

HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Julio Sánchez Mariñez



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

EN LA REPÚBLICA DOMINICANA



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

JUNTA DE DIRECTORES

Andrés Navarro, Ministro de Educación
Denia Burgos, Viceministra de Asuntos Técnicos Pedagógicos, Ministerio de Educación
Remigio García, Director General de Currículo, Ministerio de Educación
Andrés de las Mercedes, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)
Eduardo Hidalgo, Presidente de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)
Altagracia López, Ramón Flores, Manuel Cabrera, Miguel Lama, Magdalena Lizardo, Radhamés Mejía, Rafael Emilio Yunén, Ramón Morrison, José Rafael Lantigua y Juan Tomás Tavares, Miembros
Julio Sánchez Maríñez, Rector

AUTORIDADES ACADÉMICAS

Julio Sánchez Maríñez, Rector
Rosa Kranwinkel Aquino, Vicerrectora Académica
Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Marcos Vega Gil, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Félix Evaristo Mejía
Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Juan Vicente Moscoso
Franco Ventura, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina
Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo, Recinto Urania Montás
Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Emilio Prud'Homme
Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva, Recinto Eugenio María de Hostos
Carmen Gálvez, Directora de Grado
Angelquis Aquino, Directora de Postgrado
Ramón Apolinar Méndez, Director de Extensión
Luisa Acosta, Representante del Profesorado
Antony Paniagua, Representante de los Directores Académicos
Alliet Ortega, Directora Administrativa Financiera
Sharon Schnabel, Directora de Desarrollo Organizacional
Jeremías Pimentel, Representante Estudiantil

HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Julio Sánchez Maríñez

Santo Domingo, junio 2018

ACADÉMICAS | Serie Prácticas Docentes | 2 |

*Hacia un nuevo paradigma en la formación
de docentes en la República Dominicana*

Autor: Julio Sánchez Maríñez

Coordinación editorial: Margarita Marmolejos V.

Diseño de interior y portada: Julissa Ivor Medina

Corrección: Janet Canals y Miguelina Crespo

ISBN: 978-9945-8972-9-6

© Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Calle Caonabo esq. C/ Leonardo Da Vinci

Urbanización Renacimiento, Sector Mirador Sur

Santo Domingo, República Dominicana.

T: (809) 482.3797 www.isfodosu.edu.do

Impreso en los talleres gráficos de Editora Búho,

Santo Domingo, República Dominicana, 2018.

Printed in the Dominican Republic.

Prohibida la reproducción total o parcial
de esta obra sin autorización. Junio, 2018

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
LA EDUCACIÓN EN REPÚBLICA DOMINICANA, CON NECESIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS (COMO EN TODA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE)	13
Introducción	15
Los docentes como la piedra angular del sistema educativo y la formación inicial de docentes como el nudo gordiano	21
El contexto social e histórico de la formación de docentes en América Latina y el Caribe	23
El contexto social e histórico de la formación de docentes en República Dominicana	27
El contexto coyuntural actual	32
¿Qué hacer y por dónde empezar?	35
El marco conceptual y la estructuración de los planes de estudio	37
La cuestión de los estudios generales	37
La cuestión de la formación psicopedagógica	41
La cuestión de la integración de los conocimientos pedagógicos didácticos y disciplinares: necesidad de un sistema de prácticas a lo largo de toda la formación docente	46
La cuestión de la capacidad de investigación/innovación	49

Por un nuevo paradigma en la formación de docentes en la República Dominicana	50
LA EXPERIENCIA ISFODOSU HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES (AVANCES Y RETOS)	53
Introducción	55
La experiencia Isfodosu. Avances y retos	57
Régimen de estudios a tiempo completo	57
Pruebas de admisión y Curso Propedéutico o de Nivelación	57
Diplomado en Tecnología Educativa	61
Programa intensivo en inglés	62
Programa <i>Valora Ser</i>	63
Sistema de Prácticas Docentes	64
La educación física, el deporte y la recreación	67
Movilidad estudiantil e intercambio internacional	69
Un gran reto pendiente: los estudios generales con un enfoque de educación liberal	70
Enfatizar la formación humanística en la apreciación estética y las artes	73
Hacia un modelo pedagógico-didáctico concebido como un proceso de transformación	75
REFERENCIAS	79

PRÓLOGO

Una tarea ardua

Por: Ing. Ramón Flores

A finales del siglo XIX, la escuela normal llegó al país con la altura de miras de un Eugenio María de Hostos, para formar con dignidad y rigor al maestro que, a su vez, con rigor y dignidad ayudaría a sus alumnos a desarrollar una visión apropiada del mundo y de las cosas. A pesar de aquel comienzo luminoso, a finales del siglo XX, todavía el país no había desarrollado un sistema capaz de producir la cantidad y calidad de docentes que demandaba la educación dominicana. En 1992, para tener alguna referencia, las facultades y escuelas de educación, incluyendo las escuelas normales, se encontraban muy disminuidas o cerradas. El grueso del profesorado estaba constituido por bachilleres en servicio, con o sin alguna capacitación pedagógica. Y las condiciones materiales de la escuela y el maestro eran deplorables.

A la luz del Primer Plan Decenal de Educación se decidió emprender la profesionalización de los docentes a través de programas

sabatinos conducentes al grado asociado (profesorado) y a la licenciatura. Sin embargo, con un profesorado muy mal pagado, la cuestión de la profesionalización se mezcló con la cuestión del salario y la iniciativa se deformó. Más que en los aprendizajes, el énfasis fue puesto en la titulación que generaba aumentos de salario. Y como para acelerar los aumentos había que acelerar la titulación, en lugar de ofrecer una carga académica que se ajustara al tiempo que los maestros en servicio podían dedicar a sus estudios universitarios, se construyó un modelo que permitía a un docente que enseñaba día completo, completar una licenciatura en tres o cuatro años asistiendo una o dos veces por semana a la universidad.

Oficializado, promovido y financiado por el Estado en beneficio de los maestros en servicio, aquel modelo pronto se comenzó a aplicar en la formación inicial de los docentes y en la de muchas otras carreras universitarias. Las extensas facilidades del modelo y las mejoras salariales generarían un crecimiento sin precedente de las escuelas y facultades de pedagogía. Juntas llegarían a atraer el 15% de todos los estudiantes universitarios y alcanzarían un índice de graduación que duplicaría el del resto del subsistema de educación superior. Como consecuencia, en unos pocos años, el grueso de los maestros bachilleres completaría su licenciatura y el país estaría produciendo más licenciados en educación que los que demandaría.

El facilismo y la calidad de la educación nunca se llevaron bien. Un título académico certifica aprendizajes. Ya sea en la modalidad presencial, semipresencial, a distancia o virtual, los lunes o los domingos, para aprender mucho hay que estudiar mucho, lo que requiere dedicar mucho tiempo a estudiar. Sin embargo, para facilitar las cosas, a veces se apela a la magia para construir modelos de formación universitaria cuyo principal atractivo es la posibilidad de que, estudiando poco, se obtenga una licenciatura en pocos años. Y aunque tales modelos legitiman la titulación al margen del conocimiento y esa legitimación genera beneficiarios, al final de la jornada, es la nación la que termina lastimada.

Desde 1992 las condiciones materiales de la escuela y de los docentes han mejorado de manera dramática. Sin embargo, las evaluaciones sugieren que los estudiantes dominicanos están aprendiendo poco y, más preocupante aún, que durante el último cuarto de siglo los niveles de aprendizajes no han mejorado. Sugieren, asimismo, que tanto los maestros en ejercicio como aquellos que aspiran a ingresar a la carrera docente tienen escasa formación general, deficiente formación pedagógica, falta de dominio de los contenidos curriculares a enseñar y pobre valoración del saber. Y que, a pesar de la titulación masiva, la situación tampoco mejora.

Se trata de una situación muy seria. Porque en la escuela se juega el futuro del país. Y la calidad de escuela tiene como techo la calidad de sus maestros. Es justamente por ello que antes de aprobarse las nuevas directrices para la formación docente, formalizadas por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, ya el Isfodosu había asumido el desafío de transformarse a sí mismo para construir un modelo que sirviera de referencia al resto del sistema. En ese sentido se ha trabajado la reformulación de su Estatuto Orgánico, la clarificación del gobierno de la institución, la actualización de la organización y los procedimientos internos. Y, sobre todo, en el rescate de elementos académicos que, al margen del currículo y la modalidad, son fundamentales para asegurar niveles mínimos de calidad en cualquier carrera universitaria. Elementos tales como evaluación de ingreso, programas de nivelación, el crédito como medida del trabajo académico, el tiempo completo para una carga académica completa, entre otros.

Transformar el Instituto no ha sido ni será tarea fácil. Como ha ocurrido en estos últimos seis o siete años, la tarea continuará demandando mucha imaginación, trabajo duro y coraje. Faltando tanto camino por recorrer, hay que saludar y estimular los esfuerzos del Rector y las demás autoridades para documentar, difundir y socializar aquellos elementos que se van incorporando como componentes fundamentales del nuevo paradigma de formación docente que el Isfodosu postula.

**LA EDUCACIÓN EN REPÚBLICA
DOMINICANA, CON NECESIDAD
DE CUIDADOS INTENSIVOS**

(Como en toda América Latina y el Caribe)

Introducción

Conjunto de reflexiones sobre la formación de docentes para el sistema educativo dominicano en sus niveles inicial, primaria y secundaria, sobre la base de las lecciones extraídas de importante literatura acumulada en América Latina y el Caribe y con referencia a las políticas que el Estado dominicano, por vía del Ministerio de Educación y del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, ha delineado a estos fines.

Estas reflexiones fueron planteadas luego de constatar que la educación, en República Dominicana, como en toda América Latina y el Caribe (ALC), en general, debe ser declarada en estado de emergencia. Esto así por cuanto: a) persisten importantes demandas de acceso insatisfechas a pesar de las mejoras en cobertura que se han registrado en las últimas décadas, b) continúan graves déficits en términos de eficiencia y equidad, y c) se mantienen pésimos resultados en términos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Los mayores avances en términos de cobertura y acceso se han dado en el nivel de primaria. Los datos oficiales de los países de ALC muestran que la región avanzó entre 1998 y 2010 desde 92% hasta 94% (considerable dado el punto de partida). En el nivel de educación preprimaria el promedio regional de la tasa neta de matrícula aumentó desde un 55.5% en 1990 a un 66% en 2010

y, según estimaciones de OREALC/UNESCO, es probable que hacia 2015 el promedio regional de la tasa bruta de matrícula en educación preprimaria haya llegado a un 77%. En lo que concierne a la educación secundaria la tasa neta de matrícula es de solo 72.2%, lo cual significó un leve aumento respecto del 66.5% que era el promedio en 2000. (OREALC/UNESCO Santiago, 2013). La Tabla 1, debajo, presenta datos comparativos de nuestro país y la región, en este caso para el año lectivo 2012-2013.

Tabla 1
Cobertura (tasas netas) por Niveles Educativos en
América Latina y el Caribe y en República Dominicana para
el año lectivo 2012-2013.

Nivel	Media Regional	República Dominicana
Preprimaria	70%	44%
Primaria	94%	93%*
Secundaria	72%	54%**

Fuente: MINERD: Indicadores Educativos Año Lectivo 2012-2013.

*94.79% para 2016 (Fuente: Viceministerio de Planificación y Desarrollo, MINERD).

**62.33% para 2016 (Fuente: Viceministerio de Planificación y Desarrollo, MINERD).

En términos de eficiencia y equidad, organismos internacionales como la UNESCO y la CEPAL han documentado las diferencias de acceso a la educación preprimaria entre sectores urbanos y rurales, así como sectores socio-económicos más favorecidos y sectores más vulnerables, comparando el acceso y la permanencia de acuerdo a quintiles de ingresos. Esas desigualdades cobran extrema importancia por cuanto afecta a la población que más se beneficiaría de participar en la educación preescolar, es decir, los niños de los quintiles de menores ingresos y aquellos que viven en zonas rurales. Así, en República Dominicana, en 2014 la tasa neta de matrícula en el nivel inicial (sin matriculados de 3 años)

en el quintil 1 era de solo el 26.04%, mientras para el quintil 5 era de 48.01% –con datos del SISDOM del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD). En las áreas rurales la cobertura es de solo el 29%, mientras en las zonas urbanas es de casi 40%.

