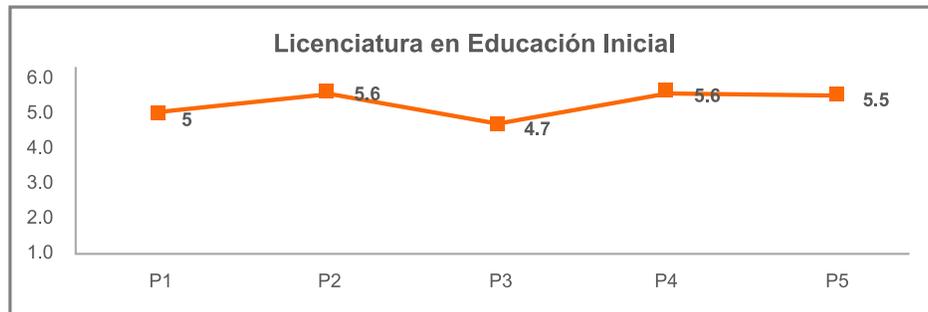
Debe señalarse que, en ISFODOSU se ofreció de manera adicional un Diplomado para el dominio del idioma inglés a sus estudiantes, pero esta actividad no estuvo prevista en la formación en INTEC, dado que no se contempló en el Programa de becas; por esta razón, los egresados de esta institución indican no haber desarrollado la competencia enunciada en P3. En una actividad de grupo focal con egresados del Programa, ellos indicaron que se habían comprometido a que tomarían el Programa de Inglés de Inmersión que ofrece el MESCyT, luego de que se graduaran.

ISFODOSU

En los gráficos siguientes se muestran los resultados de las respuestas de los egresados de ISFODOSU, en promedio, de cada programa a las afirmaciones P1, P2, P3, P4, P5.

Figura 39

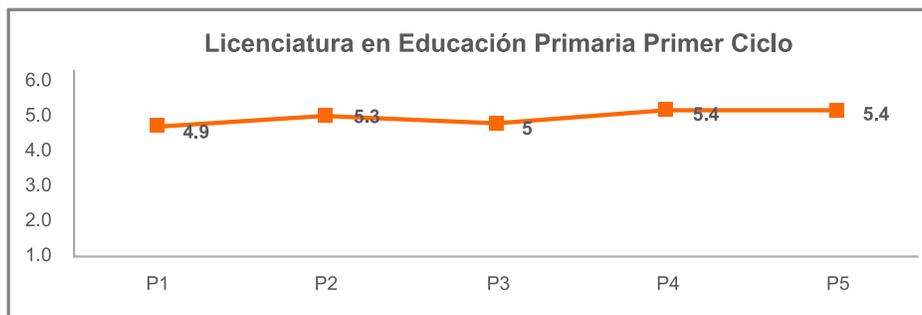
Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Inicial sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De esta gráfica se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Educación Inicial están muy de acuerdo con los enunciados P1, P2, P4 y P5 y están de acuerdo con el enunciado P3.

Figura 40

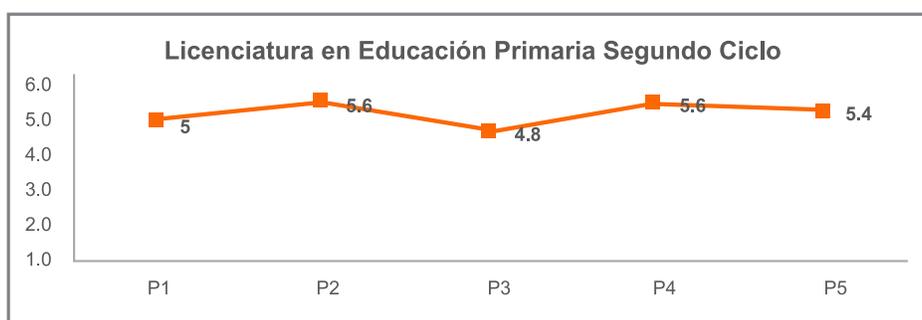
Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De esta gráfica se observa que los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo están muy de acuerdo con los enunciados P2, P3, P4 y P5 y están de acuerdo con el enunciado P1.

Figura 41

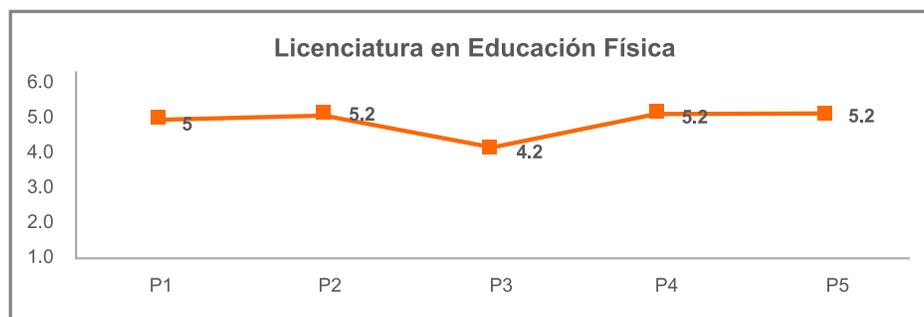
Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De esta gráfica se observa que los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo están muy de acuerdo con los enunciados P1, P2, P4 y P5 y están de acuerdo con el enunciado P3.

Figura 42

Opiniones de los egresados de la Licenciatura en Educación Física sobre los enunciados P1, P2, P3, P4, P5.



De la gráfica se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Educación Física están muy de acuerdo con los enunciados P1, P2, P4 y P5 y están de acuerdo con el enunciado P3.

● VALORACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS DURANTE SU PROGRAMA DE ESTUDIOS

Para evaluar la percepción de los participantes con respecto al desarrollo de las Competencias Fundamentales y Genéricas, (y Específicas, en el caso de INTEC) en el cuestionario de egresados se incluyeron las competencias definidas en cada plan de estudios para que los egresados indicaran si consideraban que desarrollaron esas competencias durante su período de formación. Las competencias se presentaron empleando escalas Likert, graduadas del 1 al 6, (donde 1 = En total desacuerdo, 2 = Muy en desacuerdo, 3 = En desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo, y 6 = En total acuerdo), con tendencia positiva, de acuerdo a su proximidad al número 6, y negativa, de acuerdo a la proximidad hacia el número 1, constituyendo el 3.5 el punto promedio o neutro.

Para el análisis de las opiniones de los estudiantes acerca de las competencias que desarrollaron en su programa de estudios se calcularon los promedios de sus opiniones y se presentan en gráficas organizadas por institución y tipo de competencias.

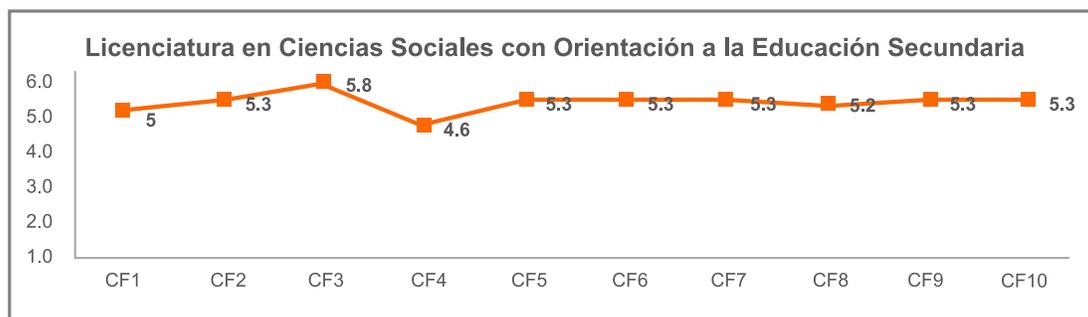
I. Opiniones de los egresados de INTEC con respecto a si desarrollaron las competencias Fundamentales, Genéricas y Específicas de sus planes de estudio durante el desarrollo de sus programas de formación.

I.1 Competencias Fundamentales INTEC

En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria consideran que la competencia fundamental que más desarrollaron fue la 3 con una media de 5.8, mientras que la que menos desarrollaron fue la competencia fundamental 4 con una media de 4.6.

Figura 43

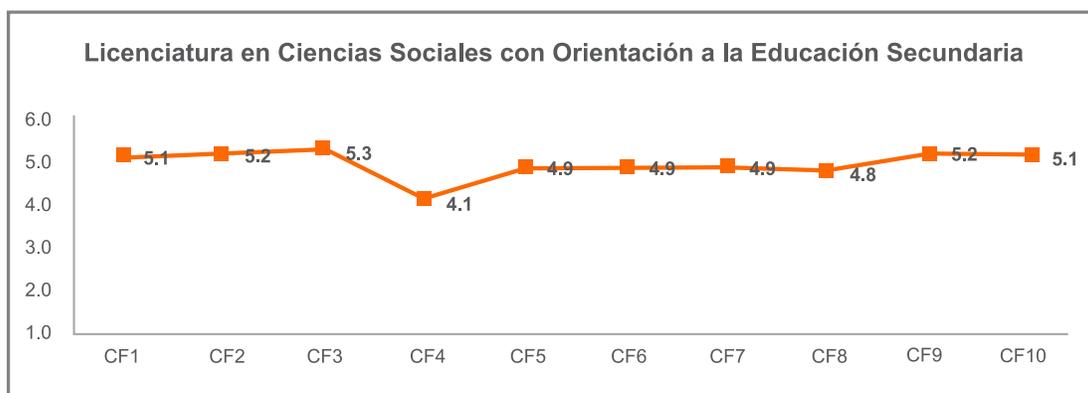
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios



En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados del programa de Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria consideran que la competencia fundamental que más desarrollaron fue la 3 con una media de 5.3, mientras que la que menos desarrollaron fue la competencia fundamental 4 con una media de 4.1.

Figura 44

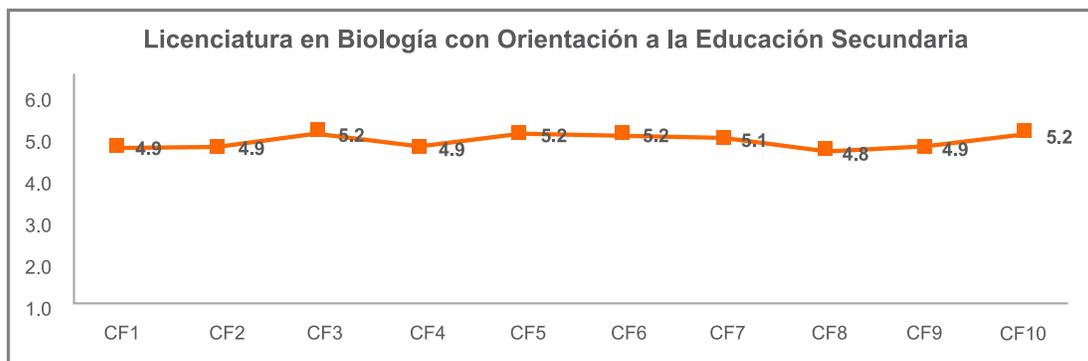
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios



En la siguiente gráfica se observa que los egresados del programa de Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria consideran que las competencias fundamentales que más desarrollaron fueron las 3, 5, 6 y 10 con una media de 5.2, respectivamente; mientras que la que menos desarrollaron fue la competencia fundamental 8 con una media de 4.8.

Figura 45

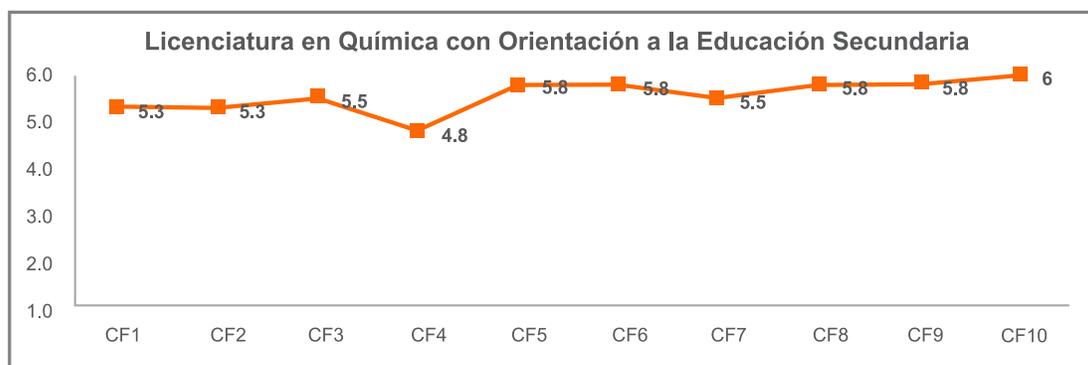
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios



La gráfica 46 muestra que los egresados del programa de Licenciatura en Química orientada a la Educación secundaria consideran que las competencias fundamentales que más desarrollaron fueron las 5, 6, 8, 9 y 10 con una media de 5.8, respectivamente; mientras que la que menos desarrollaron fue la competencia fundamental 4 con una media de 4.8.

Figura 46

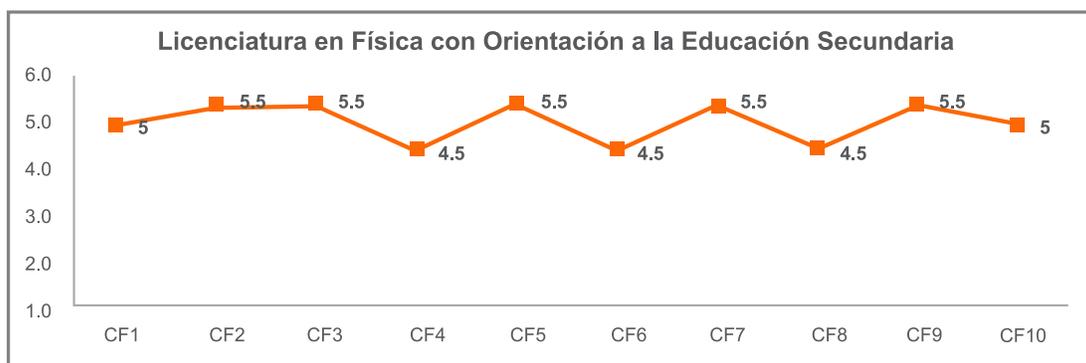
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios



En la gráfica que se incluye a continuación se puede observar que los egresados del programa de Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria consideran que las competencias fundamentales que más desarrollaron fueron las 3, 5, 7 y 10 con una media de 5.5, respectivamente; mientras que las que menos desarrollaron fueron las competencias fundamentales 4, 6 y 8 con una media de 4.5.

Figura 47

Opinión de los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios



De los gráficos anteriores se observa que la mayoría de los estudiantes indican estar muy de acuerdo con que desarrollaron las competencias fundamentales que se incluyen en el plan de estudio en que se formaron.

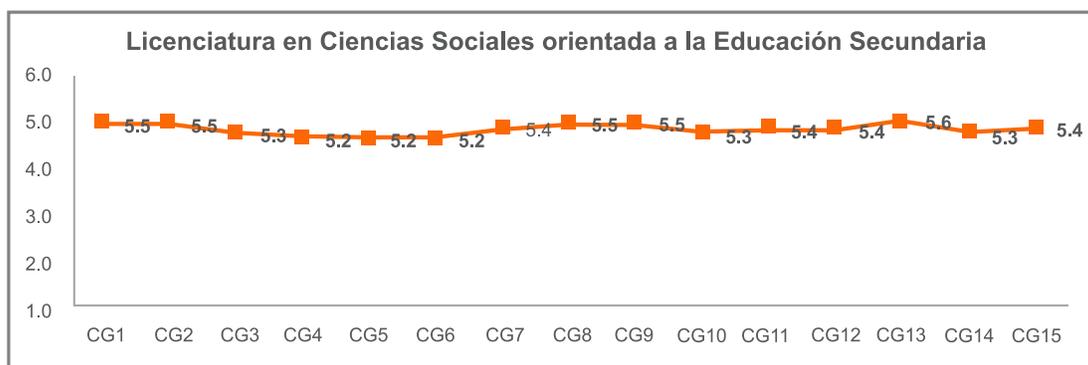
1.2 Competencias Genéricas INTEC

El mismo análisis que se realizó para las competencias fundamentales se hizo para las competencias genéricas.

En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria están de acuerdo con que desarrollaron todas las competencias genéricas e indican que la competencia genérica 13 fue la que más desarrollaron, con una media de 5.6.

Figura 48

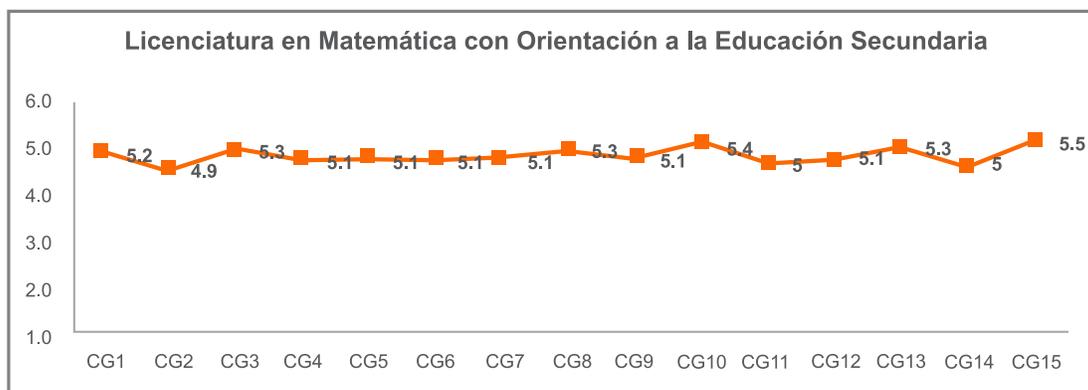
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



La gráfica siguiente muestra que los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria están de acuerdo con que desarrollaron todas las competencias genéricas incluidas en su programa de formación, siendo la competencia genérica 15 la que alcanza una media mayor, 5.5.

Figura 49

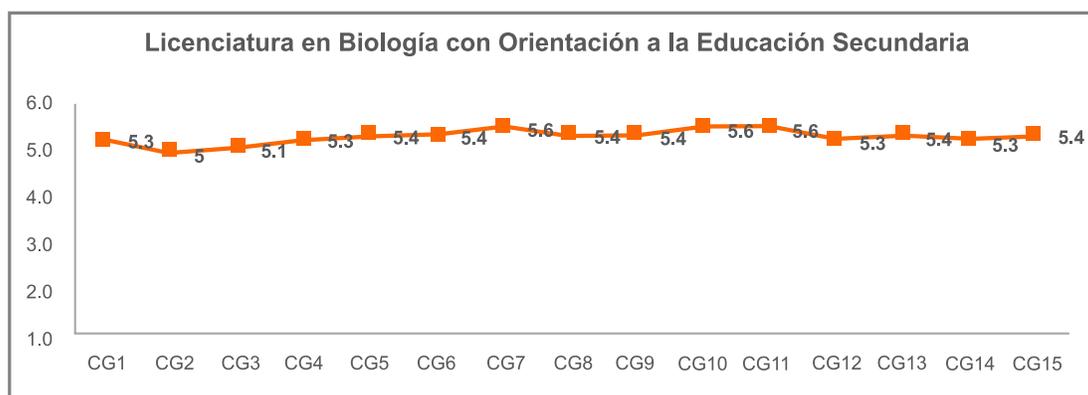
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados del programa de Biología orientada a la Educación secundaria consideran estar de acuerdo con que desarrollaron las competencias genéricas incluidas en su plan de estudios, las competencias 7, 10, 11 con una media de 5.6, respectivamente; mientras que la de menor logro es la competencia genérica 2 con una media de 5.

Figura 50

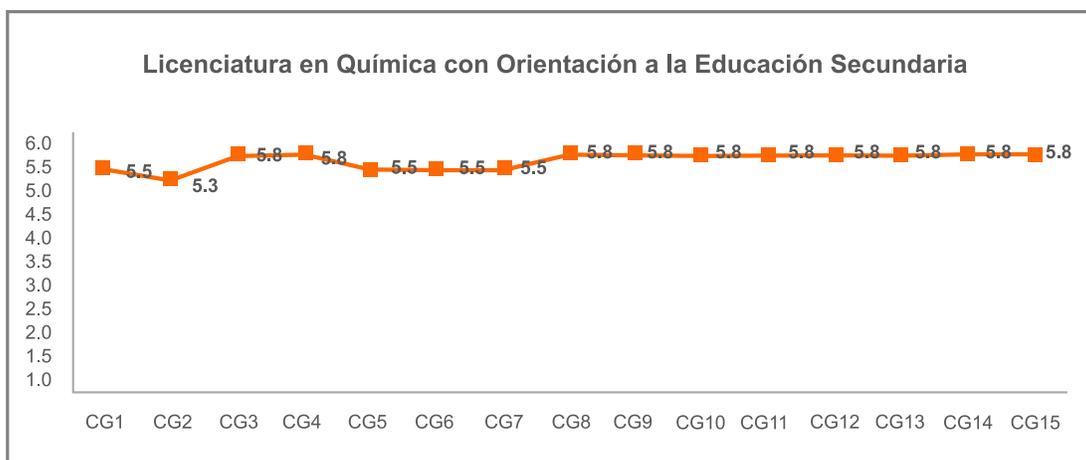
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



La gráfica que se incluye a continuación muestra que los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria perciben que desarrollaron las competencias genéricas 3, 4, 8 y 15, con una media de 5.8 cada una.

Figura 51

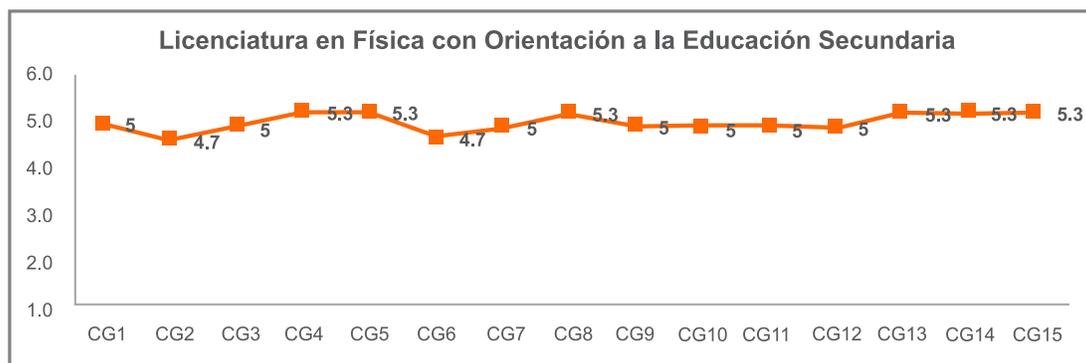
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



En la gráfica 52 se puede observar que los egresados del programa de Licenciatura en Física orientada a la Educación secundaria consideran que lograron desarrollar las competencias genéricas de su plan de estudios; las competencias 4, 5, 8, 14 y 15, con una media de 5.3 cada una. Los egresados de este programa valoran un poco por debajo el logro de estas competencias en relación con los egresados de los demás programas.

Figura 52

Opinión de los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios

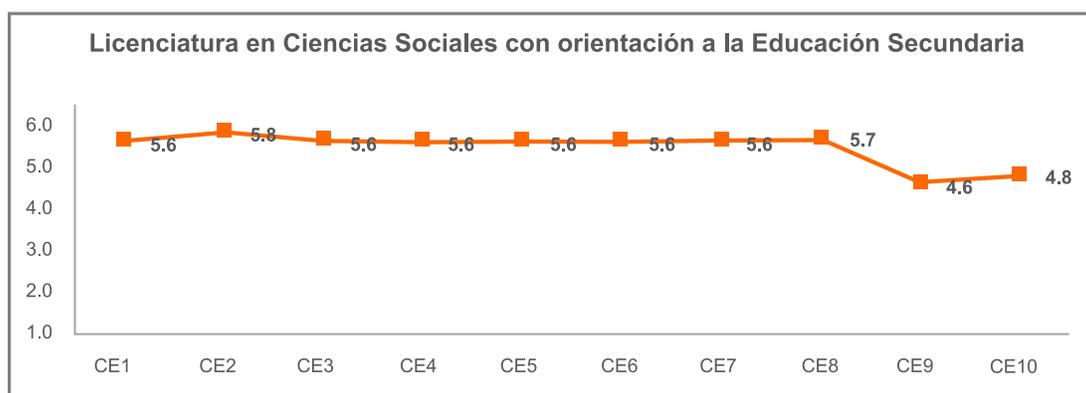


1.3 Competencias Específicas INTEC

La gráfica siguiente muestra que los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria perciben que lograron las Competencias Específicas de su plan de estudios; la competencia 8 con una media de 5.7, mientras que la de menor logro recae en la competencia específica 9 con una media de 4.6.

Figura 53

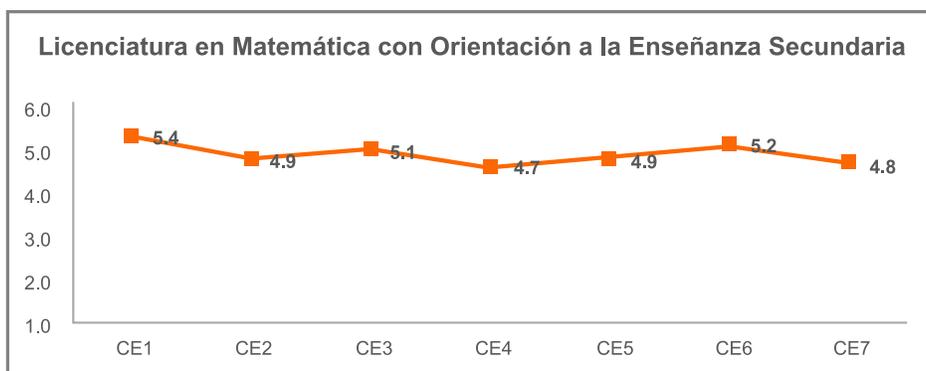
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios



En la siguiente figura 54 se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria consideran que lograron las competencias específicas planteadas en su plan de estudios.

Figura 54

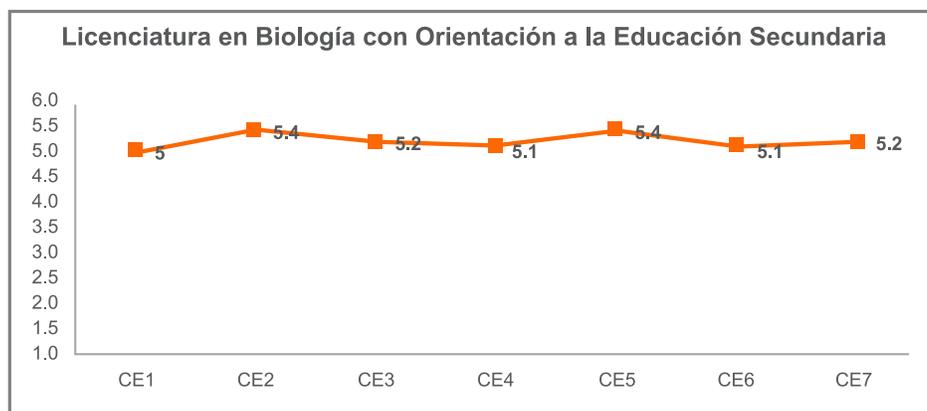
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios



En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación secundaria perciben que desarrollaron las Competencias Específicas de su plan de estudios. Se observa un promedio de 5.4 en la competencia 5, mientras que la de menor logro recae en la 1 con una media de 5.0.

Figura 55

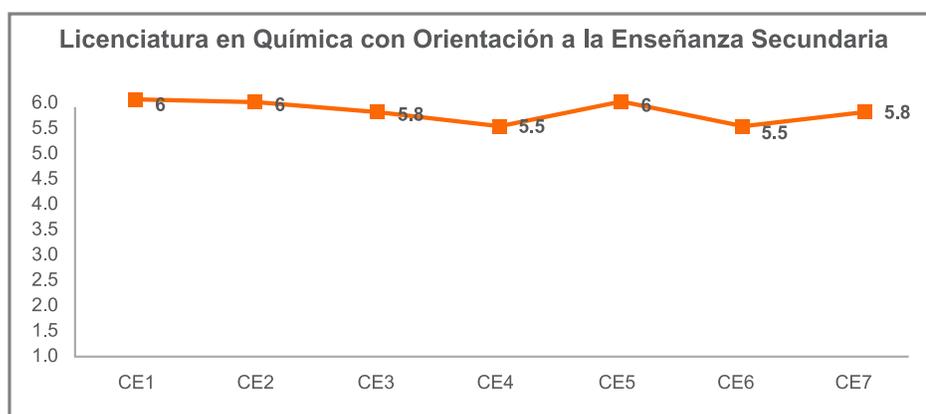
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios



En la siguiente gráfica 56 se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria consideran que lograron las Competencias Específicas de su plan de estudios; las Competencias Específicas 1, 2, 5 con una media de 6, la 3 y la 7 con medias de 5.8 cada una.