Algo similar ocurre en el nivel secundario. Con datos también del MEPyD encontramos que en 2014 la tasa neta de matrícula en el nivel secundario en República Dominicana, para la población de 14 a 18 años, era de 54.58% para el quintil 1 y de 55.32% para el quintil 2, comparada a una tasa del 74.75% para el quintil 5. Para ponderar la gravedad de estos datos debemos tener presente que el nivel secundario de educación se considera actualmente como el mínimo para que un individuo participe activamente en la sociedad, logre obtener un trabajo y mejore sus condiciones de vida a futuro.

Los resultados en términos de logros de aprendizaje son aún más preocupantes. Los ocho países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) que participaron en 2012 en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quedaron, en general, a la cola de los 65 países o sistemas educativos que participaron en dichas mediciones. En matemáticas, lectura y ciencias, los países latinoamericanos se desempeñaron entre los 20 con peores resultados.

República Dominicana participó por primera vez en las mediciones de PISA realizadas en 2015. Esta evaluación internacional mide competencias en comprensión lectora, matemáticas y ciencias en jóvenes de 15 años. En cada aplicación hay un énfasis especial en una de estas tres áreas disciplinares, esta vez fue en ciencias. En diciembre del 2016 se dieron a conocer los resultados del estudio 2015.

De los 72 países que participaron en el mismo, República Dominicana quedó en el último lugar en las competencias en ciencias con 332 puntos, al igual que en matemáticas con 328 puntos.

En comprensión lectora, en cambio, la mediana de nuestro país fue de 358, solo por encima de Argelia, Kosovo, Fyrom y el Líbano. Es preciso señalar que el 40.5% de la muestra de estudiantes en nuestro caso se ubica en los cursos 7.º, 8.º y 9.º (es decir, son estudiantes con 15 años cumplidos, que se esperaba estuvieran cursando a esa edad el 10.º curso, por lo que al estar cursando grados menores se asume que han repetido una o dos veces, o que su ingreso al sistema fue tardío); en el curso esperado, 10.º, estuvo el 41.9% de la muestra, y por encima de este, es decir, en 11.º y 12.º estuvo el 16.6% de la muestra. En general, nuestro país tiene la mayor proporción de alumnos (70.7%) con bajo rendimiento en las tres asignaturas.

De igual manera, también estuvieron en el último lugar los resultados de los logros de aprendizajes de nuestros estudiantes de 3.º y 6.º de primaria en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Una ventaja de las pruebas LLECE es que las mismas, a diferencia de otras, como PISA, se construyen con referencia a elementos comunes de los currículos escolares de la región —matemáticas, lectura, escritura, ciencias naturales. En TERCE se aplicaron pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes a estudiantes de educación primaria en 15 países de la región, más el Estado de Nuevo León en México.

La prueba TERCE es de naturaleza curricular en las áreas de lenguaje (comprensión lectora), matemáticas y ciencias. Esta última solo se evalúa en 6.º grado. Los resultados se expresan en términos de las puntuaciones medias de cada país y su respectivo error estándar, así como también en su distribución según cuatro niveles de desempeño, del más bajo al más alto, lo que permite conocer el porcentaje de estudiantes que alcanzó cada nivel.

Los resultados obtenidos en TERCE por nuestros estudiantes fueron los siguientes:

Tabla 2
Mediana de los resultados para estudiantes de República Dominicana en TERCE

Área	3. ^{er} Grado	6. ^o Grado
Lectura	454.03	455.94
Matemáticas	448.03	436.85
Ciencias	-	443.74

Fuente: Viceministerio de Planificación y Desarrollo, Ministerio de Educación, República Dominicana.

El dato más relevante es el relativo a cómo quedan nuestros estudiantes según los niveles de desempeño que categorizan la medición en esta prueba. Los niveles de desempeño permiten conocer qué saben y qué son capaces de hacer los estudiantes que se encuentran en cada uno de esos niveles. Como hemos apuntado, estos niveles son cuatro y suponen un mayor nivel de complejidad en la resolución de las preguntas contenidas en las diferentes pruebas.

El porcentaje de estudiantes de nuestro país que queda en el nivel 1 o incluso por debajo de este nivel en cada una de estas áreas se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3
Porcentajes de estudiantes de República Dominicana en el nivel de desempeño 1 y por debajo del nivel 1 en TERCE

Área	Tercero		Sexto	
	Debajo del nivel 1	En el nivel 1	Debajo del nivel 1	En el nivel 1
Lectura	11.94	43.84	1.37	34.41
Matemáticas	19.94	54.63	4.36	33.69
Ciencias	-	-	12.02	53.54

Fuente: Elaboración propia. UNESCO-OREALC. Informe comparativo TERCE-SERCE, Primera entrega de TERCE 2014.

Aunque los resultados de TERCE muestran una leve mejoría respecto de los resultados en las pruebas anteriores, LLECE, el porcentaje de estudiantes en el nivel 1 (e incluso por debajo de este nivel) sigue siendo muy alto, colocándose la mayoría de los estudiantes en los niveles más bajos de desempeño.

De esta manera, por todo lo antes dicho, debemos concordar con lo planteado por la Comisión para la Educación de Calidad para Todos, del Diálogo Interamericano:

«El desarrollo con equidad y en democracia requiere que todos y cada uno de los niños latinoamericanos reciban una educación de calidad. América Latina ha hecho importantes progresos en expandir la cobertura de sus sistemas educativos, asignando una proporción creciente de los presupuestos públicos para hacerlo posible. Sin embargo, y a pesar de los importantes esfuerzos realizados, los déficits de aprendizaje siguen siendo alarmantes. Los resultados de pruebas nacionales e internacionales demuestran que América Latina se está quedando atrás, no solo en comparación con el resto del mundo, sino con respecto a nuestros propios estándares. En una era de creciente globalización y cambio tecnológico acelerado, las brechas educativas representan un desafío vital para las economías y sociedades de la región» (Fundación Santillana/Diálogo Interamericano, 2016, p. 9).

Los docentes como la piedra angular del sistema educativo y la formación inicial de docentes como el nudo gordiano

¿Por qué algunos sistemas educativos son más efectivos que otros? ¿Qué explica las diferencias en el logro de verdadero aprendizaje por parte de los estudiantes entre un país y otro, medidas por distintos medios, como PISA o como TERCE?

McKinsey & Company, una de las principales y mejor reputadas firmas de consultoría e investigación aplicada, ha realizado varios estudios sobre los factores asociados al desempeño exitoso de los sistemas educativos y a su mejoramiento en términos de logros de aprendizaje de sus estudiantes. Uno de esos estudios, pionero, fue realizado entre mayo de 2006 y marzo de 2007 con el objetivo de comprender por qué los sistemas educativos de más alto desempeño alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás. El estudio incluyó los diez sistemas educativos de mejor desempeño del mundo según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), así como también un segundo grupo conformado por sistemas que habían introducido recientemente reformas que daban cuenta de la mejora en los resultados de sus estudiantes. Como parte del estudio se realizó también una revisión de la bibliografía actual y entrevistas con más de cien

expertos, encargados de políticas y profesionales vinculados a la educación. El informe resultante, con el título de «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos», arrojó la siguiente conclusión principal:

«Las experiencias de estos exitosos sistemas educativos resaltan la importancia de tres aspectos:

- conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia;
- desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y
- garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños» (Barber y Mourshed, 2007).

Es indiscutible el rol central que los docentes desempeñan en el sistema educativo. Existe un amplio consenso respecto de que todo mejoramiento de la calamitosa situación de la educación en ALC requiere de titánicos esfuerzos en el mejoramiento de la formación inicial de nuevos docentes y de la formación continua de los docentes en ejercicio.

En términos estratégicos, entonces, la superación de las deficiencias de nuestro sistema educativo y de los del resto de los países de ALC demanda un replanteamiento radical de la manera como formamos los futuros docentes, tema de estas reflexiones.

El contexto social e histórico de la formación de docentes en América Latina y el Caribe

Contamos ya con una muy extensa literatura integrada por numerosos estudios sobre la situación educativa en ALC y gran parte de ellos abordan, e incluso se especializan, en el tema de la formación de docentes en la región, sus falencias y los retos que para mejorarla tenemos por delante.

De esa prolífica e importante literatura queremos destacar tres publicaciones que resultan de particular importancia en el abordaje de la cuestión de la formación inicial de docentes en ALC. La primera de ellas, por Saravia y Flores *La formación de maestros en América Latina: Estudio realizado en diez países*, data de 2005 y constituye una pieza de suma importancia por cuanto revisa los hallazgos de estudios de los estados del arte en la formación docente que UNESCO/OREALC y PROEDUCA-GTZ realizaron en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, a los que Saravia y Flores, en su revisión, agregan a Cuba.

Una década después, en 2014, Louzano y Moriconi («Formación inicial de profesores: Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente») nos entregan un documento con el propósito de contribuir con la Estrategia Regional impulsada por UNESCO-OREALC sobre Políticas Docentes para América

Latina y el Caribe en el marco del proyecto mundial de la UNESCO: Profesores para una Educación para Todos. Las autoras se propusieron ofrecer «un diagnóstico con información sistematizada sobre el tema en la región utilizando evidencia comparada de los países desarrollados de modo de contribuir, con categorías de análisis e información, al diseño e implementación de políticas públicas relacionadas con la formación inicial docente en la región». Para esto utilizaron informaciones y análisis, tanto nacionales como comparados, de políticas y programas de formación inicial de los países de ALC y de países desarrollados, informes de organismos internacionales y nacionales, documentos oficiales de los ministerios de educación y libros y artículos publicados en revistas académicas.

Más recientemente, en 2016, Gatti y Davis («El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina») han presentado un análisis sobre la formación inicial y continuada de docentes para la educación básica en ALC, que aborda el papel jugado al respecto por las instituciones de educación superior. Su análisis se basa en una selección de parte de las publicaciones y documentos que se produjeron sobre el tema entre fines de los años 90 hasta 2015, según estuvieran fundamentadas en investigaciones y representaran diversas perspectivas analíticas. Las autoras tomaron como referencia fundamental los trabajos antes mencionados de Saravia & Flores (2005) y de Louzano y Moriconi (2014).

Revisando esta literatura encontramos cómo, en toda la región, ha predominado la opción por llevar la formación docente del nivel medio al nivel superior, desde las escuelas normales emblemáticas a instituciones de educación superior no universitarias (ya sea transformando a escuelas normales en tales o creando nuevos institutos) o a las propias universidades. Gatti y Davis opinan que estos procesos de llevar la formación inicial de docentes al nivel superior «fueron fruto de situaciones coyunturales o de presiones políticas, hasta que, finalmente, se llevaron a efecto para

cumplir acuerdos y compromisos internacionales» (Gatti y Davis, 2016, p. 3). Sin embargo, ya Saravia encontraba que con esos procesos no se constataron los avances esperados (Saravia, 2005). Lo que sí se verificó en toda la región fue una explosión de la oferta de programas de formación docente. En ese sentido, lo que Ríos y Valenzuela encontraron para Chile puede ser dicho para toda ALC en general:

«La explosión desregulada de la oferta de los programas de formación docente, muchos de ellos de precaria condición, constituyó una forma de responder a los cambios demográficos y a políticas de ampliación de la cobertura de la enseñanza pre-escolar y media y de la ampliación de la jornada escolar de los estudiantes de Educación Básica y Media». (Ríos y Valenzuela, 2013, p. 87).