Figura 56

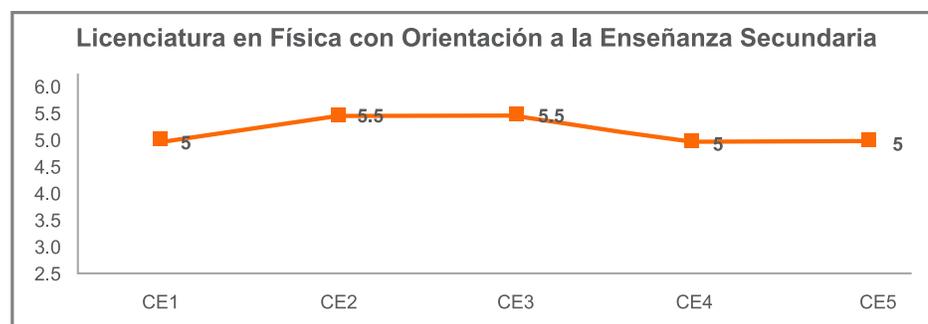
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Química orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios



En la siguiente gráfica 57 se puede observar que los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación secundaria desarrollaron las Competencias específicas de su plan de estudio; las competencias 2 y 3 con una media de 5.5 ambas.

Figura 57

Opinión de los egresados de la Licenciatura en Física orientada a la Educación Secundaria acerca de si desarrollaron las competencias Específicas de su programa de estudios

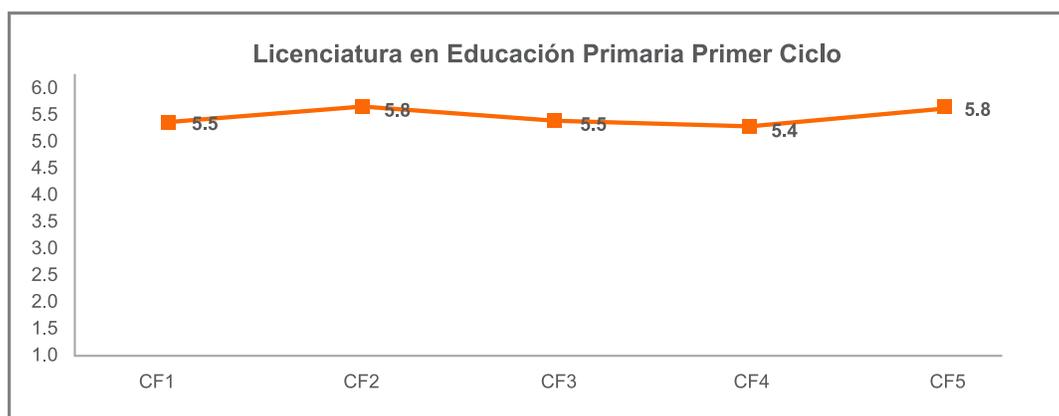


II.1 Competencias Fundamentales ISFODOSU

En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados del Programa de Educación Primaria Primer Ciclo consideran que desarrollaron las Competencias fundamentales incluidas en su plan de estudio; las competencias fundamentales 2 y 5 con una media de 5.8.

Figura 58

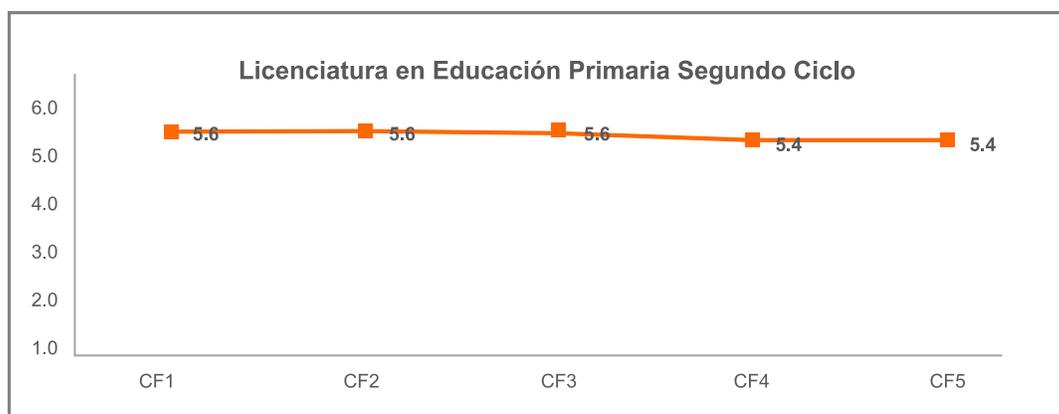
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios



En la siguiente gráfica 59 se puede observar que los egresados del Programa de Educación Primaria Segundo Ciclo consideran que desarrollaron las Competencias fundamentales incluidas en su plan de estudio; las competencias fundamentales 1, 2 y 3 con una media de 5.6

Figura 59

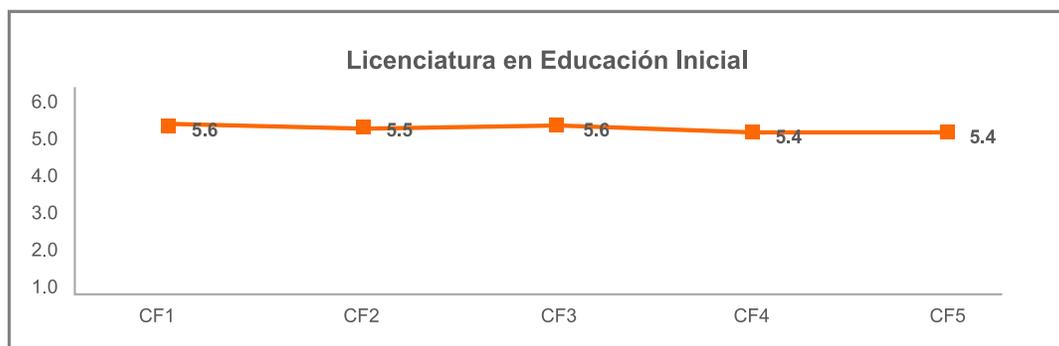
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios



La gráfica siguiente muestra que los egresados del Programa de Educación Inicial consideran que desarrollaron las Competencias fundamentales incluidas en su plan de estudio; las competencias fundamentales 1 y 3 con una media de 5.6.

Figura 60

Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Inicial acerca de si desarrollaron las competencias fundamentales de su programa de estudios

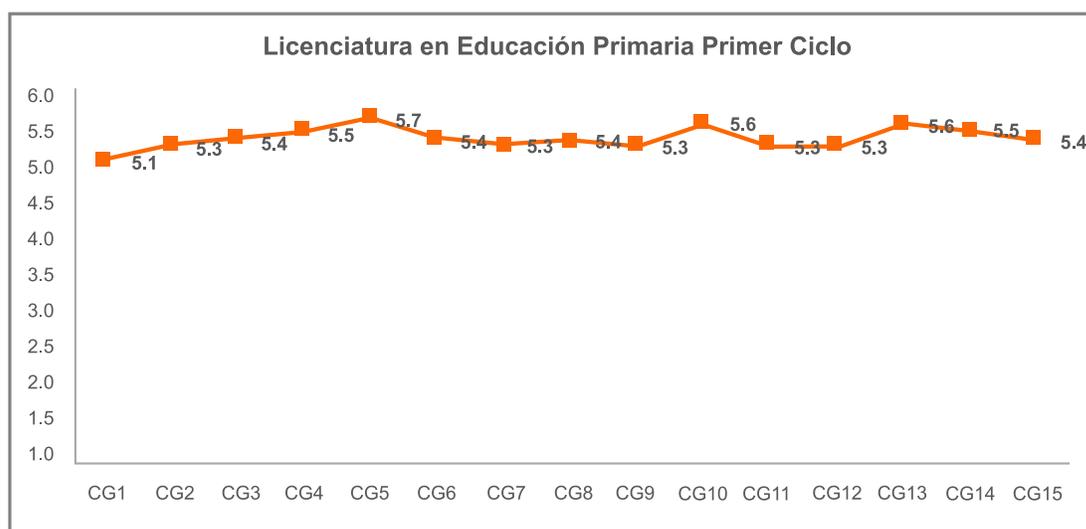


II.2 Competencias Genéricas

En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados del Programa de Educación Primaria Primer Ciclo consideran que desarrollaron las Competencias Genéricas incluidas en su plan de estudio; las competencias genéricas 5, 10 y 13 tienen una media de 5.7, 5.6 y 5.6 respectivamente.

Figura 61

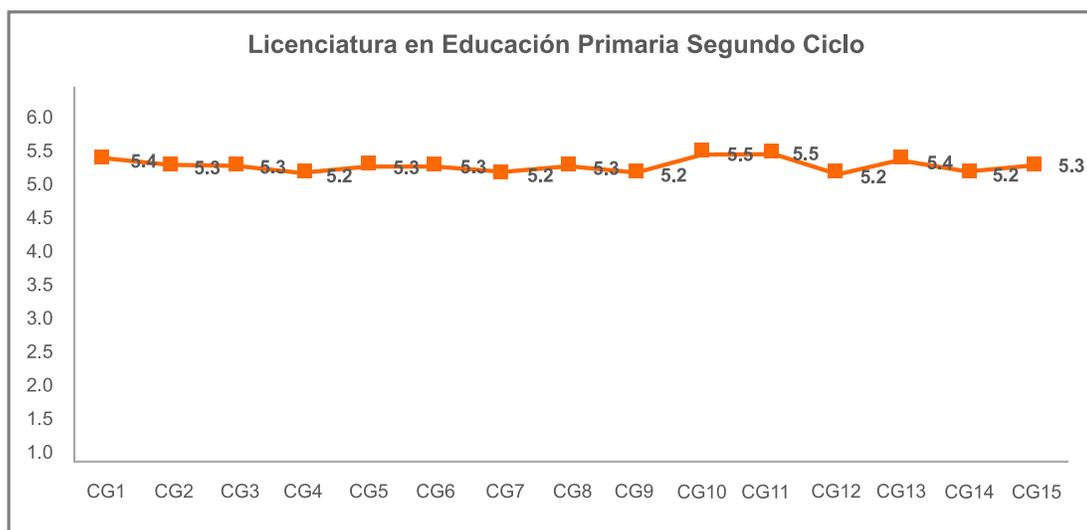
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Primer ciclo acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



En la siguiente gráfica se puede observar que los egresados del Programa de Educación Primaria Segundo Ciclo consideran que desarrollaron las Competencias Genéricas incluidas en su plan de estudio; las Competencias Genéricas 10 y 11 con una media de 5.6.

Figura 62

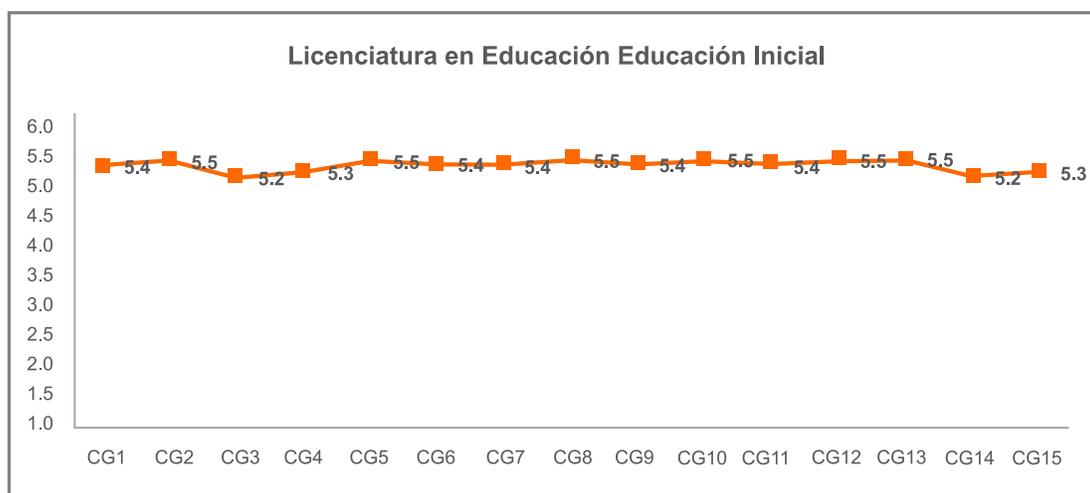
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo ciclo acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



La gráfica siguiente muestra que los egresados del Programa de Educación Inicial consideran que desarrollaron las Competencias Genéricas incluidas en su plan de estudio; las competencias Genéricas: 2, 5, 8, 10, 12 y 13 con una media de 5.5 todas.

Figura 63

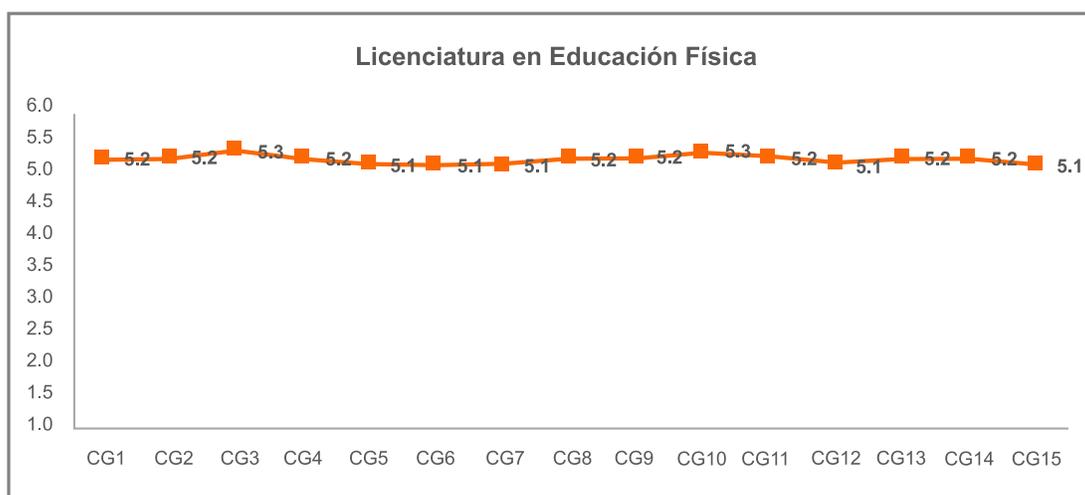
Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Inicial acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



La gráfica siguiente muestra que los egresados del Programa de Educación Física consideran que desarrollaron las Competencias Genéricas incluidas en su plan de estudio; las competencias Genéricas: 3 y 10 con una media de 5.5 ambas.

Figura 64

Opinión de los egresados de la Licenciatura en Educación Física acerca de si desarrollaron las competencias genéricas de su programa de estudios



● OPINIONES DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EXCELENCIA SOBRE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS EGRESADOS

Procedimientos y Resultados

En las tablas siguientes 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”.

Tabla 145

Opiniones de los docentes de los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre sus competencias pedagógicas, dominio del currículo, competencias de gestión escolar y de conocimiento del sujeto educando.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Considero que los egresados de este programa han desarrollado mejor sus competencias pedagógicas que los egresados de programas anteriores.	4.3%	0.0%	10.9%	32.6%	20.7%	31.5%
Considero que los egresados de este programa tienen un mejor dominio del currículo que utilizarán como guía para ofrecer oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes que egresados de programas anteriores.	2.2%	0.0%	10.9%	26.1%	27.2%	33.7%
Considero que los egresados de este programa han desarrollado mejores competencias de gestión escolar que los que se formaron en programas anteriores.	2.2%	0.0%	14.1%	25.0%	27.2%	31.5%
Considero que los egresados de este programa han desarrollado mejores competencias de conocimiento del sujeto educando que los que se formaron en programas anteriores.	1.1%	0.0%	16.3%	20.7%	30.4%	31.5%

De la tabla anterior se observa que 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 de formación de docentes, los primeros han desarrollado mejores competencias pedagógicas, mejor dominio del currículo, mejores competencias de gestión escolar y mejores competencias de conocimiento del sujeto educando.

Tabla 146

Opiniones de los docentes de los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre sus competencias socioculturales, de desarrollo personal y profesional y sobre las oportunidades de formación en las prácticas docentes.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Considero que los egresados de este programa han desarrollado mejores competencias socioculturales que los que se formaron en programas anteriores.	3.3%	0.0%	14.1%	31.5%	25.0%	26.1%
Considero que los egresados de este programa han desarrollado mejores competencias para su desarrollo personal y profesional que los que se formaron en programas anteriores.	1.1%	1.1%	10.9%	31.5%	28.3%	27.2%
Las prácticas docentes que realizaron los egresados de este programa fueron verdaderas experiencias formadoras.	1.1%	0.0%	3.3%	32.6%	29.3%	33.7%

De la tabla anterior se observa que más del 83% de la muestra de profesores opina que, al comparar los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia con egresados de otros programas de formación de docentes, los primeros han desarrollado mejores competencias socioculturales, mejores competencias para el desarrollo personal

y profesional. Además, el 96% indica que las prácticas docentes que realizaron los egresados de este programa fueron verdaderas experiencias formadoras.

Tabla 147

Opiniones de los docentes del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre las oportunidades de aprendizaje que los egresados ofrecerán a sus estudiantes, si aprobarán el concurso docente, sobre su compromiso con su desarrollo personal y profesional y su entusiasmo por la profesión docente.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Los egresados de este programa podrán ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes que los egresados de programas anteriores.	0.0%	0.0%	9.8%	32.6%	28.3%	29.3%
Considero que la mayoría de los egresados de este programa podrá aprobar el concurso docente para ingresar al sistema educativo del MINERD.	0.0%	1.1%	5.4%	27.2%	27.2%	39.1%
La mayoría de los egresados del programa exhibe un compromiso con su desarrollo personal y profesional.	1.1%	0.0%	6.5%	38.0%	28.3%	26.1%
La mayoría de los egresados del programa muestra gran entusiasmo por la profesión docente.	1.1%	0.0%	8.7%	34.8%	29.3%	26.1%

De la tabla anterior se observa que el 90.2% de los docentes de los egresados opinan que ellos podrán ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes que los egresados de programas anteriores. Asimismo, el 93.5% consideran que la mayoría de los

egresados de este programa podrá aprobar el concurso docente para ingresar al sistema educativo del MINERD.

Por otra parte, el 92.4% de la muestra dice estar de acuerdo (38%), muy de acuerdo (28.3%) o en total acuerdo (26.1%) con que la mayoría de los egresados del programa exhibe un compromiso con su desarrollo personal y profesional. 90.2% de los profesores considera que la mayoría de los egresados del programa muestra gran entusiasmo por la profesión docente.

Tabla 148

Opiniones de los docentes de los egresados del Programa de Formación Docente de Excelencia sobre el procedimiento de contratación de los egresados y sobre si el programa debe modificarse.

	En total desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En total acuerdo
Considero que debe organizarse un procedimiento eficiente de contratación para los egresados de este programa.	1.1%	0.0%	2.2%	25.0%	28.3%	43.5%
Considero que el programa debe mantenerse tal como se está desarrollando si comparo los egresados de este programa con los de programas previos.	5.4%	2.2%	28.3%	22.8%	14.1%	27.2%
Considero que el programa debe recibir modificaciones y ajustes importantes.	5.4%	6.5%	27.2%	33.7%	13.0%	14.1%

De la tabla anterior se observa que el 96.7% de los docentes consideran que debe organizarse un procedimiento eficiente para la contratación para 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.

● OBSERVACIONES DE CLASES Y OPINIONES DE LOS DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

Resultados

Para la realización de las observaciones de clases se obtuvo una muestra aleatoria con el procedimiento de selección “Proporcional al tamaño de la población”, con sustitutos. Fue necesario realizar la selección dos veces porque solo alrededor del 30% de la población de egresados está laborando y algunos no laboran en el nivel del programa o en el área en que se formaron, por ejemplo, un egresado de Licenciatura en Educación Inicial enseña inglés en el nivel secundario.

Luego de identificar los docentes de la muestra, se contactaron vía teléfono (fue necesario realizar 123 llamadas telefónicas) y se realizó el listado de los centros educativos en los que ofrecen docencia y el nombre y contacto de los directores y/o coordinadores académicos.

Se obtuvo la información que los egresados en la muestra que laboran como docentes estaban todos ofreciendo docencia virtual.

Luego, se procedió a solicitar autorización a la dirección del centro educativo para observar una clase de los egresados, mediante una comunicación escrita, explicando los propósitos del Estudio. Junto con la carta se envió un cuestionario breve a los directores para que indicaran desde su experiencia como director(a), cómo evaluaban las competencias psicopedagógicas del docente egresado del Programa en relación a esas mismas competencias de docentes que se formaron en otros programas. El director(a) tenía tres opciones para seleccionar:

“Se observa que sus competencias psicopedagógicas de inicio requieren más oportunidades de mejora que las de docentes formados en otros programas.

Se observa que sus competencias psicopedagógicas de inicio son similares a los de docentes formados en otros programas.

Se observa que han desarrollado mejores competencias de dominio curricular que las de los de docentes formados en otros programas.”

Luego se solicitaba a los directores escribir tres razones que justificaban su selección.

Se preguntó además a los directores que indicaran desde su experiencia como director(a), cómo evaluaban las competencias de dominio curricular del docente egresado del Programa en relación con esas mismas competencias de docentes que se formaron en otros programas. El director(a) tenía tres opciones 1, 2, 3 para seleccionar:

“Se observa que sus competencias de dominio curricular de inicio requieren más oportunidades de mejora que las de docentes formados en otros programas.

Se observa que sus competencias de dominio curricular de inicio son similares a los de docentes formados en otros programas.

Se observa que han desarrollado mejores competencias de dominio curricular que las de los de docentes formados en otros programas” y también se les solicitó escribir las razones de su respuesta.

En tabla siguiente se muestra el número de años de experiencia en gestión de los directores.

Tabla 149
Porcentaje de directores por años de experiencia en gestión

Número de años de experiencia en gestión	3	11	13	16
Porcentaje de directores	17%	17%	17%	50

En los gráficos siguientes se incluye la opinión de los directores acerca de las competencias psicopedagógicas y de dominio curricular de los egresados.

Figura 65

Opinión de los directores sobre las competencias psicopedagógicas del egresado que labora en su centro educativo

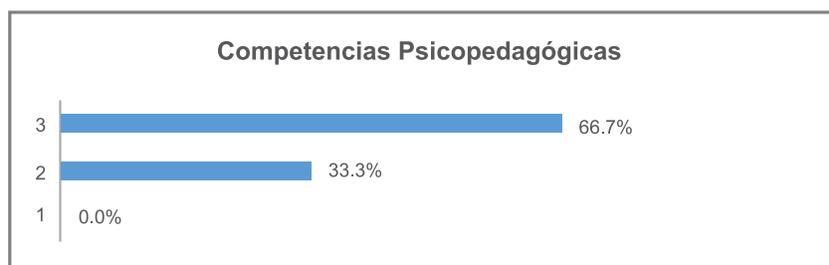
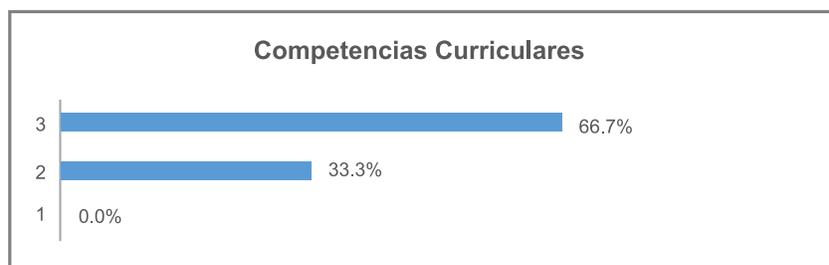


Figura 66

Opinión de los directores sobre las competencias de dominio curricular del egresado que labora en su centro educativo



En los cuadros siguientes se incluyen algunas opiniones de los directores sobre por qué consideran que los egresados han desarrollado mejores competencias psicopedagógicas y de dominio curricular.

Tabla 150

Opiniones de los directores sobre por qué consideran que los egresados han desarrollado mejores competencias psicopedagógicas.

Los egresados han desarrollado mejores competencias psicopedagógicas...

1. “Por su dinámica y entusiasmo al impartir las clases. La motivación e involucramiento de cada uno de sus alumnos. El gran deseo que tiene de dar lo mejor de si en sus labores.”
2. “El nivel de compromiso y responsabilidad que demuestra. El desenvolvimiento y manejo de los contenidos. El buen manejo de las diferencias en las relaciones humanas.”
3. “Posee excelente manejo de grupo, con elevada educación emocional e inteligencia emocional. Excelente fluidez lingüística. Buen conocimiento del sistema escolar en la adaptación a la modalidad virtual.”
4. “Demuestra alto nivel de dominio por encima de los docentes que no se formaron en ese programa. Utiliza creatividad, esmero y dedicación a la hora de desarrollar sus procesos de enseñanza aprendizaje. Tiene amplio sentido de compromiso, manejo de las emociones y empatía”
5. “La maestra toma en cuenta los conocimientos elaborados y/o acumulados por los alumnos permitiéndoles ser críticos del contenido impartido. Se nota el conocimiento del tema a tratar desarrollando con excelente fluidez verbal. Utiliza todas las estrategias posibles para llevar el conocimiento de una forma efectiva.”

Tabla 151

Opiniones de los directores sobre por qué consideran que los egresados han desarrollado mejores competencias de dominio curricular.

Los egresados han desarrollado mejores competencias de dominio curricular...

1. “Es una persona joven y puede dar mucho. Es una persona proactiva. Ama su carrera de educadora”.
2. “Maestro como este son los que van a cambiar la educación del país. Es una persona joven y puede aportar mucho. Las vivencias de los valores de honestidad, integridad, responsabilidad y compromiso que exhibe en su trabajo.”
3. “Supo asimilar la cultura adoptada para este año particular Priorizó en los indicadores pre-requisitos del siguiente año académico. Apertura en conducción de otros compañeros de experiencia.”
4. “Planifica de forma organizada, sistematizada y acorde al enfoque por competencias. Utiliza estrategias de enseñanza_ aprendizaje que sobresalen en busca de propiciar aprendizaje significativo. Alto nivel de dominio de los contenidos de las áreas que imparte y los recursos que utiliza son innovadores.”
5. “Tiene excelente dominio del currículo dominicano. Tiene excelente dominio de planificación, evaluación y llenado del libro de registro. Después de agotar sus recursos tiene capacidad de improvisar cualquier estrategia para fundamentar el conocimiento en los alumnos.

● **OBSERVACIONES DE CLASES**

Para la realización de las observaciones de clases virtuales se les solicitó a los egresados enviar su plan de clases por lo menos el día anterior a la clase. Debe señalarse que la mayoría de los egresados mostraron una actitud de apertura y de colaboración para la coordinación con la dirección del centro educativo para la observación de las clases. En los planes de clase se observó que los egresados integran las competencias establecidas por el MINERD en los documentos del Diseño Curricular para el nivel, grado y área en los que los ellos ofrecen docencia. Algunos ejemplos se incluyen en el Anexo 7.

Además, para las observaciones de clases se adaptó una rúbrica diseñada para acompañar el desarrollo profesional de docentes en el Programa de Escuelas Efectivas (González & Caraballo, 2013) que incluye los siguientes aspectos:

- Planificación
- Dominio de Conocimientos y desarrollo de competencias
- Dominio del currículo
- Estrategias de promoción de aprendizajes
- Utilización de materiales manipulativos y recursos de aprendizaje
- Estrategias de evaluación formativa y sumativa
- Integración de las TICs en la docencia
- Clima del aula
- Actitud del profesor
- Uso eficiente del tiempo de clases
- Estrategias de comunicación

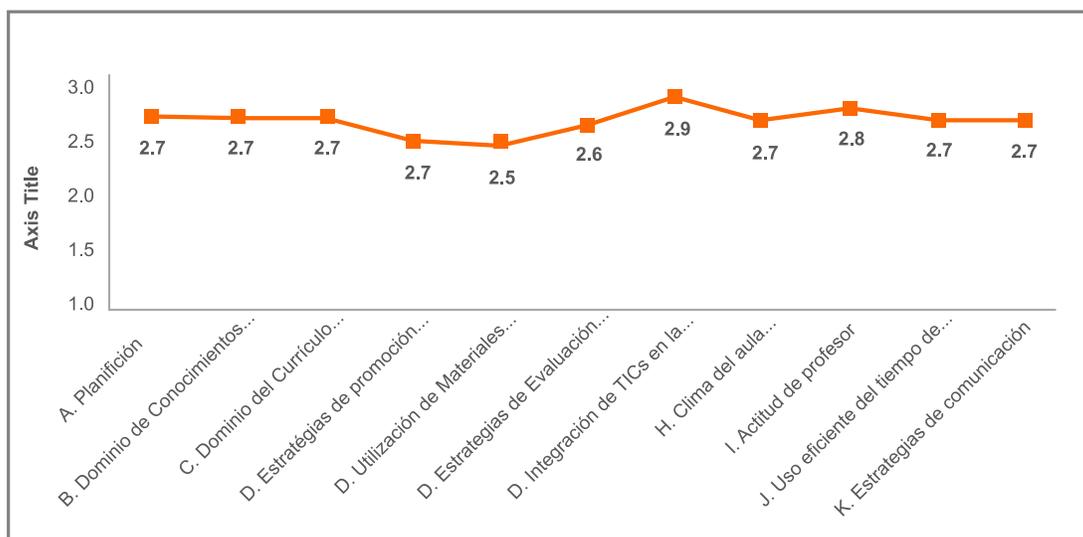
Para cada aspecto, la rúbrica presenta una graduación de 0 a 3. La rúbrica se incluye en el Anexo 17.

Las observaciones de clases se realizaron de manera virtual y fue realizada por dos especialistas en práctica docente quienes asignaban el puntaje de manera independiente y luego se reunían para discutir las observaciones con la rúbrica y colocar un puntaje único a cada aspecto.