En ese mismo tenor, Saravia y Flores, en su revisión del estado del arte de la formación docente en diez países de la región, encontraban que no había registros claros de modelos conceptuales explícitos sobre lo que debía ser la formación docente y que los docentes eran formados de acuerdo a modelos que iban «desde docentes enciclopedistas hasta docentes repetidores de libros de texto» (Saravia y Flores, 2005, p. 18). Saravia subrayó entre sus hallazgos que «la formación se redujo a generalidades que dan una cierta debilidad al cómo de la docencia» (Saravia, 2005). Gatti y Davis, por su parte, encuentran que:

«La conclusión de los análisis elaborados para los distintos países indicó que la formación inicial se centró en el desarrollo de conocimientos generales y de ampliación cultural de los futuros profesores» (Gatti y Davis, 2016, p. 4).

Es el caso que, como concluyen Louzano y Moriconi:

«Con respecto a las características específicas de los programas de formación docente, la experiencia internacional, como también de algunos países de la región, demuestra que el simple tránsito de la formación de nivel medio a superior no es garantía de mejoría de la calidad de la formación de maestros. Otros factores deben ser considerados, entre ellos factores internos a los programas como la coherencia del currículo, el balance entre la teoría y la práctica, la composición del cuerpo docente, y los estándares de graduación» (Louzano y Moriconi, 2013, pp. 36-37).

El contexto social e histórico de la formación de docentes en República Dominicana

En República Dominicana la formación de docentes descansó principalmente en las escuelas normales surgidas en la década de 1950 como resultado de la Ley 842-50, herederas de las fundadas por Hostos en 1880 y por Salomé Ureña de Henríquez en 1881. De esas escuelas normales egresaban maestros bachilleres o maestros normales, muy bien formados por cierto. A fines de la década de 1950 la entonces Universidad de Santo Domingo dio inicio a la carrera de filosofía y educación. Ya en los 60 la entonces Universidad Católica Madre y Maestra y la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña conformaron sus facultades de educación e iniciaron la oferta de programas de esas facultades. A pesar de esto, las escuelas normales (entonces de tiempo completo, incluyendo residencia de sus estudiantes) y las nuevas facultades o escuelas de educación formaban un número limitado de docentes (Flores, 2012).

En 1972, con apoyo de la UNESCO, la Secretaría de Estado de Educación encabezó un Acuerdo Interinstitucional con la UASD y la UNPHU para la formación de maestros del nivel básico. Por virtud de este acuerdo se establecía que los maestros de educación básica (o primaria) y los de nivel medio (o secundaria) debían ser

formados a nivel superior, alcanzando grados asociados, de profesorado o de licenciatura, estos últimos definidos como programas de cuatro años u ocho semestres, a tiempo completo, con una carga horaria de entre 120 y 144 créditos académicos. Además de la oferta a tiempo completo se concibieron programas sabatinos para formar profesores del nivel básico, en ese caso con una carga académica de 8 a 9 créditos por período, mientras la carga académica para estudiantes en régimen de tiempo completo era de 16 a 18 créditos por semestre (en otras palabras, a un estudiante a tiempo parcial –sabatino– le tomaba el doble del tiempo que a uno de tiempo completo para completar su programa de estudios). Desafortunadamente, este diseño y esta diferenciación en términos de régimen de tiempo completo o de tiempo parcial, derivaría en un predominio de la oferta sabatina que, con el tiempo, desconocería el límite de carga académica de 8 a 9 créditos por período, y el requisito de más tiempo, aproximadamente el doble del régimen de tiempo completo, para completar el programa.

Con el Plan Decenal 1992-2002 (heredero del «Plan Educativo» formulado en 1989 bajo el liderato de la Asociación de Empresas Industriales de Herrera, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y la Fundación Friedrich Ebert), la Secretaría de Estado de Educación, con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BM), dio inicio en 1992 a la ejecución de dos proyectos educativos orientados al mejoramiento de la educación básica. Con estos proyectos se dio un impulso más decisivo a llevar la formación de maestros al nivel de educación superior, preferiblemente en grado de licenciatura, y a convertir las escuelas normales en instituciones de educación superior. El apoyo financiero permitió también propiciar que se formaran numerosas escuelas de educación en las universidades, ampliando aceleradamente la oferta formativa –aunque no siempre con la solidez institucional y académica y el diseño e implementación curricular apropiados–, en respuesta a una creciente población estudiantil y

a la creación de miles de plazas docentes en el sistema educativo. Fueron así titulados a nivel superior cientos y cientos de docentes, que desplegaron loables esfuerzos asistiendo a sus programas al finalizar sus jornadas laborales, muchas de ellas de dos tandas, matutina y vespertina, la gran mayoría asistiendo a programas sabatinos, sin que disfrutaran de licencias totales o parciales en sus labores para dedicarse con tiempo suficiente a sus estudios. Se trató, para decirlo en breves palabras, de un sistema de producción en masa.

De lo que no hemos encontrado constancia formal es de que se establecieran con precisión suficiente los perfiles de docentes deseados como tampoco los lineamientos curriculares básicos para asegurar que los programas formativos correspondieran a tales perfiles. Lamentablemente, además, se dio por sentado que la titulación en programas de nivel universitario era equivalente automáticamente a la profesionalización de los docentes.

Posteriormente encontramos nuevos esfuerzos por ordenar el sistema de formación de docentes y de personal del sistema educativo público. En 1977 el Consejo Nacional de Educación (CNE) emitió la Ordenanza 5-97 que definía un Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal Directivo, Docente, Técnico y Administrativo del Sector Educativo. Más adelante, el CNE emitió la Ordenanza 1-2004 que establecía un nuevo plan de estudios para la formación inicial del docente de educación básica. El balance de estos esfuerzos de direccionalidad y ordenamiento de la formación de docentes puede muy bien encontrarse en los Documentos del Plan de Reformulación de la Formación Docente del MESCYT:

«[...] un reciente estudio de casos (en cuatro IES) realizado por Castillo (2010), reveló que de las instituciones que ofertan formación profesional en el área educativa siguiendo los lineamientos establecidos por la Ordenanza 1-2004, solo una presenta cierto nivel de coherencia conceptual con el plan propuesto e introduce en su práctica algunos

de los cambios que se promueven en los esquemas de formación que se rigen por la referida Ordenanza» (MESCYT, 2010, p. 15).

Más recientemente, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología encabezó un esfuerzo por repensar y reordenar la formación docente que resultó en la presentación en 2010 de un Plan de Reformulación de la Formación Docente y, algo después, en la Resolución No. 08-2011 del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT). Como consecuencia de esta resolución, las instituciones de educación superior debieron revisar sus planes de estudio para acogerse a los lineamientos establecidos en la misma, y muchas lo hicieron.

El hecho irrefutable es que, a pesar de los esfuerzos normativos antes citados, los resultados de la formación docente por las instituciones de educación superior, nos gusten o no, son muy poco halagadores, para decirlo sin perder la elegancia. En efecto, los resultados de los concursos por oposición a plazas docentes organizados por el MINERD en los años 2012 a 2016, que no han sido cuestionados, 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. Como se observa en la Tabla 4, mientras en 2012 se presentaron a concurso 14,501 postulantes, logrando aprobación un 67 por ciento de ese total, es decir, 9,766 concursantes, en 2013 se presentaron poco más de 20 mil licenciados en educación a ese llamado a concurso, y solo aprobó el mismo un 21%. En 2014 la situación fue un poco mejor, pues de 17,226 mil egresados de programas de licenciatura en educación que se presentaron a las evaluaciones, aprobó las mismas un 52%; en 2015, de poco menos de 37 mil egresados que se presentaron, en esta ocasión de programas de educación y de licenciaturas en otros programas profesionales, casi sin restricción, solo aprobó un 31%. Finalmente

para el 2016, del total de 22,176 concursantes para cargos docentes solo pudo completar todo el proceso y estar en condiciones de ser incorporado el 30% de los participantes.

Tabla 4
Porcentaje de postulantes aprobados en concursos por oposición para plazas docentes del Ministerio de Educación de República Dominicana (2012-2016)

Año	Total presentados	Total aprobados	% aprobados
2012	14,501	9,766	67
2013	20,378	4,212	21
2014	17,226	8,913	52
2015	36,884	11,479	31
2016	22,176	6,657	30

Fuente: Dirección de Recursos Humanos, Ministerio de Educación, República Dominicana.

Sobre la base de esos resultados bien podemos coincidir con la evaluación de Louzano y Moriconi, entre otros autores, quienes concluyen que el simple tránsito de la formación de nivel medio al superior no es garantía de mejoría de la calidad de la formación de maestros.

«Con respecto a las características específicas de los programas de formación docente, la experiencia internacional, como también de algunos países de la región, demuestra que **el simple tránsito de la formación de nivel medio a superior no es garantía de mejoría de la calidad de la formación de maestros.** Otros factores deben ser considerados, entre ellos factores internos a los programas como la coherencia del currículo, el balance entre la teoría y la práctica, la composición del cuerpo docente, y los estándares de graduación. Factores externos también pueden

contribuir para el fracaso de una política que se base exclusivamente en la forma. El cambio en el *locus* de la formación no solo no es garantía de aumento en la calidad, sino también puede no impactar en la ampliación del estatus de la carrera docente, si otras políticas relacionadas a la valoración o profesionalización de la docencia no son implementadas de manera concomitante» (Louzano y Moriconi, 2013; negritas añadidas).

El contexto coyuntural actual

La sociedad dominicana, reaccionando ante el agobiante estado de la educación pública dominicana y sus magros resultados, protagonizó un sostenido movimiento, que precedió a las elecciones presidenciales de 2012, reclamando la asignación del equivalente al 4^o del producto interno bruto a la educación pre universitaria. Ese movimiento se articuló en una instancia aglutinadora de distintas organizaciones de la sociedad civil denominada Coalición por una Educación Digna. Como resultado de este movimiento de presión social, todos los candidatos presidenciales que competieron en esas elecciones suscribieron con la Coalición por una Educación Digna el compromiso de asignar esos recursos en caso de salir victoriosos en las mismas.

Ya antes de las elecciones, en enero de 2012, el Poder Ejecutivo promulgó la Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030 (END), Ley 1-12. Esta Estrategia Nacional de Desarrollo afirma una visión de Nación de largo plazo, así como ejes, objetivos y líneas de acción estratégicas para la materialización de esa visión al año 2030. Establece además, un conjunto de indicadores y metas que el país se propone lograr en el horizonte temporal de aplicación de la Estrategia, y disposiciones relativas al proceso de seguimiento y evaluación de dicha aplicación. La Estrategia Nacional de Desarrollo define también una propuesta de pactos a ser concertados con los actores políticos y

sociales, de modo que se asegure el apoyo de toda la sociedad a su implementación.

El primero de esos pactos a ser acordado lo ha sido el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), el cual fue suscrito en abril de 2014 por la más amplia representación de las autoridades de los distintos poderes del Estado dominicano, de la sociedad política y de toda la gama de organizaciones de la sociedad civil. El Pacto contiene un conjunto de políticas, estrategias, condiciones, objetivos, metas y compromisos que deben cumplirse en el período estratégico consignado.

En lo relativo a la formación de nuevos docentes (o formación inicial docente), en el Pacto se consignan una serie de acuerdos que resumimos aquí. En primer lugar, se acuerda actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente 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, garantizando la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación; en segundo lugar, se establece que se debe garantizar que el currículo oficial de los distintos niveles preuniversitarios se constituya en el referente fundamental para la formación docente; en tercer lugar, se enfatiza fortalecer la práctica docente en la formación inicial de educadores; en cuarto lugar, se favorece promover alianzas estratégicas entre instituciones nacionales e internacionales con programas de formación docente para facilitar la incorporación de las mejores prácticas y promover la excelencia en la formación; en quinto lugar, se propone 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; en sexto lugar, se

acuerda 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 del magisterio; y en séptimo lugar, se propone promover la excelencia en los programas de formación docente mediante la acreditación de todos los programas orientados a la formación de maestros, exigiendo un nivel mínimo de maestría para los formadores en programas de grado, y de doctorado para los formadores en programas de maestría.

El Ministerio de Educación ha trabajado una nueva propuesta curricular para los niveles inicial, primario y secundario, manteniendo un enfoque constructivista pero con una formulación orientada al desarrollo de competencias. El Consejo Nacional de Educación ha aprobado la nueva propuesta curricular para los niveles inicial y primario, mientras la Dirección General de Currículo del ministerio avanza en la propuesta curricular para el nivel secundario con sus tres modalidades: general, en artes y técnico-vocacional.

El Consejo Nacional de Educación aprobó en marzo de 2014 los «Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente», y luego, en julio de 2015, los «Perfiles Docentes», elaborados ambos por el Ministerio de Educación.

Sobre la base de las iniciativas recientes del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología presentó en diciembre de 2015 la «Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana», siendo esta aprobada por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Este conjunto de normativas y lineamientos sientan las bases para un nuevo esfuerzo de implementar planes de formación docente que aseguren una preparación efectiva de nivel superior. Es decir, debe ser una preparación de nivel superior que responda

a los requerimientos formalmente establecidos por los máximos organismos directivos y reguladores de la educación pre universitaria y superior en el país, egresando profesionales de la educación con los conocimientos y competencias necesarios para asumir sus roles protagónicos en el mejoramiento significativo de la educación dominicana. Un mejoramiento de la educación dominicana significativo que resulte en el logro de los aprendizajes significativos y relevantes por nuestros estudiantes.

¿Qué hacer y por dónde empezar?

En este nuevo contexto de la coyuntura actual, en el que se cuenta con un nivel de inversión apropiado y se han venido estableciendo bases de políticas, lineamientos y marcos conceptuales de perfiles, estándares y normativas a partir de las cuales desplegar distintas iniciativas orientadas a un mejoramiento sustantivo de la calidad en la formación de docentes, debemos plantearnos las cuestiones fundamentales de ¿qué hacer? y ¿por dónde empezar?

Para esbozar respuestas a esas preguntas apoyémonos en las propuestas que Cumsille y Fiszbein nos hacen en su documento «Construyendo políticas docentes efectivas: Pautas para la acción». En el mismo, sus autores proponen diez pautas para una política docente efectiva. De estas diez pautas reproducimos debajo las cinco más atinentes a la formación inicial de docentes y directores de centros educativos.

Pauta 1

«Resulta imprescindible dignificar la carrera docente desde el comienzo, atrayendo a estudiantes de alto rendimiento y capacidad de liderazgo a los programas de formación docente. Se requieren estándares altos de admisión y estrategias activas de atracción de estudiantes destacados. Esto necesita complementarse con buenas condiciones

laborales en la profesión, incluyendo la presencia de salarios competitivos».

Pauta 2

«La formación inicial debe mejorar en al menos dos aspectos: (a) ser más rigurosa académicamente en términos de dominio de contenidos, alineándola con los estándares de aprendizaje del sistema educativo; (b) e incluir suficiente experiencia práctica articulada con la formación de modo que los graduados terminen con suficiente experiencia al frente de las aulas».

Pauta 3

«Se necesita un mecanismo regulatorio sistemático, que evalúe y supervise periódicamente a los institutos de formación docente, incluso cerrando aquellos que no muestren buenos resultados de manera sostenida, para garantizar una formación inicial de calidad».

Pauta 4

«El título a nivel terciario debe ser el primer requisito de entrada a la profesión docente y, una vez terminados los estudios, el ingreso a la profesión docente debe ser altamente competitivo y selectivo, de modo que solo los mejores candidatos lleguen al aula».

Pauta 8

«La carrera de directores requiere de profundas mejoras. Es necesario seleccionar a buenos candidatos para convertirse en directores y prepararlos para liderar el proceso educativo en la escuela. Se necesita avanzar tanto en la formación inicial de directivos como en el acompañamiento de los nuevos directores y en oportunidades de formación continua».

Estas pautas, que poco requieren de comentario, resumen recomendaciones que disfrutaron de un muy amplio consenso por parte de los estudiosos de las experiencias acumuladas en la gestión del mejoramiento de los sistemas educativos. Comprenden el ciclo completo de atracción-selección-formación-regulación-evaluación de la preparación de docentes y directores de centros docentes.

El marco conceptual y la estructuración de los planes de estudio

Si, como hemos visto, una de las debilidades de los intentos previos de estructurar apropiados y efectivos planes de formación docente ha sido la ausencia de marcos conceptuales sobre la base de los cuales proceder al diseño e implementación de los mismos, debemos discutir las cuestiones centrales que deben ser contempladas en tal marco conceptual. Sin pretensión de exhaustividad, enumeramos a continuación seis cuestiones que entendemos merecen especial atención al formular dicho marco conceptual. Estas son:

- a) La cuestión de los Estudios Generales.
- b) La cuestión de la formación psicopedagógica.
- c) La cuestión de la formación en conocimientos disciplinares.
- d) La cuestión de las didácticas especiales y el conocimiento pedagógico del contenido.
- e) La cuestión de la integración de los conocimientos pedagógicos y los disciplinares.
- f) La cuestión de la capacidad de investigación/innovación.

La cuestión de los estudios generales

Uno de los temas fundamentales en el replanteamiento de la formación docente a nivel superior en nuestro país (que en general concierne al replanteamiento de toda la educación superior en República Dominicana) tiene que ver con el lugar que en la misma deben ocupar los estudios generales, su importancia, su enfoque y

el diseño de este componente de los planes de estudio. Y es que no hay forma de regatear la importancia de los estudios generales si nos proponemos en verdad formar docentes con una ciudadanía responsable, criticidad y claros valores, con un alto sentido y compromiso profesional.

Para recuperar la filosofía, enfoque y diseño de los estudios generales debemos empezar, en primerísimo lugar, por una distinción radical entre estudios generales y ciclos remediales de cualquier tipo, confusión que, lamentablemente, parece haberse instaurado en el ámbito universitario dominicano.

Los estudios generales, denominados en la educación superior de los Estados Unidos como «estudios liberales» (*liberal education*), en la mejor tradición de las universidades de Chicago, Columbia y Harvard, líderes en la concepción e implementación de los mismos, consisten en estudios diseñados y realizados con un espíritu de indagación libre, personal y crítica, valorados más allá de la relevancia intrínseca de los tópicos o contenidos o de su utilidad vocacional –y de ahí su denominación como «liberales». Como tales, suponen una propedéutica a la educación superior merecedora de tal calificativo, no por su lugar en una topografía de los niveles educativos, lo cual respondería a una visión simple y mecanicista, sino por su propósito de invitar a los estudiantes a empoderarse crítica y reflexivamente de los productos superiores y emblemáticos de la cultura de la humanidad, sin particularismos etnocentristas, nacionalistas o localistas, o ningún tipo de parroquialismo. Todo esto, entonces, muy lejos, para no decir radicalmente diferente, de cualquier modalidad de corte remedialista orientada a subsanar supuestas o reales deficiencias acumuladas, resultantes de una formación defectuosa en niveles educativos previos.

Con los estudios generales como componente fundamental de los planes de estudio de formación docente debemos intentar respuestas formativas a un perfil que concibe al docente como un ciudadano responsable, profesional universitario con alta valoración

de su condición de docente y alta valoración de la educación de las personas en la sociedad (niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos), como se establece en los Perfiles Docentes aprobados por el Consejo Nacional de Educación como parte del esfuerzo por replantear y relanzar toda la educación dominicana.

En efecto, los Perfiles Docentes requeridos por el Ministerio de Educación parten de concebir al docente en los siguientes términos:

«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).

Los estudios generales, bien enfocados y diseñados, deben asegurar que en los planes de estudio de formación docente existan las oportunidades apropiadas para apuntalar la procura de los siguientes objetivos generales:

- a) Preparar para el ejercicio e involucramiento ciudadano con la práctica del diálogo en diversidad y en la apreciación de diferencias individuales, culturales y multiculturales.
- b) Propiciar en el estudiante el entendimiento de sí mismo como producto/creador y participante en las tradiciones de las artes, las culturas, las ciencias y las tecnologías, en la vida en sociedad y en el ejercicio político-ciudadano.

- c) Ofrecer oportunidades de reflexión y formación de principios y criterios propios para responder crítica y constructivamente a las demandas de la vida personal y profesional y a los imperativos de cambio, y
- d) Facilitar el entendimiento de las cuestiones y encrucijadas éticas en lo que se dice, se vive, se hace y se elige.

Para esto, es preciso contar con espacios curriculares apropiados, incluyendo, por supuesto, cursos, que permitan que los estudiantes aborden de manera interdisciplinaria los grandes temas de las tradiciones culturales universales que subyacen a la sociedad contemporánea, con sus distintas vertientes estéticas, institucionales y funcionales; que examinen el desarrollo histórico de las grandes civilizaciones en su diversidad, dando lugar a las configuraciones geopolíticas contemporáneas, sus interrelaciones y conflictos; que más allá del manejo de las teorías, los conceptos específicos y los hechos fácticos de los que tratan la ciencia y la tecnología contemporáneas, discutan las lógicas y metodologías generales, teóricas y empíricas con las que ellas, ciencia y tecnología, operan, desde una perspectiva que vincule ciencia, tecnología, ética y sociedad; que permitan pensar críticamente la sociedad dominicana en su trayectoria histórica y su inserción actual en los planos internacionales, intentando explicar sus dilemas presentes y dilucidar sus opciones inmediatas y estratégicas.

Lo anterior requiere de experiencias curriculares que trasciendan las finalidades específicas técnicas y utilitarias de los planes de estudio profesionalizantes; que animen, permitan y demanden del estudiante su exposición a las fuentes y los autores relevantes en cada ámbito temático, pero, sobre todo, su participación crítica en el diálogo y debate de las interpretaciones y conclusiones que de manera personal asuma como persona que se eleva a una educación superior (y aquí, insisto, la denominación de superior no refiere mecánicamente a una posición topológica o jerárquica del nivel

de estudios, sino a una finalidad y calidad que la diferencia por la amplitud y profundidad de sus alcances).

Lo anterior requiere de experiencias curriculares diseñadas con esmero para privilegiar decididamente la exploración y contacto por los estudiantes de diversas y extensas fuentes documentales; su intensa preparación personal para la participación activa en el diálogo y debate de las interpretaciones de las grandes cuestiones suscitadas en cada uno de dichos ámbitos, con énfasis en el sentido e implicaciones de toma de postura personal que desarrollen en medio del intercambio grupal, plural y diverso.

Estas experiencias curriculares, o cursos, si se quiere, muy probablemente deben asumir la forma de «seminarios» en el sentido prístino del término: como encuentro de aprendizaje o didáctico que prescindiendo casi por completo de la «cátedra», descansa en el trabajo de indagación e investigación de los participantes y su puesta en común abierta al debate metódico, crítico y constructivo.

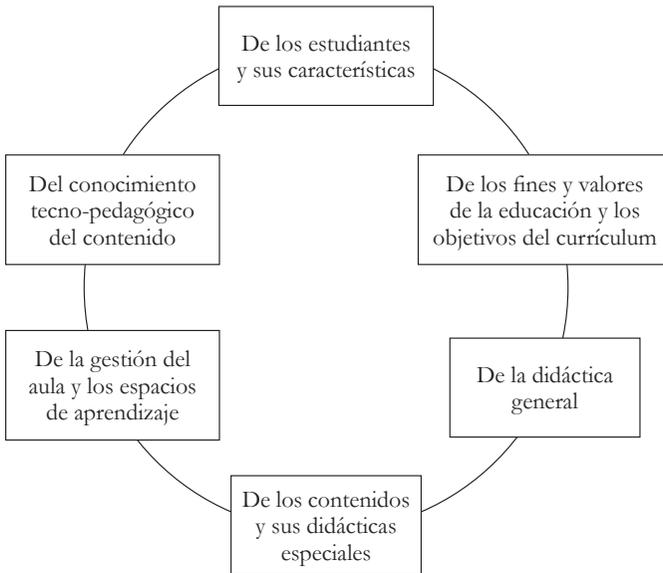
Lo que no deben ser son cursos remediales, ni una mera colección de cursos introductorios tradicionales, como tampoco estructurados en «cátedras» tradicionales ni a recortes de lectura con pretensión de ser «extractos» de valor o capítulos de libros de texto como sucedáneos de fuentes originales.