En la gráfica siguiente se presenta el promedio de la puntuación en los criterios considerados en las clases observadas.

Figura 67

Promedio de puntuaciones en los criterios considerados en las clases observadas.



De la gráfica anterior se observa que los egresados demuestran muy buen dominio de las plataformas para enseñar virtualmente. Se les cuestionó sobre dónde aprendieron a manejar las plataformas para la docencia virtual, todos indicaron que en su programa de formación de licenciatura. Se observó que utilizan aplicaciones y recursos innovadores y muy variados, adecuados a los temas y competencias que se planifica desarrollar en las clases; se observaron prácticas adecuadas de evaluación continua; buenas prácticas de estrategias de comunicación y uso del tiempo de clases, solo en dos de las clases observadas se identificaron imprecisiones conceptuales puntuales.

● 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 de Docentes 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.

IV. 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.

V. REFERENCIAS

- Abarca, J. C. (2017). Jerome Seymour Bruner (1915-2016) *Revista de Psicología*, 35 (2)
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337853121008>
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*, Programa de Modernización y Formación Docente, ANEP-MEMFOD.
- Aguilar, L. F. (2010). «Introducción», *Política Pública*, Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo Veintiuno Editores.
- Alvarado, M., Duarte, F. y Nelson, C. (2012). *Efectos preliminares de la Beca Vocación de Profesor*, Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4582>
- Ávalos, B. (2011). *Initial teacher training*, Regional Strategic Project on Teachers, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OREALC-UNESCO/ CEPPE.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional LEA TEDS-M*, Ministerio de Educación de Chile.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2019). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. Educación y salud: ¿los sectores del futuro?*
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre desarrollo mundial: aprender para hacer realidad la promesa de la educación* Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmSP.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*, McKinsey & Co.
- Beca Infante, C. E. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*. Recuperado de: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=211&aid=333>

- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Ministerio de Educación, UNICEF.
- Bieri, C. y Schuler, P. (2011). «Cross-curricular competencies of student teachers: a selection model based on assessment centre admission tests and study success after the first year of teacher training», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 399–415. Doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.557146>
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). «Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 54/4, pp. 1-12.
- Bruns, B. y Luque, J. A. (2015). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*, World Bank Group.
- Calderón, D. (2016). *Prof. Recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México*, Mexicanos Primero. Recuperado de: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/static-mexicanosprimero.org/investigacion/prof.pdf>
- Calvo, G. (2019). Estado del arte. De la investigación a la política. Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) , Buenos Aires.
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B. y Rojas García, L. I. (2004). «Un diagnóstico de la formación docente en Colombia», *Revista Colombiana de Educación*, 47. Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Camilo, O. (2017). Reflexiones sobre aseguramiento de la calidad y acreditación en la Republica Dominicana, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Caribe (PREAL). Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- Casanova, A. M., Caballero, A., Crentsil, L., Gonçalves, M., Kandri, S. E., Ali Khan, M. y Sterlin, E. (2016). Ayudar a los estudiantes a pagarse la carrera de sus sueños. IDEAL INVEST: Facilitar el acceso a la universidad a través de los préstamos estudiantiles en Brasil. Estudio de caso, Corporación Financiera Internacional, Banco Mundial. Recuperado de: https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/7f55d794-aa1a-4c08-a816-47b83c70e41a/2016003335SPAspa002_IdealInvest.pdf?MOD=AJPERES&CVID=lkh66G6

- Castaño-Duque, G. y García-Serna, L. (2012). «Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano», *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243.
- Castro Rubilar, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa*, 21, (2) 12-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- Ceneval. (s. f.). *Exámenes nacionales de ingreso (Exani)*. Recuperado el 18 de marzo de 2021. Recuperado de: <https://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- Ceneval. (2019). *Guía EXANI-II. Examen nacional de ingreso a la educación superior*, 24.^a ed., CENEVAL. Recuperado de: <https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/98406/Guia+EXANI+II+24a+Edici%C3%B3n/5e73602b-5673-428f-b859-26923259521a>
- Chetty, R., Friedman, J. N. y Rockoff, J. E. (2014). «Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood», *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679. Doi: <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Chong, S. y Cheah, H. (2009). «A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes», *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). Doi: <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.1>
- Coalición Educación Digna. (2011). *Compromiso Político y Social por la Educación*, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://educaciondigna.wordpress.com/2011/09/07/compromiso-politico-y-social-por-la-educacion/>
- College Board. (2016). *The redesigned SAT pilot predictive validity study: a first look*. Recuperado de: <https://collegereadiness.collegeboard.org/pdf/redesigned-sat-pilot-predictive-validity-study-first-look.pdf>
- College Board. (2021). *Somos el College Board. Abriendo paso para que todo estudiante se adueñe de su futuro*. San Juan, PR: Autor.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA). (s. f.). *Preguntas frecuentes*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Paginas/preguntasfrecuentes.aspx>
- Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(3), 755-766. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300013>

- Consejo Nacional de Educación. (2001). Ordenanza 3-2001 que Establece el Currículum del Certificado en Habilitación Docente, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: http://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Ordenanzas/Ordenanza_03-2001.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2003). Ordenanza 09-2003, mediante la cual se establecen procedimientos para la certificación de la incorporación a la carrera docente de los actuales educadores, los técnico-docentes y funcionarios administrativos-docentes, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://1library.co/document/yro03kky-tribunal-de-la-carrera-administrativa.html>
- Consejo Nacional de Educación. (2004a). Ordenanza 5-2004 que modifica la Ordenanza 6-2000 que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Dominican_Republic/TCH/20130508_075722.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2004b). Ordenanza 1-2004 que Establece el Currículum de la Licenciatura en Educación Básica. Recuperado de: http://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Ordenanzas/Ordenanza_012004.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2004c). Ordenanza 8-2004 que Establece el Sistema Nacional de Formación Docente, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: https://issuu.com/inafocam/docs/ordenanza_8_2004/12
- Consejo Nacional de Educación. (2015). Resolución 7-15 del Consejo Nacional de Educación: Perfil del Docente Dominicano, Santo Domingo, República Dominicana.
- Consejo Nacional de Educación. (2017a). Ordenanza 27-2017 que Actualiza el Marco Normativo de la Habilitación Docente, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/396110722/ordenanza-27-2017-pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2017b). Ordenanza 25-2017 que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) y modifica la Ordenanza 5-2004. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: [inafocam.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Ordenanzas/Ordenanza%2025-2017.pdf](http://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Ordenanzas/Ordenanza%2025-2017.pdf)
- Consejo Nacional de Educación. (2018). Ordenanza 04-2018. Que norma los servicios y estrategias para los Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

- (NEAE) acorde al Currículo Establecido. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/08/Ordenanza-04-2018.pdf>.
- Consejo Nacional de Educación. (2019). Ordenanza 02-2019 que orienta la distribución y buen uso del tiempo en los centros de jornada escolar extendida y complementa la Ordenanza 01-2014, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/451064786/Ordenanza-02-2019-Distribucion-y-buen-uso-del-tiempo-2>
- Consejo Nacional de Educación de Perú (CNE). (2019). *Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Recuperado de: <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2019/evaluacion-pen-version-resumida.pdf>
- Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2005). Resolución 04-2005 que reconoce al ISFODOSU como instituto especializado de estudios superiores, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Dominican_Republic/TCH/20130508_100310.pdf
- Constitución de la República Dominicana. (2015).
- Convenio Académico entre el MESCyT y el College Board para aplicar la Prueba de Aptitud Académica a los Candidatos para Cursar la Carrera de Educación.* (2017).
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO).
- Cumsille, B. y Fiszbein, A. (2015). *Construyendo políticas docentes efectivas: pautas para la acción*, Diálogo Interamericano. Recuperado de: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/EDU-Cumsille-Fiszbein-Spanish-v31.pdf>
- Darling-Hammond, L. y Youngs, P. (2002). «Defining “highly qualified teachers”: what does “scientifically-based research” actually tell us?», *Educational Researcher*, 31(9), 13-25. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>
- Day, C. (2002). «School reform and transitions in teacher professionalism and identity», *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)

De la Garza, J. (2008). «Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe», en Carlos Tünnermann Bernheim (Ed.) *La Educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 175-222), Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Decreto N.º 0709 de abril 17 de 1996 por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional en Colombia (1996). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf

Decreto N.º 427-00 que eleva las Escuelas Normales a instituciones de educación superior. (2000). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <http://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Decretos/DECRETO%20427-00.pdf>

Decreto N.º 1278 de junio 19 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia. (2002). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto N.º 639-03 que Establece el Reglamento del Estatuto Docente. (2003). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.semama.gob.do/media/1741/decreto-no639-03-que-establece-el-reglamento-del-estatuto-docente.pdf>

Decreto N.º 463-04 que Establece el Reglamento de las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana. (2004). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/01_decreto_no._463-04_que_establece_el_reglamento_de_las_instituciones_de_educacion_superior.pdf

Decreto N.º 4790 de 19 de diciembre de 2008 por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones en Colombia. (2008). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-179246_archivo_pdf.pdf

Decreto N.º 1295 del 20 de abril de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior en Colombia. (2010). Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1261393>

Decreto N.º 173-16 mediante el cual se crea la Comisión Nacional para la Elaboración del Marco Nacional de Cualificaciones. (2016). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.scribd.com/doc/316775571/Decreto-173-16>

Decreto Supremo N.º 006-2007-ED. Modifican el reglamento general de los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación docente públicos y privados del Perú. (2007). Recuperado de: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104885/_006-2007-ED_-_05-11-2012_06_56_37_-DS-006-2007-ED.pdf

Del Mastro, C. (2020). «Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú», *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. Doi: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.282>

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de Chile (Demre). (2020). *Tablas comparativas entre el antiguo sistema de admisión y el nuevo sistema de admisión 2020-2021*. Recuperado de: <https://demre.cl/documentos/2020-07-03-tabla-comparativa-procesos-2020-2021.pdf>

Diario Uchile. (2020). «No más PSU: Mineduc anuncia nueva prueba de acceso a la educación superior», *Diario Uchile*, 13 de marzo de 2020. Recuperado de: <https://radio.uchile.cl/2020/03/13/no-mas-psu-mineduc-anuncia-nueva-prueba-de-acceso-a-la-educacion-superior/>

Díaz Esteve, J. V. (2013). POMA. 3. Análisis de sus aplicaciones en el MESCyT desde el año 2007 al 2011. Santo Domingo: MESCyT.

Díaz, H. y Saavedra Chanduví, J. (2000). La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Díaz, J. J. (2008). «Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta», en Martín Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones para el debate* (pp. 83-129), Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Díaz, J. J. y Ñopo, H. (2016). «La carrera docente en el Perú», en *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 353-402). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Díaz, J.V. (2001): Hacia la evaluación de la Inteligencia Académica y del Rendimiento Escolar. *Ciencia y Sociedad*, 26 (2) 151- 203 DOI: 10.22206/CYS.2001.V26I2.PP151-203

- Díaz, J. V. (2014). El POMA.4. Estudio sobre los resultados de las primeras aplicaciones efectuadas entre julio-septiembre del año 2012. Recuperado de: <https://opacbiblioteca.intec.edu.do/opac-tmpl/files/recursoselectronicos/RESCT-2013-006-035-071.pdf>
- Díaz, J. V.; Peralta, P.; Madera, G. (2004). Elaboración de la prueba de orientación y medición académica (poma) previa al ingreso a los estudios superiores en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 29 (3) pp. 436-459 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/870/87029307.pdf>
- Díaz, J. V., Ruiz-Matuk, C. (2008). Pasado, presente y futuro del POMA en la educación superior dominicana. *Educación Superior, Ciencia y Tecnología*, 3, 137-152.
- Díaz, J.V. & Ruiz-Matuk, C. (2014). El POMA.4. Estudio inicial sobre los resultados de la primera evaluación en el año 2012. Informe al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, República Dominicana. <https://opacbiblioteca.intec.edu.do/opac-tmpl/files/recursoselectronicos/RESCT-2013-006-035-071.pdf>
- Educa. (2015). *Formación y carrera docente: profesión que cambia vidas*, XIX Congreso Internacional de Educación Aprendo 2015, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/10/Compendio-Aprendo15.pdf>
- El Comercio. (2015, noviembre 17). «El título de bachiller y el ingreso a la universidad se conseguirá en un solo examen desde el 2017», *El Comercio*, 17 de noviembre de 2015. Recuperado de: <https://www.elcomercio.com/tendencias/titulo-bachillerato-ingreso-universidades-examen.html>
- El Comercio. (2020a). «Ministra de Educación: “Ya no hay la prueba Ser Bachiller, hay un examen de grado y otro de ingreso a la universidad”», *El Comercio*, 3 de abril de 2020. Recuperado de: Ministra de Educación: ‘Ya no hay la prueba Ser Bachiller, hay un examen de grado y otro de ingreso a la universidad’ | El Comercio
- El Comercio. (2020b). «¿Cómo será el nuevo examen de acceso a la educación superior?», *El Comercio*, 1 de julio de 2020. Recuperado de: <https://www.elcomercio.com/actualidad/nuevo-examen-acceso-universidades-ecuador.html>
- El Universo. (2017). «Ya no hay puntaje mínimo para postular a carreras universitarias», *El Universo*, 9 de julio de 2017. Recuperado de: <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/07/09/nota/6270028/ya-no-hay-puntaje-minimo-postular-carreras/>

- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>
- Enríquez Ordóñez, F. (2017). *Impacto académico de los prometeos del proyecto Prometeo vinculados a las universidades categorías a y b, del proyecto Prometeo, de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) en el Ecuador*, trabajo de titulación en la Universidad de las Fuerzas Armadas. Ecuador.
- Figuerero M. , A. M. (2016). Perfil educativo del estudiante que ingresa a la carrera de Educación Básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/52260;jsessionid=C2DCD5B057620659867B4CDA7604B699?>
- Flores, R. (2012). *Formación de directivos y docentes. Reflexiones y propuestas*, consultoría para el Programa de Apoyo a las Políticas Sectoriales de Educación (PAPSE)
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década* (N.º15), Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S. y André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*, UNESCO Representação no Brasil. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>
- Gatti, B. A. y Nunes, M. M. R. (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*, Fundação Carlos Chagas, vol. 29.
- Gómez, V. M. (1981). «Expansión, crisis y prospectiva de la educación en América Latina», *El Trimestre Económico*, 48(189(1)), 121-155. JSTOR.
- Greybeck, B., Moreno, M. y Peredo, M. (1998). «Reflexiones acerca de la formación de docentes». *Educar*, 5. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero5/reflexiones.htm