La cuestión de la formación psicopedagógica

Demasiado a menudo los planes de estudio de licenciatura en educación están sobrecargados de informaciones y de la introducción simplemente verbalista a variados mosaicos de nociones generales en distintos ámbitos de la historia, legislaciones, filosofía, teorías y enfoques de la educación y la pedagogía. En la mayoría de los casos todo esto se incluye en la forma de cursos desvinculados unos de otros, con pretensión enciclopédica cuando no simplemente introductorios, sin referencia a la futura práctica docente, en nombre de una supuesta amplia formación socio-pedagógica y psicológica.

Mucho es posible con buenos planes de estudio si se mantiene como norte a aquellos aspectos cruciales de la práctica docente que potencian su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. En la figura que incluimos debajo destacamos cinco de ellos, a saber: a) capacidad de conocimiento de los estudiantes y sus características; b) conocimiento cabal de los fines y valores de la educación y de los objetivos del currículo; c) conocimiento de la didáctica general; d) conocimiento a fondo de los contenidos curriculares a enseñar y de sus didácticas especiales (conocimiento pedagógico del contenido); e) competencias en la gestión del aula y los distintos espacios de aprendizaje en los que debe desempeñarse; y f) competencias para el empleo transformador de las tecnologías de la infocomunicación (TIC), para la enseñanza y el aprendizaje (conocimiento tecno-pedagógico del contenido).

Figura 1
Ámbitos centrales y cruciales de la formación psicopedagógica



Todo el sentido de la profesión docente está referido al logro de aprendizajes significativos y relevantes por sus estudiantes. Esto no es posible sin la capacidad de lograr el conocimiento de los estudiantes como sujetos de aprendizajes diversos y complejos, y de sus características, especialmente en lo que tiene que ver con su motivación, su disposición y sus estilos de aprendizaje. Por supuesto que para ello debe apelar a los aportes que de distintas disciplinas, especialmente de las teorías pedagógicas y psicológicas, puedan encontrarse para habilitar al docente hacia el logro de ese conocimiento de sus estudiantes en sus individualidades, sus dificultades y potencialidades, sus estilos de aprendizaje y los resortes motivacionales que les lleven y sostengan en su involucramiento en las tareas de aprender. Entonces, no se trata de revisar el conjunto histórico de teorías pedagógicas y psicológicas, sino de desarrollar la capacidad de encontrar en ellas los recursos para apuntalar una capacidad como la antes descrita.

Se requiere igualmente que en su formación como docente, el futuro profesional de la educación adquiera conocimiento cabal de los fines y valores de la educación y de los objetivos del currículo en general y, muy especialmente, de los del nivel y área bajo su responsabilidad inmediata. Todo docente debe conocer los objetivos curriculares de todo el sistema educativo, comprendiendo el lugar que ocupan en su contexto general los objetivos del nivel y las áreas que le corresponden. El conocimiento curricular, de acuerdo con Shulman, consiste en conocer «el abanico completo de programas diseñados para la enseñanza de temas particulares» y conocer los contenidos curriculares a enseñar en su relación con circunstancias específicas.

El conocimiento de la didáctica general permitirá al futuro docente comprender los modelos y esquemas que le facilitarán la selección y orquestación en su práctica de contenidos, actividades y recursos de aprendizaje y procesos de evaluación para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Aquí hay que destacar el desarrollo

de capacidades para emplear con efectividad las tecnologías de la información y la comunicación, con sus bondades habilitantes para organizar y facilitar los aprendizajes.

Es preciso que el docente conozca a fondo los contenidos curriculares a enseñar y sus didácticas especiales y que logre el conocimiento pedagógico del contenido. El conocimiento del contenido temático de la materia, a lo que nos referimos comúnmente como «dominar la materia», es imprescindible. No se puede enseñar lo que no se conoce y no se puede enseñar bien lo que no se conoce bien. Para decirlo en términos de Shulman: «Aquellos que pueden, hacen. Aquellos que entienden, enseñan». Si uno va a enseñar matemáticas, debe conocer bien las matemáticas, sus conceptos y reglas y las estructuras en las que se organizan. Si uno va a enseñar ciencias naturales debe conocer bien la biología, la química, la física, es decir, que conozca bien los hechos y conceptos de estas disciplinas y las estructuras en las cuales los conceptos y principios básicos de cada disciplina se organizan para incorporar y tratar los hechos que abordan.

Se requiere, además, el conocimiento pedagógico del contenido que, según Shulman, «es el conocimiento que va más allá del tema de la materia *per se* y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza». Este es distinto del conocimiento pedagógico general para la enseñanza, porque el conocimiento pedagógico del contenido es más específico respecto de lo que se enseña.

Se refiere a la manera como quien enseña se apropia de lo que va a enseñar, de tal forma que pueda hacerlo comprensible a otros. Dicho de manera simple, es saber cómo enseñar lo que se sabe. Se entra aquí en el terreno de las didácticas específicas de las disciplinas.

A lo anterior hay que añadir, y destacar, el desarrollo de competencias en la gestión del aula y los distintos espacios de aprendizaje en los que debe desempeñarse todo docente. Estas

competencias refieren no solo a cómo disponer de las reglas de la clase y manejar comportamientos perturbadores o indisciplinados, sino mucho más; refiere a la capacidad para implementar rutinas que permitan lograr ambientes de aprendizaje productivo, llevar a cabo las tareas de la clase maximizando el tiempo disponible para aprender y minimizando las interrupciones y las distracciones, logrando involucrar a los estudiantes y modelando patrones de apropiada interacción entre ellos y con el docente.

Todo lo anterior nos lleva a destacar que, hoy en día, con las enormes posibilidades habilitantes que ponen en nuestras manos las tecnologías de la infocomunicación, además del conocimiento pedagógico del contenido, se requiere del conocimiento tecno-pedagógico del contenido. Este conocimiento tecno-pedagógico del contenido tiene como prerrequisito que los docentes adquieran competencias en el uso y gestión de los recursos, herramientas y aplicaciones de las TIC y cómo utilizarlas apropiadamente en la enseñanza y el aprendizaje, con clara conciencia de cómo la enseñanza cambia con el uso de esas tecnologías.

La cuestión de la integración de los conocimientos pedagógicos didácticos y disciplinares: necesidad de un sistema de prácticas a lo largo de toda la formación docente

En gran medida, se aprende a enseñar enseñando y, si esto es válido, como lo es, entonces las universidades dominicanas tienen ante sí importantes desafíos si se proponen formar mejor a los futuros docentes que se encuentran en sus aulas.

Uno de los desafíos más importantes es el de asegurar los medios para propiciar un paso rápido a la puesta en práctica de lo que se aprende y al ejercicio de la profesión y el arte de enseñar. Así como el estudiante de medicina pasa rápidamente, durante sus estudios, a aprender en el terreno de juego, en los laboratorios de simulaciones, en las consultas y en las salas de tratamiento de los hospitales, los docentes se forman incursionando tempranamente en las aulas, en los laboratorios, y en diversas situaciones observando, reflexionando y poniendo en práctica sus avances en capacidades de enseñar.

Se trata de asegurar una formación práctica y en la práctica.

El futuro docente debe encontrarse a sí mismo en situaciones de enseñanza, situaciones complejas que demandan, no solo una formación profesional, sino también una clara orientación de su opción vocacional. El primer rol de la práctica en la formación

docente bien podría ser el del propio cuestionamiento del estudiante respecto de su vocación como futuro docente. Una vocación que requiere de una alta resiliencia y, además, una diestra capacidad para enfrentar situaciones de mucha diversidad y gran dinamismo, como las que se presentan continuamente en las aulas.

Cuando pasamos de la formación de docentes en escuelas normales e institutos especializados a su formación en universidades, uno de los riesgos asumidos fue el de asimilar la misma al contexto y modo de operación de la mayoría de las universidades. Contexto en el que, en general, se privilegia la enseñanza de la profesión desvinculada de su ejercicio, el cual no aparece sino tardía y limitadamente, a lo sumo, en forma de «pasantía» (no siempre asegurada en su duración, intensidad, pertinencia y calidad). Con tal desfase, la formación de docentes queda severamente limitada.

La temprana incorporación de prácticas en la formación de docentes debe procurar no solo que los docentes en formación tengan la oportunidad de aplicar lo que aprenden en sus planes de estudio. Si bien lo anterior es cierto, se trata, más que de aplicar técnicas y procedimientos, de desarrollar, de construir capacidades para generar sus propias estrategias de enseñanza y de respuesta y gestionar situaciones de aprendizaje. Mucho más aún, se trata de forjar una capacidad reflexiva que integre puesta en práctica, evaluación y autoevaluación y, de manera destacada, innovación sobre la marcha; todo con un fin: retener y mantener al estudiante involucrado y motivado de modo que aprenda y quiera aprender. Forjar una capacidad reflexiva para enfrentar con éxito lo que Schön ha denominado como situaciones problemáticas tipo caso único, que no se resuelven «mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional de las categorías de la técnica y la teoría existentes», sino que requieren al docente «recorrer a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha».

De ahí el rol de las prácticas en la formación de los docentes, a todo lo largo de su plan de estudios, no como una «pasantía» al final del mismo; se trata más bien de un «sistema de prácticas». El sistema de prácticas no debe estar limitado a un conjunto limitado de «asignaturas de práctica»; en general, toda la enseñanza en el plan de estudios debe estar orientada a la puesta en práctica de cómo enseñar lo que se aprende.

De lo que se trata, entonces, es de un sistema de prácticas inscrito como eje central de la formación docente, a lo largo de todo el plan de estudios, progresando de manera gradual, desde las tareas de observación sistemática y crítica del ejercicio y situaciones de enseñanza en variados contextos escolares, hasta asumir directamente la responsabilidad completa de enseñanza de un curso o parte significativa del mismo.

El Sistema de Prácticas Docentes debe ser el laboratorio inmediato del aprendizaje de los futuros docentes y de su capacitación como enseñantes. Como han observado Saravia y Flores en su revisión de la formación de docentes en América Latina:

«Un programa de formación inicial docente debe brindarle al alumno no solo la práctica, sino también el experimento en su proceso formativo, la posibilidad de resolver problemas, la autorreflexión y el descubrimiento de particularidades dentro del universo de generalidades a las que tiene acceso. No se trata de enseñarle los principios que subyacen al desarrollo infantil o de los jóvenes, sino que es necesario que ellos mismos vayan construyendo una base de conocimientos que luego les permita un desempeño eficaz como futuros profesionales docentes». (Saravia y Flores, 2005).

Los nuevos requerimientos que para la formación docente han establecido el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación, y las nuevas normativas que a tal fin ha elaborado el

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, deberán contribuir decididamente a que toda institución formadora de docentes asegure esa formación en la práctica.

La cuestión de la capacidad de investigación/innovación

Como profesional, un docente no es un simple repositorio de técnicas o procedimientos a ser aplicados según reglas o prescripciones invariables. Por el contrario, todo docente debe ser capaz de encontrar mejores maneras de planificar y conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. Más allá del ensayo y la revisión reflexiva de prácticas docentes contrastadas con los logros en términos de aprendizaje de sus estudiantes, un docente, como profesional, debe ser competente en generar nuevas propuestas para enfrentar demandas de formas apropiadas de desplegar sus intervenciones, por medio, entre otras estrategias, de la investigación-acción que sustente en evidencias y permita configurar buenas prácticas, siempre referidas a logros en términos del aprendizaje de sus estudiantes.

Formar en una mentalidad indagatoria, orientada a la evaluación y toma de decisiones basadas en evidencias, al estudio crítico de resultados de investigaciones educativas y a la innovación en sus prácticas educativas es, junto a un código de ética relativo a su ejercicio como docente, el *litmus test* de una formación docente que eleve la misma a la profesionalidad propiamente dicha.

Por un nuevo paradigma en la formación de docentes en la República Dominicana

Como hemos visto a lo largo de este escrito, en los últimos años se han sentado las bases para políticas y normativas que permitan instaurar un nuevo paradigma en la formación docente en nuestro país. Con este nuevo paradigma, debemos apuntalar la base más importante y decisiva para elevar la calidad de nuestra educación pública rescatándola del estado deplorable que exhibe en términos de resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Si hablamos de elevar la calidad de nuestra educación debemos partir del indiscutible rol central que los docentes desempeñan en el sistema educativo. Existe un amplio consenso que afirma que todo mejoramiento de la calamitosa situación de la educación en ALC requiere de titánicos esfuerzos en el mejoramiento de la formación de nuevos docentes y de la formación continua de los docentes en ejercicio. Como ha proclamado Andreas Schleicher, el director de Educación de la OCDE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, y coordinador del Programa de las Pruebas PISA: «La calidad de un sistema educativo nunca puede exceder la calidad de sus profesores».

La actual coyuntura educativa ofrece una oportunidad histórica a la sociedad dominicana que no debemos desperdiciar, so riesgo de

que no la tengamos a nuestro favor de nuevo por tiempos previsibles. Porque como reza una máxima de gran sabiduría: *Hay tres cosas en la vida que nunca regresan: el tiempo, las palabras dichas y las grandes oportunidades.*

Por eso todos quienes tenemos responsabilidad, directa o indirecta, con el devenir del sistema educativo dominicano, debemos sentir una presión cotidiana como si en lugar de la Tierra nos encontráramos bajo la gravedad de Júpiter.

La sociedad que abogó por una mayor inversión en la educación pre universitaria no puede, a riesgo de traicionarse a sí misma, sino velar, demandar y respaldar toda iniciativa que, como la formación de mejores y más comprometidos docentes, vaya en la dirección de lograr la transformación de nuestro sistema educativo con el norte de la calidad con equidad.

Esa transformación es una tarea titánica y de largo aliento, que requiere un esfuerzo bien dirigido, mejor aplicado y sostenido a lo largo del tiempo. Vale aquí, entonces, recordar al formidable intelectual y hombre de bien, dominicano y latinoamericano, don Pedro Henríquez Ureña. En su ensayo *Patria de la Justicia*, abogando por la vocación de nuestra América por la realización de utopías de libertad, justicia y prosperidad, Don Pedro nos decía estas palabras que vienen como anillo al dedo para terminar estas consideraciones:

«Ahora, no nos hagamos ilusiones: no es ilusión la utopía, sino el creer que los ideales se realizan sin esfuerzo y sin sacrificio. Hay que trabajar. Nuestro ideal no será la obra de uno o de dos o tres hombres de genio, sino de la cooperación sostenida, llena de fe, de muchos, innumerables hombres modestos; de entre ellos surgirán, cuando los tiempos estén maduros para la acción decisiva, los espíritus directores; si la fortuna nos es propicia, sabremos descubrir en ellos los capitanes y timoneles, y echaremos al mar las naves. Entre tanto, hay que trabajar con fe, con esperanza todos los días. Amigos míos: a trabajar».

**LA EXPERIENCIA ISFODOSU
HACIA UN NUEVO PARADIGMA
EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

(Avances y retos)

Introducción

«Un viaje de mil millas comienza con el primer paso».

Lao-Tsé

En este texto se presentan, de manera sucinta, algunos de los avances que registra el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña en su procura de establecer un nuevo paradigma y consolidarse como institución de referencia en la formación de profesionales de la educación en República Dominicana. Un trayecto de mil leguas que se ha asumido con la conciencia de que se empieza con unos primeros pasos, animados a llegar a un horizonte no solo distante sino en constante desplazamiento, siempre presentando nuevas demandas. Se trata, por lo tanto, de un proyecto en construcción y en desarrollo, incompleto y, por supuesto, imperfecto, pero confiamos que se aprecie va en la dirección correcta.

Desde 2013 iniciamos en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña un proceso de replanteamiento con miras a la formulación de una nueva Estrategia Institucional. Al formular esta para el período 2014-2019, establecimos como Visión institucional la de constituirnos en la institución de referencia en la formación de profesionales de la educación y, a ese tenor, hemos

desplegado todos nuestros esfuerzos en procura de diseñar y establecer un nuevo paradigma en la formación docente en la República Dominicana.

En la formulación de esta Visión tomamos como marco de referencia la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030 (END), formalizada mediante Ley Orgánica promulgada el 25 de enero de 2012, y el Plan Decenal de Educación 2008-2018. También el Plan de Gobierno 2012-2016 y, ya más adelante, desde que fue aprobado el 1.º de abril de 2014, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030.

La experiencia Isfodosu. Avances y retos

Régimen de estudios a tiempo completo

Para sentar las bases de una formación integral y comprehensiva, desde el año académico 2013-2014 en el Instituto iniciamos un régimen de tiempo completo para nuestro estudiantado, el cual asiste a clases cinco días por semana, lunes a viernes, en jornadas completas de 8:00 a.m. a 4:30 p.m.

Esta opción se corresponde con el movimiento del sistema educativo público del país hacia la denominada «jornada escolar extendida» (que preferiríamos llamar jornada completa) asumida como política de Estado por vía de la Ordenanza del Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobada en diciembre de 2014.

Con la instauración del régimen de tiempo completo para nuestros estudiantes, estos futuros docentes se forman en sus estudios con el mismo tipo de jornada que se han de formar todos los estudiantes del sistema educativo público nacional, en anticipación a las que conducirán posteriormente en su ejercicio profesional.

Pruebas de admisión y Curso Propedéutico o de Nivelación

Desde el año académico 2013-2014 en el Instituto reforzamos el régimen de admisiones de nuevos estudiantes que ya previamente

contemplaba pruebas de entrada con la aplicación de la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA), diseñada por iniciativa del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), otras pruebas académicas o psicométricas y entrevistas grupales e individuales de los solicitantes. Se adicionaron, además del POMA, pruebas de conocimiento en matemáticas y lengua española (incluyendo redacción) elaboradas por el profesorado del propio Instituto, de modo que las decisiones de admisión de nuevos estudiantes se adoptaron sobre la base de los resultados en esas evaluaciones.

Si bien ya en la Estrategia Nacional de Desarrollo proponía en su acápite 3.3.3.13: «Establecer con carácter obligatorio una prueba de orientación y aptitud académica que cualifique si el estudiante posee los conocimientos y habilidades mínimas requeridas para iniciar los estudios de nivel terciario», el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) reforzó y destacó, en su acápite 5.1.6, ese propósito como compromiso a ser cumplido a partir de junio de 2014. Así, en el Pacto se estableció como acuerdo: «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 del magisterio».

Al complementar, sistematizar y formalizar una política y unas prácticas que ya venía implementando el Instituto desde tiempo atrás, se aseguró proactivamente el alineamiento de esas políticas y prácticas con la Estrategia Nacional de Desarrollo, primero, y con el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, después; con esto, además de cumplir con el espíritu y las formulaciones concretas establecidas en esos dos compromisos, se ha asegurado que las decisiones de admisión de nuevos estudiantes y las becas de estudio que concomitantemente se le otorgan a los mismos, se adopten sobre bases académicas, con exclusión de cualquier tipo

de discriminación o favoritismo por razones extrañas al mérito, el potencial y las condiciones académicas de los solicitantes.

Más recientemente, tras ser adoptada en diciembre de 2015 la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el Instituto ha sido la primera institución de educación superior en aplicar en sus procesos de admisión de nuevos estudiantes las dos pruebas previstas en función de esa normativa, POMA, y ahora también la Prueba de Aptitud Académica (PAA) elaborada y procesada por el *College Board*. El Instituto también acata las decisiones adoptadas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) sobre los criterios que determinan la aprobación de cada una de esas pruebas y, así, las condiciones de elegibilidad para admisión a estudios de grado en los programas de educación.

Concomitantemente a este régimen de admisiones, el Instituto ha instaurado desde septiembre de 2013 un cuatrimestre propedéutico o de nivelación, sin valor en créditos académicos en los programas de licenciatura, para aquellos solicitantes que registran puntuaciones en zonas limítrofes a las requeridas para ser plenamente elegibles a admisión.

Esta opción, congruente con nuestra Estrategia Institucional de tener la calidad con equidad como norte, está prevista en la Estrategia Nacional de Desarrollo (END), que en su acápite 3.3.3.14 establece como propósito: «Fortalecer, en las instituciones de educación superior, programas de Nivelación para aquellos estudiantes que no han completado satisfactoriamente la prueba de orientación y aptitud académica, previo retomar nuevamente dichas pruebas y garantizando la igualdad de oportunidades».

Esta prescripción de la END fue ratificada en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, por cuanto también en el acápite 5.1.6 ya citado, se estableció: «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».

Los cuatrimestres propedéuticos o de nivelación que ha desplegado el Instituto lo han sido a tiempo completo, lunes a viernes, de 8:00 a.m. a 4:30 p.m., como está establecido también para los estudiantes admitidos a programas de grado. En estos cuatrimestres propedéuticos se hace énfasis en matemáticas y en lengua española, con no menos de nueve (9) horas presenciales en cada área; estos cursos han incluido también un curso de alfabetización digital e introducción al uso de la tecnología de infocomunicación, más un curso de orientación académica e institucional, cada uno con tres (3) horas presenciales. Adicionalmente han incluido talleres de lectura comprensiva, apreciación artística y desarrollo socio-afectivo.

Estos cuatrimestres propedéuticos han tenido una tasa de éxito cercana al setenta y cinco por ciento (75%), es decir, han permitido ingresar a carrera, tras aprobar las pruebas de admisión, repetidas al finalizar los mismos, a no menos de siete (7) de cada diez (10) estudiantes participantes.

En la actualidad el Instituto ensaya una nueva aproximación a los cuatrimestres propedéuticos o de nivelación, desarrollando guías docentes comunes a todos los profesores que participan en los mismos y guías de trabajo, con material de estudio y ejercicios, para los estudiantes que optan por dicho cuatrimestre como oportunidad para prepararse y ser admitidos una vez cumplan con los requisitos de admisión, especialmente las pruebas de aptitudes y conocimientos.

El propósito es asegurar un mejor enfoque y mayor efectividad del curso propedéutico para contribuir al mejoramiento de competencias críticas en los estudiantes participantes y un mejor desempeño al tomar las pruebas de admisión.

Diplomado en Tecnología Educativa

Al establecer el régimen de estudios a tiempo completo se ha hecho posible contar con los espacios (y la dedicación de los estudiantes) para avanzar en el aseguramiento de su formación integral y comprehensiva como futuros docentes. Así, desde el año académico 2013-2014 se inició la oferta de lo que ha derivado en un Diplomado en Tecnología Educativa que, desde 2016, es un requisito de graduación de los estudiantes de grado en el Instituto. Este diplomado en Tecnología Educativa consta de casi 400 horas lectivas, en una oferta semipresencial, en la que se cuenta con el prerrequisito del curso de Informática Básica y Alfabetización Digital y, a continuación, cinco (5) módulos del diplomado que parten con el de Profesor 2.0 y terminan con el de Colaboración en la Clase Digital. Para constituir este diplomado se ha contado con la cooperación de Microsoft Dominicana, Intel Educación, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA), el Instituto Qualitas, de Uruguay, y la Pontificia Universidad Bolivariana, de Colombia. Es importante hacer constar que los módulos de este Diplomado no son simplemente cursos de informática; son cursos orientados a la integración de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje. Los cursos tienen estándar internacional, pero contextualizados en la educación dominicana, y tienen garantía de actualización de contenido por sus desarrolladores.

Para llevar a cabo este programa se ha invertido en la capacitación de los docentes que acompañan el proceso, recibiendo formación en tutoría telemática y en cada uno de los cursos que acompañan. Estos docentes han sido formados por el Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona (IL3), la CECC/SICA, Intel Educación y Microsoft, entre otras instituciones.

En la actualidad somos la institución de educación superior que cuenta con mayor número de tutores telemáticos capacitados y certificados en el país. Contamos además con un programa de monitores que incluye a estudiantes de alto rendimiento académico

y, particularmente, con rendimiento superior en los módulos del propio diplomado, los cuales asisten en la docencia en parte del Diplomado, lo que constituye así una oportunidad adicional de prácticas docentes para ellos, especialmente en este ámbito de las tecnologías de la infocomunicación aplicada a la educación.