- Grindle, M. (2009). «La brecha de la implementación», en Freddy Maríñez Navarro y Vidal Garza Cantú (Coord.), *Política pública y democracia en América Latina: del análisis a la implementación* (pp. 33-57), EGAP-CERALE/Porrúa.
- Guevara, M. E, & Magriñá, A. (2012). Análisis de validez de factores de ingreso para la predicción de la retención universitaria 16to. Congreso Latinoamericano del College Board.
- Guskey, T. R. (2002). «Professional development and teacher change», *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. Doi: <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2010). «Generalizations about using value-added measures of teacher quality», *American Economic Review*, 100(2), 267-271. Doi: <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.267>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou (Presidente), 6° Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- ICFES. (2021). *Saber 11°*, 17 de marzo de 2021, ICFES. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11#Dirigido%20a>
- IDEC. (s/f). *Informes de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad 2012-2019*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice). (s. f.). Primera entrega de resultados TERCE, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-9-art-p1-9-tercer-estudio-regional-comparativo-y-explicativo-terce-primera-entrega-de-resultados>
- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice). (2013). *Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en República Dominicana*, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-10-art-13-dominio-de-los-contenidos-matematicos-por-parte-del-docente-como-factor-de-exito-o-fracaso-escolar-en-el-primer-ciclo-del-nivel-basico-en-republica-dominicana>

- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice). (2018). Niveles de comprensión lectora de los docentes en los niveles inicial y primer ciclo de primaria de los centros educativos con alto y bajo índice de repitencia, soledad y abandono, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-5-art-75-estudio-niveles-de-comprension-lectora-de-los-docentes-en-los-niveles-inicial-y-primer-ciclo-de-primaria-de-los-centros-educativos-con-alto-y-bajo-indice-de-repitencia-sobre-edad-y-abandono>
- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa(Ideice). (2018a). *Evaluación del desempeño 2017. Por el desarrollo profesional docente. Informe de resultados*, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.ideice.gob.do/evaluacion-del-desempeno-docente>
- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2018b). *PISA 2015 República Dominicana: informe nacional*, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-5-art-p1-76-programa-internacional-para-la-evaluacion-de-los-estudiantes-pisa-2015>
- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2018c). *Desempeño docente en maestros egresados de educación y docentes provenientes de carreras no pedagógicas*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2020a). *República Dominicana en PISA 2018: informe nacional de resultados*, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-1-art-p1-134-republica-dominicana-en-pisa-2018-informe-nacional-de-resultados>
- Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2020b). Informe de política educativa: ¿se relacionan los resultados de los docentes en la Evaluación de Desempeño Docente con el desempeño académico de los estudiantes?, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://ideice.gob.do/documentacion/informes-usepe-id-p1-113--se-relacionan-los-resultados-de-los-docentes-en-la-evaluacion-de-desempeno-docente-con-el-desempeno-academico-de-sus-estudiantes-evidencias-del-primer-ciclo-de-la-educacion-primaria>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI). (2017). «Más de medio millón de maestros en el Perú celebran su día», 6 de julio de 2017. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-de-medio-millon-de-maestros-en-el-peru-celebran-su-dia-9833/>
- Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina. (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89951/EL000882.pdf?sequence=1>
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). (s. f.). Contrato-compromiso de becario (co-sg01-p1-004. inaf-bec-2021-000288).
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). (s. f.). Contrato de beca IES.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) (2004). *Sistema Nacional de Formación Docente*
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). (2013). Plan Estratégico del Inafocam 2013-2016. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: https://issuu.com/inafocam/docs/plan_estrat_gico_2013-2016__inafoc
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). (2018). Reglamento de Becas para la Formación Docente, 4.^a edición, 2 Serie Institucional, Santo Domingo, República Dominicana.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). (2020). *Informe sobre procedimientos para la aprobación y contratación de profesores de alta calificación (PAC) y recomendaciones de continuidad*, 3 de noviembre de 2020, Santo Domingo, República Dominicana.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (s. f.). Contrato de beca, Santo Domingo, República Dominicana.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2015). Plan Estratégico del Isfodosu 2015-2019, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/59>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2019). Resolución CA-03-2019-03, Santo Domingo, República Dominicana.

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2021). Resolución CA-01-2021-01, Santo Domingo, República Dominicana.

Ñiguiz, M. (2015). *Educación ciudadana en la formación inicial de docentes: el caso de Perú*, Estrategia Regional sobre Docentes, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Peru-educacion-ciudadana-formacion-inicial-docen.pdf>

Ley N.º 30 de diciembre 28 de 1992 por la cual se Organiza el Servicio Público de la Educación Superior. (1992). Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Ley N.º 66-97, Ley General de Educación. (1997). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_reptom_sc_anexo_7_sp.pdf

Ley N.º 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2001). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/LEY_139-01-DE-EDUCACION-SUPERIOR.pdf

Ley N.º 20129. Ley que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2006), Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>

Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional de la Nación. (2006). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://leyes-ar.com/ley_de_educacion_nacional.htm

Ley N.º 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, (2006). Lima, Perú. Recuperado de: Ley N° 28740 | Gobierno del Perú (www.gob.pe)

Ley N.º 41-08 de Función Pública y Crea la Secretaría de Estado de Administración Pública. (2008). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://observatorio-serviciospublicos.gob.do/baselegal/Ley-41-08-Funcion-publica.pdf>

Ley N.º 451-08 que Introduce Modificaciones a la Ley General de Educación, N.º 66-97. (2008). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3456/ley-451-08-introduce-modificaciones-ley-general-educacion>

- Ley N.º 1188 por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. (2008), Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf
- Ley N.º 1-12 que Establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. (2012). Santo Domingo, República Dominicana, Recuperado de: <https://www.mt.gob.do/images/docs/leyno112.pdf>
- Ley 30220. Ley Universitaria. (2014). Lima, Perú. Recuperado de: <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- Ley N.º 20903. Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. (2016). Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley N.º 30512. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. (2016). Lima, Perú. Recuperado de: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>
- Ley N.º 21091. Ley Sobre Educación Superior. (2018). Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- López, A. y Mejía, R. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: República Dominicana*, Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda). Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-republica-dominicana/>
- Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). «Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente», en *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52), Estrategia Regional sobre Docentes, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO).
- Madera, I. (2013). Informe diagnóstico: políticas y estrategias para la profesión docente en República Dominicana, Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. Recuperado de: http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Meckes, L. (2014). «Estándares y formación docente inicial», en *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110), Estrategia Regional sobre Docentes, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000232822&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_8e0ee3ac-5a9d-46de-ba75-ed-3bbf1b400b%3F_%3D232822spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000232822/PDF/232822spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A152%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D
- Mejía, R., Castillo, G., Portorreal, F. y Vincent, M. (2006). «El caso de República Dominicana», en Denise Vaillant y Cecilia Rossel (Ed.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión* (pp. 187-214). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de: (PDF) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión* (researchgate.net)
- Melo de Cardona. (2015). Nuevas Políticas de Formación Docente en a República Dominicana. En *EDUCA* (2015). Compendio Congreso Aprendo 2015. Santo Domingo: EDUCA
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINERD, MESCyT e INAFOCAM (2017). Convenio de Cooperación Interinstitucional. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2009a). Profesorado de educación inicial, Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/inicial.pdf>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2009b). *Profesorado de educación primaria*, Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/primaria.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza*, 7.^a edición, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012a). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Ministerio de Educación de Chile. (2012b). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2012c). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación parvularia*, 2.^a edición, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (s. f. a). *Informes estadísticos*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (s. f. b). *Memorias institucionales*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (s. f. b). *Plan Estratégico Institucional MINERD 2017-2020*, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/do_0350.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (s. f. c). *Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Sexto Grado de Primaria: informe nacional*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (s. f. d). *Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2002). Ordenanza 01-2002 que establece el Reglamento Orgánico del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2002). Ordenanza 3-2002 que establece el Reglamento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la

Educación y sustituye la Ordenanza 2-99. Recuperado de: <http://idec.edu.do/Archivos/Ordenanza%203-2002%20Reglamento%20CNE.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2004). Ordenanza 01-2004 que Establece el Currículo de la Licenciatura en Educación Básica. Recuperado de: http://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Ordenanzas/Ordenanza_012004.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2007). Orden Departamental 05-2007 que Reglamenta el Sistema de Concurso de Oposición. Recuperado de: documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Dominican_Republic/TCH/20130508_094439

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0347.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2009). Ordenanza 01-2009 que pone en vigencia el Plan Decenal de Educación 2008-2018. Recuperado de: http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Dominican_Republic/TCH/20130507_181656.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2011). Ordenanza 02-2011 mediante la cual se define un proceso de reforma curricular articulado e integral que contemple los diferentes niveles, modalidades y subsistemas. Recuperado de: http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Dominican_Republic/TCH/20130507_234016.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. Ordenanza 03-2008 que Crea el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa. (2008). Recuperado de: <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-9-art-21-instituto-dominicano-de-evaluacion-e-investigacion-de-la-calidad-educativa-concepto-y-normativa>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). Ordenanza 03-2013 que modifica la estructura académica del sistema educativo dominicano. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0336.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014a). *Bases de la revisión y actualización curricular*. Recuperado de: <https://en.calameo.com/read/001011585c2e162ff3692>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014b). *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y el desarrollo de la carrera docente*. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/g051-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docentepdf.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014c). Resolución 17-2014 sobre los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente. Recuperado de: <https://semejorblog.files.wordpress.com/2018/07/estandares-profesionales-y-de-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docente.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2015a). Ordenanza 01-2015 que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación inicial pública y privada a partir del año escolar 2015-2016. Recuperado de: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1502/ordenanza-01-2015-establece-curriculo-revisado-actualizado-validado-educacion-inicial#:~:text=Buscar-,Ordenanza%20N%C2%BA%2001%2D2015%20Establece%20el%20Curr%C3%ADculo%20Revisado%2C%20Actualizado%20y,del%20a%C3%B1o%20escolar%202015%2D2016.&text=Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20%2F%20Consejo%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2015b). Ordenanza 02-2015 que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación primaria pública y privada a partir del año escolar 2015-2016. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/ORDENANZA-NO.02-2015-completa.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Sistema de Carrera Docente en la República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). Orden Departamental 26-2017 que reglamenta el proceso de evaluación del desempeño docente del sistema educativo 2017. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2017/10/OD-26-2017-Reglamento-Evaluacion-del-Desempeno-Docente-2017.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018a). Orden Departamental 61-2018 que instituye el Reglamento General de Pasantías para Estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018b). Orden Departamental 65-2018 que asigna a la Junta de Directores del Isfodosu dotar de una nueva institucionalidad a la Escuela de Directores, estableciendo los programas académicos de formación.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018c). Resolución 01-2018 que pauta el inicio del Programa Nacional de Inducción para Docentes de Nuevo Ingreso durante el año escolar 2017-2018.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018d). Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria: informe nacional.
- Ministerio de Educación de Perú. (s. f. a). Diseño Curricular Básico Nacional. Formación Inicial Docente. Recuperado el 17 de marzo de 2021. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/page/2/>
- Ministerio de Educación de Perú. (s. f. b). *Financiamiento para instituciones públicas de educación superior*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/campanias/financiamiento_ie_publicas.php
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *El impulso de una carrera. Política de revalorización docente en el Perú*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263028>
- Ministerio de Educación de Perú. (2019a). Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente. Programa de Estudios de Educación Inicial. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación de Perú. (2019b). Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente. Programa de Estudios Educación Primaria. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>
- Ministerio de Educación de Perú. (2020). «Sunedu y Sineace coinciden en que se necesita articular el licenciamiento y la acreditación», Plataforma digital única del Estado Peruano, 12 de octubre de 2020. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/sineace/noticias/306849-sunedu-y-sineace-coinciden-en-que-se-necesita-articular-el-licenciamiento-y-la-acreditacion>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2001). «Impulso a la calidad de la educación superior», Altablero, N.º 2, marzo 2001. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87155.html#:~:text=La%20Acreditaci%C3%B3n%20>

Obligatoria%2C%20ordenada%20por,tanto%20en%20pregrado%20como%20posgrado.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Documento guía trámite de registro calificado*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387543_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (s. f.) Adenda de la Normativa 09-2015, Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT). (s. f. a). *Informes estadísticos*, Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT). (s. f. b). *Memorias institucionales*, Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT). (2007). Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://docplayer.es/8880282-Foro-presidencial-por-la-excelencia-de-la-educacion-hacia-un-plan-decenal-de-la-educacion-superior-la-ciencia-y-la-tecnologia.html>

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT). (2008a). Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/do_4019.pdf

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT). (2008b). Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/PLAN-ESTRATEGICO-DE-CYT.pdf>

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT).(2010a). *Diagnóstico general de la formación docente*. Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT). (2010b). *Estándares para la formación docente*. Recuperado de: <https://1library.co/document/qm3861wy-estandaresparalaformaciondocente-mescyt.html>

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2012) *Normas para la Aprobación, Regulación y acreditación de Las Escuelas de Medicina en a República Dominicana*

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2012) Normas para la creación de escuelas y la formación de profesionales de enfermería en república dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT). (2013). Reglamento para la Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/Reglamento-para-Evaluacion-y-Aprobacion-de-Carreras-de-Grado-1.pdf>

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

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). (2017). *Propuesta para un sistema para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en la República Dominicana*, Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2017). Resolución No. 37-2017, Consejo Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología, Santo Domingo República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). (2019). Plan Estratégico Institucional 2019-2024, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Estrat%C3%A9gico-Institucional-MESCyT.pdf>

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2019). Resolución 04-19 sobre el programa de becas del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2020, marzo) *Guía, Protocolos y Manual Operativo para el Diseño y Evaluación de Planes de Estudio de las Carreras de Ciencias de la educación. Dirección de Currículo*. Santo Domingo, República Dominicana

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2020, mayo). *Informe de sistematización de la meta presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana (Normativa 09-2015)*, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <informe-sistematizacion-mescyt.pdf> (unphu.edu.do)

- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) (2020), julio. *Informe sobre los avances de la reforma curricular de la formación docente de excelencia de República Dominicana*, Dirección de Currículo Santo Domingo, República Dominicana.
- Miranda, C. (2007). «Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente», *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 95-108. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100006>
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello. Recuperado de: IIEE.pdf (rinace.net)
- Nuevas propuestas en el campo de la formación de docentes: Problemáticas, escenarios y tendencias Miguel Ángel Pérez Reynoso 185-199 Revista Educ@rmos. Año 8, núm. 30, Julio- Septiembre 2018
- Nye, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. V. (2004). «How Large Are Teacher Effects?», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. Doi: <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- OECD (2012), Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en la República Dominicana 2012, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264177079-es>.
- OCDE (2018). Docentes en Iberoamérica: análisis de PISA y TALIS, OCDE, Fundación SM. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:117990e5-fc91-4c70-bd54-639acc6d33a1/Docentes%20en%20iberoam%C3%A9rica%20PISA.pdf>
- OEI. 2010. *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI
- Oficina Nacional de Planificación. (2000). *Política social del Gobierno dominicano, Volumen I*. Recuperado de: <https://mepyd.gob.do/mepyd/wp-content/uploads/archivos/planificacion/politica-social-del-gobierno-dominicano-vol.-i.pdf>
- Olmos de Montañez, O. (2009). «Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente», *Paradigma*, 30(1), 7-29.
- OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.