Gracias a un convenio interinstitucional entre el Instituto y Microsoft, al terminar el Diplomado nuestros estudiantes, además de recibir el diploma del Instituto, pueden optar por obtener la certificación *Microsoft Certified Educator (MCE)*, de estándares y reconocimiento internacional.

De esta manera, los estudiantes que finalizaron sus estudios en octubre de 2017 recibieron ya, al graduarse, sus títulos de licenciatura en educación y sus certificados del Diplomado en Tecnología Educativa.

Programa intensivo en inglés

Con el apoyo técnico del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y su amplia y exitosa experiencia en los Programas de Inglés por Inmersión, desde el año académico 2017-2018 el Instituto ha insertado este programa como parte de su plan de estudios ampliado y como requisito para obtener la licenciatura en educación en sus distintas variantes. El programa se desarrolla en cinco (5) cuatrimestres, iniciando el segundo cuatrimestre de cada plan de estudios, con 830 horas lectivas, de modo que los estudiantes puedan en un (1) año y seis (6) meses (5 cuatrimestres) alcanzar el nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), pudiendo llegar al nivel B1 (como está definido en el MCERL). Esto permite que ya a mitad de sus planes de estudio y antes de finalizar los mismos, los estudiantes del Instituto puedan manejar textos, materiales educativos en general e intercambios presenciales o a distancia en el idioma inglés, que sigue siendo la lengua dominante en materia de comunicación académica y tecnológica a nivel internacional.

Al término de este programa y como parte de los beneficios resultantes del mismo, los estudiantes podrán optar por la certificación nacional emitida por el Programa de Inglés por Inmersión, de amplio reconocimiento nacional e internacional, así como por la certificación *University of Cambridge ESOL examinations* a través del *Key English Test (KET)* o el *Preliminary English Test (PET)*, u otra certificación equivalente con estándar y reconocimiento internacional.

Programa *Valora Ser*

Con el norte de alcanzar una formación integral y comprehensiva de los nuevos docentes, el Instituto ha puesto en marcha el programa *Valora Ser*, como parte de la formación de su estudiantado. El programa *Valora Ser* fue concebido y puesto en marcha inicialmente como una iniciativa consolidada por el Banco BHD-León y el Ministerio de Educación (MINERD), dirigido a estudiantes de nivel secundario. El Instituto, entrando en alianza y con el apoyo del Banco BHD-León ha emprendido la adaptación sustancial del programa al nivel universitario, que en realidad ha implicado una recreación del mismo; de esta manera el programa incluye la generación de guías docentes y recursos para los estudiantes, con un diseño y contenidos apropiados para estudiantes de magisterio. El programa *Valora Ser* se ofrece a todos nuestros estudiantes con el doble propósito de hacerles partícipes del mismo durante sus estudios y, al mismo tiempo, de empoderarlos para que puedan desarrollar este y otros programas similares cuando, ya como egresados, se encuentren en su ejercicio profesional en las aulas.

El programa tiene el propósito de promover el desarrollo de una cultura en valores en los espacios de formación de la comunidad educativa e incidir en las familias dominicanas desde una perspectiva contextualizada en nuestra identidad cultural, utilizando la neurociencia cognitiva aplicada al proceso de aprendizaje, la toma de decisiones y la modificación cognitiva conductual, así como también propuestas pedagógicas. Estas propuestas pedagógicas se enfocan

al proceso de autoconocimiento del ser, del compromiso solidario colectivo y la formación ética de los jóvenes, la promoción de ciudadanos capaces, sensibles y pensantes que formen y transformen significativamente su comunidad a través de una cultura de paz.

El programa ofrece recursos pedagógicos y enfoques metodológicos constructivistas para el desarrollo de competencias, la integración de saberes, la participación comunitaria y el aprendizaje cooperativo, que faciliten la comunicación, el aprendizaje, el compromiso social y la educación para la vida. Aborda una amplia gama de valores éticos incluyendo respeto a la vida y a los derechos humanos, solidaridad, justicia, respeto a la verdad, igualdad de derechos entre hombres y mujeres, respeto a las diferencias individuales, dignidad personal y apreciación de los valores comunitarios.

Valora Ser en el Instituto se ofrece en dos (2) cuatrimestres con dos sesiones semanales de dos a tres horas cada una.

Sistema de Prácticas Docentes

El Sistema de Prácticas Docentes constituye el principal eje formativo de los planes de estudio de todas las licenciaturas en educación que ofrece el Instituto. En el modelo pedagógico-didáctico del Instituto sostenemos, enfáticamente, que se aprende a enseñar enseñando, por lo que nos esforzamos en asegurar una formación práctica y en la práctica. Por esto, concebimos un Sistema de Prácticas Docentes a todo lo largo de cada plan de estudios (no como una «pasantía» al final de los mismos). Un sistema de prácticas inscrito como eje central de la formación docente, a lo largo de todo el plan de estudios, que progresa de manera gradual, desde las tareas de observación sistemática y crítica del ejercicio y situaciones de enseñanza en variados contextos escolares, hasta asumir directamente la responsabilidad directa y completa de enseñanza de un curso o parte significativa del mismo.

Las prácticas docentes del Instituto se desarrollan en dos etapas, con una duración de tres cuatrimestres cada una, acumulando un

gran total de 1,354 horas de involucramiento del estudiante. La primera etapa comprende las prácticas docentes I, II, III, que se desarrollan en tres cuatrimestres sucesivos, a partir del tercer cuatrimestre en cada plan de estudios de licenciatura. En estos tres cuatrimestres de prácticas docentes tienen lugar las siguientes actividades por parte de los estudiantes: observación, ayudantía e intervenciones didácticas de un día a la semana durante una jornada extendida o doble tanda en centros educativos en zonas rurales y urbanas, de carácter público y privado. Los estudiantes, guiados por los profesores titulares y los tutores de sus prácticas docentes, reflexionan y discuten sobre sus experiencias desde un punto de vista formativo general y en términos de evaluación crítica de las habilidades y técnicas pedagógicas y didácticas observadas en cada contexto y situación.

A la segunda etapa corresponden las prácticas docentes IV, V y VI, que se desarrollan en tres cuatrimestres consecutivos en el último año del plan de estudios. A lo largo de esta segunda etapa de prácticas docentes los estudiantes desarrollan sus proyectos de intervención o de mejora, fundamentados en la metodología de investigación-acción. Estas prácticas se realizan generalmente a través de equipos conformados por tres estudiantes (tríadas). Durante esta etapa se verifica finalmente la inserción del estudiante durante tres días a la semana, a jornada completa, en un grado y nivel específico previamente seleccionado de común acuerdo entre el maestro tutor (o acompañante), el maestro anfitrión (que recibe al estudiante en el centro de estudios) y el maestro titular de la asignatura de Práctica Docente.

Al terminar sus dos etapas de prácticas docentes cada estudiante debe presentar formalmente un proyecto de intervención o de mejora fundamentado en la metodología de investigación acción, el cual es evaluado por un jurado que le otorga una calificación, siendo este parte de los requisitos de graduación establecidos en el Instituto.

La estructura operativa que soporta el sistema de práctica docente en el Isfodosu está integrada, en cada uno de sus recintos, de la

siguiente manera: a) un coordinador del área de prácticas docentes que depende de la dirección académica del recinto; b) por los maestros titulares de las asignaturas de práctica que realizan además la labor de tutores acompañantes, y c) por otros profesores tutores según sea necesario por el tamaño de los grupos de práctica. Esta estructura asegura la sistematicidad de las prácticas docentes y que las mismas tengan supervisión continua por docentes calificados.

En cada centro educativo anfitrión, donde se desarrollan las prácticas docentes, el maestro anfitrión depende de la dirección del centro educativo y coordina con el docente tutor del Instituto el proceso de acompañamiento a los practicantes.

Los estudiantes de la carrera de educación inicial, deben realizar por lo menos un cuatrimestre de prácticas docentes en un Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI) o Estancias Infantiles, que gestiona el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIFI).

Los estudiantes de la licenciatura en educación física, dadas las características de esta carrera y que estos se forman para trabajar en los tres niveles del sistema educativo (inicial, primario y secundario), en su cuatrimestre II de prácticas docentes se insertan en el nivel inicial y/o primer ciclo de primaria, mientras que en su cuatrimestre III de prácticas docentes se insertan en el segundo ciclo del nivel primario y/o en el nivel secundario. En las prácticas docentes IV, V, VI se escogen los ciclos y niveles en los que se desempeñarán los estudiantes y, una vez seleccionado el nivel, desarrollan sus prácticas docentes y el proyecto de investigación-acción. En la práctica VI se vinculan con áreas relacionadas a la actividad física fuera del entorno escolar, desarrollando las prácticas desde una perspectiva social en clubes deportivos y servicios de salud (fisioterapia, rehabilitación, geriatría, etc.), con el objetivo de ampliar el campo laboral.

En la actualidad, con el asesoramiento y el apoyo de la Universidad de Sevilla, el Instituto se encuentra en proceso de adquirir e implementar *Practicum*, una plataforma informática para el apoyo

de los procesos de prácticas docentes, incluyendo facilidades para portafolios digitales de los estudiantes, comunicación y seguimiento entre tutor y estudiantes, trabajo colaborativo, repositorio de recursos y otras bondades de la plataforma.

El Sistema de Prácticas Docentes del Instituto, procura así que los docentes en formación tengan no solo posibilidades de «aplicar» lo que aprenden en sus planes de estudio, sino también ofrecer un espacio en el que, de manera sistemática, tengan la oportunidad de desarrollar una capacidad reflexiva que integre puesta en práctica, evaluación y autoevaluación y, de manera destacada, investigación-acción e innovación como resultado de esa integración de conocimientos y saberes y evaluación de los resultados de la actividad docente. Constituye también un espacio para aprender a desarrollarse en un trabajo colaborativo con sus colegas, siendo el aprendizaje y el trabajo colaborativo una condición reconocida para el éxito en el desempeño profesional docente y para viabilizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La educación física, el deporte y la recreación

Una formación integral y comprensiva debe incluir la educación física, el deporte y la recreación como una faceta indispensable en el currículo en sentido amplio. En el Instituto hemos decidido asumirlo y hemos dado pasos de avance, avance que aún es desigual e insuficiente, pero que resulta prometedor.

La participación en los Juegos Universitarios Nacionales organizados por la Comisión Nacional de Deportes Universitarios y el Ministerio de Deportes y Recreación, con el apoyo del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, ha permitido demostrar el potencial deportivo de los estudiantes del Instituto y su entusiasmo por este tipo de actividades. En 2014 y en 2015 el Instituto conquistó el primer lugar entre todas las instituciones de educación superior participantes. Posteriormente ha participado en todos los renglones de competencia contemplados por los juegos.

Limitarse al deporte competitivo tiene la restricción, sin embargo, de que privilegia la participación de los estudiantes con condiciones atléticas sobresalientes en sus grupos de referencia, dejando detrás, progresivamente, a aquellos que no integran los seleccionados que finalmente participan en las competencias, y esto, aunque es más acentuado en las competencias extramuros, también se verifica en los juegos intramuros. El Instituto se encuentra comprometido con el desarrollo fisiológico, psicológico y social de todos los estudiantes que pertenecen a sus diferentes recintos. Por eso, además de programar competencias intramuros, en el Instituto hemos iniciado un programa de masificación de la participación en las prácticas deportivas y en la educación física, que pretende ampliar al máximo el acceso a las mismas sin distinción de sexo, ubicación geográfica, edad, habilidad deportiva, ni condición física. Se trata de un programa aún incipiente, pero que denota los lineamientos y la orientación que deben guiar los esfuerzos en fases iniciales de despliegue.

Con altas y bajas, se ha insistido en competencias intramuros que amplíen la participación de nuestros estudiantes en la práctica competitiva del deporte. Así, en los seis (6) recintos del Instituto se ha logrado incorporar a cientos de estudiantes a participar en una oferta de once (11) disciplinas deportivas.