OREALC-UNESCO. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*.

OREALC-UNESCO. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>

OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OCDE. (2015). «Who wants to become a teacher?», *PISA in Focus*, N.º 58, Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/5jrp3qdk2fzp-en>

OCDE. (2018). *Docentes en Iberoamérica. Análisis de PISA y TALIS*, Fundación SM.

OCDE. (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Consulta Nacional Metas 2021. Fortalecimiento de la profesión docente: concepto, contexto y propuestas*. Ed. Santillana.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas educativas 2021*. Recuperado de: <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2017). *La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias*.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. Recuperado de: <https://oei.int/publicaciones/informe-miradas-2020-2,115.141>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *La Educación del Mañana: ¿Inercia o transformación?* Recuperado de: <https://>

oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBbmNuliwiZX-hwljpdWxsLCJwdXliOiJibG9iX2IkIn19--e50c608775e801c24a03a46a4d290e87e-960ca0f/Libro%20Colectivo%20OEI_La%20Educacio%CC%81n%20del%20Man%CC%83anapdf.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Nueva York. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1996). *Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161857>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Profesores para una Educación para Todos, Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO).

Orozco Cruz, J. C., Olaya Toro, A. y Villate Duarte, V. (2009). «¿Calidad de educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado», *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, pp. 161-181.

Ortega, V. y Camilo, O. (2018). *Análisis del sistema de educación superior en el marco nacional de cualificaciones de República Dominicana*, Comisión Nacional (MNC), Proyecto Ordenación de Cualificaciones en Familias Profesionales. Recuperado de: <https://proetp2.edu.do/wp-content/uploads/2019/11/EduSuperior.-Producto1-1.pdf>

- Oxfam Novib – Education International. (2011). *Quality educators: an international study of teacher competences and standards*. Recuperado de: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/265732/rr-quality-educators-international-study-010511-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) | SITEAL (unesco.org)
- Partido Revolucionario Dominicano. (2012). Lineamientos generales del Programa de Gobierno. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: http://www.opd.org.do/images/PDF_ARTICULOS/Plan-de-Gobierno-2012-2016-Hipolito-Mejia.pdf
- Pérez Reynoso, M. A. (2018). «Nuevas propuestas en el campo de la formación de docentes: problemáticas, escenarios y tendencias», *Revista Educ@mos*, año 8, núm. 30, pp. 185-199.
- Perrenoud, P. (2001). «*La formación de los docentes en el siglo XXI*», *Revista de Tecnología Educativa* XIV(3), pp. 503-523.
- PlandeGobierno2012-2016. (2012). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/88917593/Plan-de-Gobierno-2012-2016-Danilo-Medina>
- Piscoya, L. A. (2004). *La formación docente en el Perú*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IESALC-UNESCO). Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/409/230.%20La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA.%20Documento%20de%20Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PREAL-BID. (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Recuperado de: *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño - The Dialogue*
- PREAL- EDUCA. (2010). *Informe de progreso educativo República Dominicana: el reto es la calidad*. Recuperado de: <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Progreso-Educativo-2010-PREAL-EDUCA-PLAN-INV05.pdf>
- Programa de Gobierno 2004-2008. (2004). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: http://www.opd.org.do/images/PDF_ARTICULOS/Partidos_politicos/PLD-2004-2008.pdf

Programa de Gobierno 2008-2012. (s.f.). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://pld.org.do/website/documento/programa-de-gobierno-2008-2012/>

Programa de Gobierno 2016-2020. (2016). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <https://pld.org.do/website/documento/programa-de-gobierno-2016-2020/>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2013). *Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias regionales*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Políticas-Docentes-Mejorar-educacion-Centroamerica-Tende.pdf>

Resolución CFE N.º 286/16 que aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 en Argentina. (2016). Disponible en: https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-nacionales/upload/Res._286-16_PNFD_2016-2021.pdf

Resolución de Secretaría General N.º 030-2017-MINEDU. Normas y orientaciones para la determinación de vacantes para el examen de admisión en institutos de formación inicial docente en Perú. (2017). Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/124274-030-2017-minedu>

Resolución Exenta N.º 233/2020. Resolución Exenta que actualiza la Resolución 202 del 20 de julio de 2016 de Chile. (2020). Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/233_2020.pdf

Resolución N.º 02041 de 3 de febrero de 2016 por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado en Colombia. (2016). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf

Resolución N.º 6966 de agosto 6 de 2010 por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 54443 de 2010 que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación en Colombia. (2010). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf

Resolução CNE/CP 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena. (2002). Brasília, Brasil. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

- Resolução CNE/CP 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. (2006). Brasília, Brasil. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Resolução CNE/CP 2. Institui a Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. (2002). Brasília, Brasil. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
- Rodríguez, J. S. y Montoro, L. (2013). *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas*, Cuaderno de trabajo N.º 370, Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://files.pucp.education/departamento/economia/DDD370.pdf>
- Romero, W.; Rivera, J., Jiménez F., M; Zuñiga A., P.; Vega C., K; Chaves S., G (2016). Promoción de la equidad: Desarrollo de acciones innovadoras como esperanza para la movilidad social. En Gudiño, P. & Escala, M. J. (Comp.) *Innovación Interamericana en Educación Superior*. Santo Domingo: Organización Universitaria Interamericana. (pp. 223-236).
- Sánchez Mariñez, J. (2018). *Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes en la República Dominicana*, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu). Recuperado de: [Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes en la República Dominicana | PUBLICACIONES ISFODOSU](#)
- Sánchez, M.; García, M.; Martínez, A.; Buzo, E. (2020) El Examen de Ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México: Evidencias de Validez de una Prueba de Alto Impacto y Gran Escala *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 13(2) 107-128. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.006>
- Scheker, Ancell. (2018). «Calidad y equidad de la educación dominicana», en *La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura —OEI República Dominicana
- Schmelkes del Valle, S. (2018). «Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación», *Gaceta*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE). Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>

- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador (SENESCYT). (2021). «Examen de Acceso a la Educación Superior – primer periodo académico del año 2021», *Boletín de Prensa N.º 6*, 17 de febrero de 2021. Recuperado de: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/examen-de-acceso-a-la-educacion-superior-primer-periodo-academico-del-ano-2021/>
- SEEC 1997 Propuesta del sistema de Formación de recurso Humanos para el Sector de Educativo Dominicano.
- SEESCyT (2013) Reglamento para Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2017/10/Reglamento-para-Evaluacion-y-Aprobacion-de-Carreras-de-Grado-1.pdf>
- Silvestre, E., Figueroa-Gutiérrez, V., Díaz, J. (2020). ¿Por qué los estudiantes de la Universidad Pedagógica ISFODOSU escogen la carrera de educación? *Ciencia y Educación*, 4 (1), 47-69. Doi: doi.org/10.22206/cyed.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2015). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano*. Recuperado de: http://www.untumbes.edu.pe/paginas/informacion/oficinas/Calidad%20Universitaria/documentos/X5.%20Mod_Lic_SUNEDU_Final.pdf
- Tedesco, J. C. (2009). «Calidad de la educación y políticas educativas», *Cadernos de Pesquisa*, 39(138). Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300006>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). «¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes?», *Calidad en la Educación*, 43, 103-135. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>
- Tünnermann Bernheim, C. (Ed.). (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Ugarte, D. y Martínez, J. (2011). *Políticas de formación y desarrollo docente: balance y temas críticos* (insumos para el diálogo), Proyecto USAID-PERÚ-SUMA, Academy for Educational Development.
- UNESCO-UIS. (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011, Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2021). «UPN nacional: el espacio académico nacional de la UPN». Recuperado de: <https://www.upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional>
- University of California. (2020). *Report of the UC Academic Council's Standardized Testing Task Force*. Recuperado de: https://senate.universityofcalifornia.edu/_files/underreview/sttf-report.pdf
- Vaillant, D (2008). Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe PREDALC. Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente. Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). Recuperado de: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1425/Resultados%20de%20la%20primera%20convocatoria.pdf?sequence=1>
- Vaillant, D. y Manso, Jesús. (2012). «Tendencias en la formación inicial docente», Cuadernos de Investigación Educativa, 3(18), pp. 11-30.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*, Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*, Narcea Ediciones, Recuperado de: <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4626640>
- Vaillant, D. y Rossel, C. (Ed.). (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Vaillant, Denise; Manso, Jesús Tendencias en la formación inicial docente Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 18, 2012, pp. 11-30. Informe sobre los avances de la reforma curricular de la Formación de Docente de Silvestre, E., Figueroa-Gutiérrez, V., Díaz, J. (2020). ¿Por qué los estudiantes de la Universidad Pedagógica ISFODOSU escogen la carrera de educación? *Ciencia y Educación*, 4 (1), 47-69. Doi: doi.org/10.22206/cyed.
- Van Grieken, C. A. (2018). «Políticas docentes en la República Dominicana: avances y desafíos», *Ciencia y Educación*, 2(2), 13–28. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i2.pp13-28>

- Veas, J. (2016, agosto). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ley N.º 20.903*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/JaimeVeasESP.pdf>
- Ve Zub, L. (2007). «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vidal, L. (2007). «Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano», *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1959Vidal.pdf>
- Vollmer, M. I. (2010). «Acerca de políticas de formación docente en Argentina», en *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno* (pp. 159-164), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP-UNESCO).
- World Bank. (1971). *Education: sector working paper*, Working Paper N.º 72977, World Bank Group. Recuperado de: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/149071468338353096/pdf/729770WP00PUBL0ector0working0papers.pdf>
- Yutronic, J., Reich Albertz, R., Rodríguez Ponce, E., Music, J. y López Stefoni, D. (2012). «Convenios de desempeño y su porte en el financiamiento de la educación superior en Chile», *Educación Superior y Sociedad*, 16(1), 53-77.
- Zwick, R. (2017). *Who Gets In? Strategies for Fair and Effective College Admissions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zwick, R., Green, J.G. (2007). New perspectives on the correlation of SAT scores, high school grades, and socioeconomic factors. *Journal of Educational Measurement*, 44, 23–45.

DE LA COMISIÓN TÉCNICA

Miguel J. Escala

Profesor Emérito del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Investigador afiliado al Centro de Estudios Educativos, CEED (Línea de Gestión y Calidad Educativa), y al Centro para las Innovaciones en la Educación Superior y consultor independiente. Fue Director Ejecutivo del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI). Rector del INTEC (2005-2011). Ha sido consultor de diversos organismos internacionales y nacionales en materia de Educación Superior, Educación, Calidad Educativa y Liderazgo. Tiene una maestría y un doctorado en Educación Superior de Penn State University, Estados Unidos.

Martin Benavides

Profesor Principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú e investigador principal del grupo de análisis para el desarrollo (GRADE). Ha sido Ministro de Educación (2020) y Superintendente de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (2018-2020). Ha sido Director Ejecutivo (2008-2014) y Director de Investigación del Grupo de Análisis para el Desarrollo (2006). Investigador Visitante del CEPED-IRD de Francia (2016 y 2017) y fue becario (2007-2008) del centro de altos estudios del comportamiento (CASBS) de la universidad de Stanford. Tiene un doctorado en sociología por Penn State University.

Laura S. Abreu

Consultora en Educación y Calidad Educativa. Es licenciada en Educación y tiene una maestría en administración de la Educación Superior en Boston College, y una maestría en tecnología de la educación de la Universidad de Salamanca. Egresada del programa Creating Collaborative Solutions de Harvard Kennedy School. Actualmente cursa estudios de doctorado en Educación Superior con énfasis en Políticas Públicas de Boston College. Coordinadora de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) Miembro de la Comisión Gestora para la Propuesta de Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior en la República Dominicana (2016-2018). Ha sido consultora del Banco Mundial y asesora del Ministerio de Educación de República Dominicana, así como de Instituciones de Educación Superior en República Dominicana. Ha sido docente universitaria.

Margarita Heinsen:

Investigadora y consultora independiente en materia de educación y educación superior, tiene un master en Educación por Framingham State University, y un master en Currículo e Instrucción por Boston College, así como un posgrado en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Tiene un doctorado en Educación por la Universidad de Murcia. Fundadora y directora de la Escuela de Educación en la Universidad Iberoamericana. Ha sido asesora del Ministerio de Educación y del MESCyT y consultora de la OEI y otros organismos internacionales vinculados al Sector Educación. Actual presidenta de Didáctica SRL. Es docente universitaria y asesora de centros educativos. Es autora del canal Didáctica Online.

Sarah González de Lora

Profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, donde laboró por 40 años desempeñándose como profesora de Física y Matemática, e investigadora. Directora del Centro Latinoamericano de Investigación y Desarrollo en Educación Matemática, Directora del Departamento de Educación, Directora del Departamento de Ciencias Básicas (2015 – 2018), Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades (1997-2004), Vicerrectora Académica (2004-2006), Vicerrectora de Investigación e Innovación (2006-2015). Licenciada en Educación (mención Matemática - Física) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Master of Science en Educación en Ciencias, The University of Iowa, DEA en Desarrollo y Evaluación de Políticas Socioeducativas, Universidad de Murcia, España.

Gilbert Valverde

Vicepresidente de Estrategia Global de la Universidad de Albany, Universidad Estatal de Nueva York y vicerrector del Centro de Educación Internacional y Estrategia Global de la Universidad de Albany. Decano de Educación Internacional y Investigador sobre política y economía política de la calidad educativa. Ex presidente de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES). Ha trabajado como asesor para el Banco Mundial, la OCDE, UNESCO, universidades, centros de estudios y ministerios de educación en las Américas. Tiene un doctorado en estudios institucionales, administrativos y políticos en Educación por la Universidad de Chicago.

Renzo Roncagliolo

Investigador, consultor en educación, evaluación y calidad educativa. Tiene un doctorado en la Universidad de Albany (University At Albany-State of New York) y una maestría en Políticas Educativas Comparadas. Su interés se centra en la aplicación de métodos analíticos en la toma de decisiones por parte de los líderes y hacedores de políticas educativas en Latinoamérica. Maestría en Ciencias (2004). Universidad de Albany, Universidad del Estado de Nueva York. Programa Internacional de Políticas Educativas Comparadas, Escuela de Administración y de Política Educativa.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA: MARCO CONTEXTUAL. NORMATIVO, INSTITUCIONAL, CONCEPTUAL Y ESTRATÉGICO

- Anexo 1.** Resumen de documentos normativos y planes relacionados a la formación inicial docente. (Digital)
- Anexo 2.** Referencias de Formación Docente en Planes de Gobierno 2004-2016..... (Digital)

COMPONENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EXCELENCIA

- ANEXO 3.** Criterios de Admisión para los candidatos a estudiar carreras de ciencias de la educación • Preguntas para evaluación34
- ANEXO 4.** Programas de becas para los estudiantes que superaron los criterios de admisión establecidos • Preguntas para evaluación.....35
- ANEXO 5.** Reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de educación • Preguntas para evaluación36
- ANEXO 6.** Selección y cofinanciamiento de Profesores de Alta Calificación (PAC) • Preguntas para evaluación.....38
- ANEXO 7.** PAC en registro de elegibles a la fecha según áreas de interés y categoría docente (Digital)

VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DE EGRESADOS DE PROGRAMA DE DOCENTES DE EXCELENCIA

ANEXO 8. Competencias incluidas en el documento de la normativa 09-2015.....	(Digital)
ANEXO 9. Listado de asignaturas por programa – Intec.....	(Digital)
ANEXO 10. Análisis de Competencias en los Programas de Formación de Docentes de Excelencia • Preguntas para evaluación	53
ANEXO 11. Muestras de integración de las competencias del diseño curricular del minerd en los planes de clases.....	(Digital)
ANEXO 12. Tablas competencias específicas.....	(Digital)
ANEXO 13. Exploración de las Pruebas POMA y PAA como Predictoras del índice Académico Acumulado del Primer Año de los Egresados y del índice Académico de Graduación • Preguntas para evaluación	71
ANEXO 14. Opiniones de los Egresados sobre el Programa y sobre las Competencias Desarrolladas en su Programa de Formación • Preguntas para evaluación.....	72
ANEXO 15. Opiniones de los Docentes del programa de formación de excelencia sobre las competencias desarrolladas por los egresados • Preguntas para evaluación.....	72
ANEXO 16. Observaciones de Clases y Opiniones de los Directores de Centros Educativos • Preguntas para evaluación.	73
ANEXO 17. Rúbrica para la observación de clases	(Digital)
ANEXO 18. Planes de estudios analizados.....	(Digital)
ANEXO 19. Bases de datos.....	(Digital)
ANEXO 20. Documentación base de datos unificada poma y paa – 2017 al 2020	(Digital)

COMPONENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EXCELENCIA

● ANEXO 3. CRITERIOS DE ADMISIÓN PARA LOS CANDIDATOS A ESTUDIAR CARRERAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Preguntas para evaluación

- ¿Cuáles fueron los criterios de admisión establecidos por la Normativa 09-2015?
- ¿Cómo fue el proceso de promoción y reclutamiento de los candidatos? ¿Cómo se dieron a conocer los criterios de admisión?
- ¿Cómo se evalúa el proceso de promoción y reclutamiento?
- ¿Hubo alguna modificación de los criterios de admisión durante el diseño del Programa?
- ¿Por qué se utilizó el POMA? ¿Qué mide el POMA? ¿En qué se fundamentó el criterio del pase de la prueba?
- ¿Por qué se incluyó la PAA? ¿Qué mide la PAA? ¿En qué se fundamentó el criterio del pase de la prueba?
- ¿Cuál es la experiencia anterior a la Normativa 09-2015 en la aplicación del POMA y el PAA en el país?
- ¿Se han hecho algunos estudios sobre estas pruebas con otras poblaciones dominicanas? ¿Cuáles?
- ¿Se han hecho estudios para correlacionar las puntuaciones del POMA y del PAA entre ellas, y entre las puntuaciones de ambas pruebas con el rendimiento académico de los estudiantes en sus estudios posteriores?
- ¿Sería bueno añadir otras pruebas o actividades como criterios de admisión?
- Con los datos existentes, ¿cuál sería un buen modelo predictivo para predecir el éxito académico de los estudiantes admitidos?
- ¿Cuál es la opinión de los directivos de las instituciones de educación superior con respecto a los criterios de admisión incluyendo ambas pruebas?
- ¿Cuál es la opinión de los directivos de instituciones de educación superior sobre el proceso de aplicación de las pruebas y el de la entrega de resultados?

- ¿Cuál es la opinión de los profesores de las carreras del programa sobre los criterios de admisión?
- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes admitidos sobre los criterios de admisión?
- ¿Cuáles son las estadísticas de los que pasaron y no pasaron el POMA por institución?
- ¿Cuáles son las estadísticas de los que pasaron y no pasaron el PAA por institución?
- ¿Cuáles fueron las razones para que estudiantes que calificaron al programa no se inscribieron finalmente en el mismo o lo abandonaron?
- ¿Qué efecto tuvieron los cursos o talleres remediales que se prepararon para mejorar en las calificaciones de las pruebas?
- ¿Cómo se diseñaron esos talleres y quiénes fueron responsables de ejecutarlos y financiarlos?
- ¿Cuáles logros identifican los actuales directivos del MESCyT y de INAFOCAM?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los actuales directivos del MESCyT y de INAFOCAM?
- ¿Cuáles logros identifican los directivos de las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los directivos de las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles logros identifican los profesores de las carreras?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los profesores de las carreras?

● ANEXO 4. PROGRAMAS DE BECAS PARA LOS ESTUDIANTES QUE SUPERARON LOS CRITERIOS DE ADMISIÓN ESTABLECIDOS

Preguntas para evaluación

- ¿Cuáles fueron los criterios iniciales y requisitos para el otorgamiento de las becas?
¿Son claros y justos?
- ¿Cuántos estudiantes fueron becados en total y por institución?
- ¿Hubo transparencia en el otorgamiento de las becas y ajuste (cumplimiento) a los criterios establecidos?

- ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes becados?
- ¿Cuáles son las obligaciones con las que debe cumplir el estudiante becado?
- ¿Cuál es el porcentaje de permanencia de los estudiantes becados luego de su primer año de estudios?
- ¿Se les da seguimiento a los estudiantes becados durante sus estudios? ¿Qué tipo de seguimiento?
- ¿Es suficiente el monto asignado a cada estudiante becado para poder dedicarse a sus estudios a tiempo completo?
- ¿Qué factores se toman en cuenta para determinar el monto a otorgar a cada estudiante becado?
- ¿Recibieron las instituciones y los becados los fondos según se había establecido?
- ¿Cuáles logros identifican los actuales directivos del MESCyT y de INAFOCAM?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los actuales directivos del MESCyT y de INAFOCAM?
- ¿Cuáles logros identifican los directivos de las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los directivos de las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles logros identifican los profesores de las carreras?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los profesores de las carreras?

● ANEXO 5. REFORMA CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN

Preguntas para evaluación

- ¿Cómo se definió el perfil del docente de excelencia?
- ¿Cuál fue la acogida del docente de excelencia por las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles fueron las características más sobresalientes de los nuevos planes de estudio en relación con los que existían anteriormente?

- ¿Cómo fue recibido el proceso de cambio curricular por las instituciones de educación superior?
- ¿Cuál fue el nivel de participación de las instituciones en dicho proceso y qué opinan las mismas de dicho proceso?
- ¿Qué tan flexible es el currículo aprobado?
- ¿Cómo se ajustan las especialidades previstas para formar maestros con los requerimientos de nuevos maestros y con la administración de la docencia a nivel de los centros educativos?
- ¿Cómo opinan los profesores universitarios sobre el desarrollo de la identidad de maestros de los estudiantes de las carreras con orientación en educación secundaria que se gradúan en las disciplinas?
- ¿Cómo evalúan los directivos de las instituciones de educación superior las oportunidades de formación de formadores que se ofrecieron como parte del programa?
- ¿Cómo evalúan los estudiantes la calidad docente de sus profesores?
- ¿Cuál fue el mecanismo de aprobación de los nuevos planes de estudio a lo interno de las instituciones y desde el MESCyT?
- ¿Cómo ha resultado el proceso de ejecución de los planes de estudios?
- ¿Cuáles previsiones de monitoreo y evaluación se diseñaron? ¿Cuáles se aplicaron?
- ¿Cuál fue el criterio para la asignación de carreras y de cuotas de estudiantes a las diferentes instituciones participantes?
- ¿Cómo fue el proceso de evaluación de los planes de estudio y programas de las nuevas carreras de educación?
- ¿Cuál fue la participación de INAFOCAM y del MESCyT en el proceso de evaluación de los planes y programas de las nuevas carreras?
- ¿Cómo afectó a lo interno de las instituciones de educación superior la administración requerida por el MESCyT de las carreras con orientación en educación secundaria desde los departamentos disciplinarios?
- ¿Cuáles logros identifican los actuales directivos del MESCyT y de INAFOCAM?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los actuales directivos del MESCyT y de INAFOCAM?

- ¿Cuáles logros identifican los directivos de las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los directivos de las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles logros identifican los profesores de las carreras?
- ¿Cuáles aspiraciones de mejora identifican los profesores de las carreras?

● ANEXO 6. SELECCIÓN Y COFINANCIAMIENTO DE PROFESORES DE ALTA CALIFICACIÓN (PAC).

Preguntas para evaluación

- ¿Cómo se definieron los criterios de selección de docentes formadores elegibles para el PAC?
- ¿Cuántos profesores aplicaron y cuántos fueron evaluados?
- ¿Cuántos profesores calificaron y cuántos fueron contratados?
- ¿Cómo se realizó la evaluación de los candidatos?
- ¿Cuántos de los seleccionados son dominicanos y cuántos extranjeros? ¿De cuáles países son los extranjeros?
- ¿Cuáles áreas fueron en las que más aplicaron?
- ¿Cuántos años de experiencia docente tenían los docentes seleccionados?
- ¿Cómo se realizó el proceso de asignación a las instituciones?
- ¿Cuántas IES con carreras de educación aprobadas recibieron profesores del PAC?
- ¿Por qué algunas instituciones no recibieron profesores del PAC?
- ¿Existe algún programa de inducción al contexto social y al sistema educativo dominicano y a la institución?
- ¿Cómo han sido acogidos los profesores PAC por las instituciones receptoras?
- ¿Cuál ha sido el porcentaje de permanencia de los profesores del PAC? ¿antes y después de la pandemia?
- ¿Cuál fue el nivel de cumplimiento de las actividades y responsabilidades establecidas?

- ¿Cómo y por quién han sido evaluados los profesores del PAC?
- ¿Cuáles son los resultados de evaluación como docentes de los profesores del PAC?
- ¿Cuál ha sido la inversión total y por cada institución beneficiada?
- ¿Qué porcentaje de la meta se ha cumplido?

Valoración de competencias de egresados de programa de docentes de excelencia.

● ANEXO 10. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE EXCELENCIA

Preguntas para evaluación

- ¿Desarrollaron los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia las competencias fundamentales establecidas en sus planes de estudio de acuerdo a las evaluaciones de las asignaturas en el récord de calificaciones de la carrera?
- ¿Desarrollaron los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia las competencias genéricas establecidas en sus planes de estudio de acuerdo a las evaluaciones de las asignaturas en el récord de calificaciones de la carrera?
- ¿Desarrollaron los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia las competencias específicas de acuerdo a las evaluaciones en el récord de calificaciones de la carrera?

● ANEXO 13. EXPLORACIÓN DE LAS PRUEBAS POMA Y PAA COMO PREDICTORAS DEL ÍNDICE ACADÉMICO ACUMULADO DEL PRIMER AÑO DE LOS EGRESADOS Y DEL ÍNDICE ACADÉMICO DE GRADUACIÓN

Preguntas para evaluación

- ¿Predice la Prueba PAA el índice académico acumulado del primer año de los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia?
- ¿Predice la Prueba POMA el índice académico acumulado del primer año de estudios de los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia?
- ¿Predice la Prueba POMA el índice académico de graduación de los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia?
- ¿Predice la PAA el índice académico de graduación del Programa de Formación de Docentes de Excelencia?

Para abordar estas preguntas se analizaron y limpiaron las bases de datos de POMA y PAA que se recibieron del MESCYT. En el caso de INTEC se contó con 79 casos de análisis y en el caso de ISFODOSU se contó con 205. La razón de casos de egresados no incluidos es que no se encontraron los resultados de las pruebas POMA o PAA o ambas en las bases de datos.

Esta fase del estudio se abordó de manera exploratoria para identificar si existe relación entre los resultados de los egresados en las Pruebas POMA y PAA y sus índices académicos acumulados en el primer año de estudios y al final de su carrera. Estos resultados son limitados por el tamaño de la población de egresados, y por la conveniencia de incluir en este tipo de análisis variables como: institución en la que el egresado realizó sus estudios secundarios, calificaciones promedio en sus estudios secundarios, sexo. No se disponía de algunos de estos datos en el momento de realizar el estudio.

● ANEXO 14. OPINIONES DE LOS EGRESADOS SOBRE EL PROGRAMA Y SOBRE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN SU PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Preguntas para evaluación

- ¿Cuál es la proporción de egresados que está laborando en el sector educativo?
¿Qué porcentaje labora en el sector público?
- ¿Cuál es la opinión de los egresados sobre los profesores del Programa?
- ¿Cuál es la opinión de los egresados sobre los docentes con grado de doctorado?
- ¿Cuál es la opinión de los egresados sobre si debe mantenerse las pruebas PAA y POMA?
- ¿Cuál es la opinión de los egresados sobre si debe ofrecerse un curso de nivelación previo al inicio del programa de formación?
- ¿Cuál es la percepción de los egresados de la gestión del Programa?
- ¿Cuál es la opinión de los egresados de la calidad del Programa de formación de docentes?
- ¿Perciben los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia que ellos desarrollaron las competencias fundamentales establecidas en los planes de estudio de este Programa?
- ¿Perciben los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia que el currículo oficial del MINERD es un referente transversal en el desarrollo del Plan de Estudio?
- ¿Perciben los profesores de las IES del Programa de Formación de Docentes de Excelencia que los egresados de este Programa desarrollaron las competencias fundamentales establecidas en los planes de estudio de este Programa?

● **ANEXO 15. OPINIONES DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EXCELENCIA SOBRE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS EGRESADOS.**

Preguntas para evaluación

- ¿Perciben los profesores de las IES del Programa de Formación de Docentes de Excelencia que los egresados de este Programa desarrollaron las competencias fundamentales establecidas en los planes de estudio de este Programa?
- ¿Perciben los docentes del Programa de Formación de Docentes de Excelencia que el currículo oficial del MINERD es un referente transversal en el desarrollo del Plan de Estudio?

● **ANEXO 16. OBSERVACIONES DE CLASES Y OPINIONES DE LOS DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS.**

Preguntas para evaluación

- ¿Perciben los empleadores de los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia que los egresados de este Programa desarrollaron mejor sus competencias Psicopedagógicas que los egresados de otros programas?
- ¿Perciben los empleadores de los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia que los egresados de este Programa desarrollaron mejor sus competencias de dominio curricular que los egresados de otros programas?
- ¿Cuál es el dominio de las competencias pedagógicas y de dominio curricular que tienen los egresados del Programa de Formación de Docentes de Excelencia evidenciadas en una situación de clase virtual?