Las actividades recreativas son parte de la vida de los recintos y al respecto cada uno de ellos tiene sus tradiciones y sus estilos. Ya sea que florezcan espontáneamente o promovidas por distintas instancias en cada uno de los recintos, son parte de la vida de la institución. Queda pendiente, sin embargo, un mínimo de sistematización que no descarte la heterogeneidad y variedad, pero que asegure que la iniciación a la participación en actividades recreativas, como ingrediente de la empresa formativa de los futuros docentes, sea una de las características del Instituto.

Extender la educación física, la práctica de los deportes y las actividades recreativas como componentes sistemáticos y permanentes entre las actividades formativas del Instituto, permanece como

una tarea en la que habrá que redoblar los esfuerzos que hemos iniciado, y que creemos van en la dirección correcta.

Movilidad estudiantil e intercambio internacional

Como parte de la ampliación de las experiencias formativas a ofrecer a sus estudiantes, el Instituto ha sido precursor a nivel nacional en fomentar y lograr movilidad estudiantil, hasta ahora de corto plazo.

Este esfuerzo inició gracias a un acuerdo interinstitucional con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con la que se ha mantenido el intercambio de doble vía de grupos de estudiantes con estancias cortas en ambos países.

En adición a este primer esfuerzo, el Instituto ha sido pionero en formar parte del Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado, bajo el auspicio de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

De esta manera, estudiantes del Instituto han iniciado estancias en la Universidad Técnica de Ambato (UTA), en Ecuador, y en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Asimismo, se tendrán próximas estancias en la Universidad de Antioquía, en Colombia, y la Escuela Normal Superior Moisés Sáenz Garza, en Monterrey, México.

También existen planes para que otros grupos de nuestros estudiantes participen en una iniciativa enfocada en fortalecer la enseñanza de ciencias denominada proyecto S.W.E.E.T., la cual es promovida por la oficina de *Connect DR*, EDUCA. Durante la misma los estudiantes cursarían una estancia formativa en *North Carolina State University*, Estados Unidos, y la complementarían con visitas técnicas a empresas dominicanas y estadounidenses del sector agroindustrial.

De igual forma se han recibido estudiantes de Escuelas Normales de Guanajuato, Tamaulipa, Durango, Sinaloa, Huastecas, y

Monterrey, entre otras, todas de México, y se planifica recibir estudiantes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, de Cuba.

Esta experiencia, incipiente, de movilidad estudiantil, la cual promete expandirse en los próximos años, ofrece a los estudiantes de magisterio la oportunidad de cursar estudios en el extranjero y hacer prácticas docentes en un sistema educativo diferente. Para la mayoría de estos estudiantes esta es su primera exposición a una realidad extra nacional, una ventana al mundo de la diversidad cultural que les permite contrastar distintas realidades y valorar sus similitudes y diferencias.

La movilidad estudiantil debe constituirse en un importante recurso para desarrollar la interculturalidad en nuestros estudiantes, tanto en los que accedan a las oportunidades de movilidad como en el conjunto del estudiantado, por vía de la experiencia directa con estudiantes de otras latitudes que nos visiten, como por los testimonios y reflexiones que compartan nuestros estudiantes al reintegrarse al Instituto. Ya contamos con experiencias en algunos de nuestros recintos en las que se verifica el impacto de la movilidad estudiantil en el abordaje de los temas del estudio comparado de culturas y de la interculturalidad propiamente dicha, beneficiando así incluso a nuestros estudiantes que no han participado aún directamente en estancias de movilidad estudiantil pero que sí han conocido de las experiencias y las reflexiones de sus compañeros que lo han hecho, y también han intercambiado con estudiantes que hemos recibido de otros países.

Un gran reto pendiente: los estudios generales con un enfoque de educación liberal

Para asegurar una formación integral y comprehensiva todo plan de formación de docentes debe partir de un componente inicial de estudios generales que ofrezca una amplia exposición a múltiples áreas temáticas, pero con enfoques integradores.

Enfoques integradores que permitan que los estudiantes aborden de manera interdisciplinaria los grandes temas de las tradiciones culturales universales que subyacen a la sociedad contemporánea, con sus distintas vertientes estéticas, institucionales y funcionales; que examinen el desarrollo histórico de las grandes civilizaciones en su diversidad, dando lugar a las configuraciones geopolíticas contemporáneas, sus interrelaciones y conflictos; que más allá del manejo de las teorías, los conceptos específicos y los hechos fácticos de los que tratan la ciencia y la tecnología contemporáneas, discutan las lógicas y metodologías generales, teóricas y empíricas con las que ellas, ciencia y tecnología, operan, desde una perspectiva que vincule ciencia, tecnología, ética y sociedad; que permitan pensar críticamente la sociedad dominicana en su trayectoria histórica y su inserción actual en los planos internacionales, intentando explicar sus dilemas presentes y dilucidar sus opciones inmediatas y estratégicas.

Es preciso insistir en que no debemos confundir este componente común e inicial en los planes de formación de docentes con ciclos remediales, mucho menos con burdas repeticiones de contenidos que forman parte del currículo preuniversitario y que, por lo tanto, deben ya formar parte del repertorio de conocimientos y competencias del estudiante que se incorpora a un programa formativo de nivel superior. Muy por el contrario, debemos inspirarnos en la filosofía, enfoque y diseño de educación liberal (*liberal education*) como se conocen en las mejores tradiciones en la educación superior de los Estados Unidos, como las seguidas en *University of Chicago*, *Columbia University* y *Harvard University*, entre otras.

Para esto se debe tener firmemente establecido el propósito de contribuir con estos estudios al desarrollo de “una educación liberal [que] produce personas de mente abierta y libres de provincialismo, dogma, preconcepción e ideología, conscientes de sus opiniones y juicios, reflexivas de sus acciones y conscientes de su

lugar en el mundo social y natural”, como propone la Asociación de los Estados Unidos de América para el Avance de la Ciencia¹. Este enfoque «empodera a las personas y las prepara para enfrentar la complejidad, la diversidad y el cambio. Brinda a los estudiantes un amplio conocimiento del mundo en general (por ejemplo, ciencia, cultura y sociedad), así como un estudio en profundidad en un área específica de interés. Una educación liberal ayuda a los estudiantes a desarrollar un sentido de responsabilidad social, así como habilidades intelectuales y prácticas fuertes y transferibles, como habilidades de comunicación, analíticas y de resolución de problemas, y una capacidad demostrada para aplicar conocimientos y habilidades en entornos del mundo real»².

Estructurar un componente de estudios generales con ese enfoque de educación liberal es un reto pendiente para la estrategia formativa del Instituto en procura de establecer un nuevo paradigma en la formación de docentes en nuestro país. Uno de los obstáculos a sobrepasar lo constituye la pobre concepción que de este componente prevaleció en la nueva normativa para la formación docente establecida por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, con aprobación por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT) en diciembre de 2015.

Asumir este enfoque requiere además una profunda reflexión sobre la naturaleza y fines de la educación superior y la formación docente a este nivel, que supere visiones instrumentalistas de la preparación profesional e, igualmente, aproximaciones compartimentalizadas a los grandes temas a los que aludimos antes. Esto requiere, además, de formadores capaces de asumir perspectivas interdisciplinarias en el abordaje de esos temas, así como

¹ Project on Liberal Education and the Sciences (1990). *The Liberal Art of Science: Agenda for Action*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

² Association of American Colleges & Universities: “What is Liberal Education?”. Recuperado en Marzo 23, 2018. <https://www.aacu.org/leap/what-is-a-liberal-education>

pedagogías integradoras que superen efectivamente el reduccionismo disciplinar; no se trata de tradicionales cursos introductorios a la filosofía, la sociología o la historia, por ejemplo, ni de cursos de filosofía o historia de la ciencia y la tecnología o de las artes, sino de abordar en su complejidad los temas centrales en los que cuestiones éticas, filosóficas, sociológicas e históricas se encuentran entrelazadas. Este constituye otro reto importante dado el predominio de formadores atrapados en una formación disciplinar que les aliena de perspectivas holísticas e integradoras y que restringe su repertorio intelectual a un abordaje parcial de esos temas. A este respecto el trabajo colaborativo, como en la enseñanza en equipos (*team teaching*), puede contribuir significativamente no solo a superar la limitación antes identificada, sino a fomentar la discusión de distintos puntos de vista y posiciones respecto de esos temas tanto del lado de los docentes como del de los discentes.

Enfatizar la formación humanística en la apreciación estética y las artes

No puede hablarse de formación integral y comprehensiva si esta no incluye de manera vertebral a las humanidades, la estética y las artes. La formación humanística, consubstancial a toda educación que se precie de ser superior, es aún más imprescindible en la formación de profesionales de la educación, cuyo propósito no es otro que el de contribuir al desarrollo de todo el potencial de sus estudiantes como personas, honrando la proclama clásica de Terencio de que *Nada humano me es ajeno*.

Una formación humanística de nivel superior demanda contar con espacios curriculares apropiados, apoyada, como punto de partida, en el componente de estudios generales al que nos referimos antes. Estos espacios curriculares bien podrían adoptar la forma de cursos electivos que ofrezcan opciones a los estudiantes de acuerdo a sus inclinaciones e intereses particulares, algo que no ha sido facilitado por la nueva normativa para la formación docente

establecida por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, con aprobación por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), sino más bien restringido al otorgar un sobredimensionamiento al peso relativo de la formación denominada como «disciplinaria».

La otra avenida importante para asegurar la formación humanística y estética en los futuros docentes puede encontrarse abrevando en el actual debate sobre STEM (por ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas³) y STEAM (por ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas). Como muy bien han planteado muchos de quienes abogan por la fórmula STEAM, no se trata simplemente de reducir el peso curricular otorgado a asignaturas principales STEM, que enfatizan el conocimiento y las competencias en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, sino más bien incorporar las artes y humanidades en las asignaturas troncales STEM. En el despliegue de la implementación curricular de los planes de estudio con un enfoque por competencias, en el Instituto deberemos insistir en esta vía, procurando que en las unidades curriculares de dichos planes se verifique la integración de conocimientos, saberes y competencias que tributen a perfiles docentes inalcanzables sin tal formación humanística y estética.

Una tercera opción, complementaria a las anteriores, debe llevarnos a evaluar la experiencia que ya hemos acumulado con distintos cursos y talleres adicionales a los contemplados en los planes de estudio formales, de modo que podamos estructurar una oferta que asegure que una apropiada formación en las humanidades y en las artes valide la formación integral y comprehensiva que nos proponemos para los futuros docentes que egresen del Instituto.

Adicionalmente, es preciso fomentar de manera ampliada la participación voluntaria de los estudiantes que se sientan llamados

³ Science, technology, engineering y mathematics, en inglés, producen el acrónimo STEM. A este, al incluirse una «A» por artes y humanidades, se le convierte en STEAM.

a participar en grupos artísticos y culturales: coros, bandas y conjuntos musicales, talleres teatrales, grupos de danzas y bailes, círculos literarios, entre otros. El Instituto tiene, al respecto, una tradición sobre la base de la cual construir y ampliar estas experiencias de grupos artísticos y culturales estudiantiles como parte de un modelo de formación integral y comprehensiva.

Hacia un modelo pedagógico-didáctico concebido como un proceso de transformación

Al hablar de una formación integral y comprehensiva en el Instituto reconocemos el reto de desarrollar un modelo pedagógico y didáctico caracterizado por la inmersión de nuestros estudiantes en un proceso de transformación personal, cultural e intelectual. Un modelo pedagógico y didáctico que privilegie aprendizajes significativos y, sobre todo, la capacidad de aprender a aprender y desarrollar competencias y saberes en constante cambio y desarrollo. Un proceso de transformación personal, cultural e intelectual que favorezca el aprender a pensar, a razonar, críticamente, y que favorezca la integración de razón y emoción, para el desarrollo del educando como persona, con entendimiento de sus sentimientos y con capacidad de empatía, siendo así sensible a la situación y a las necesidades de los demás. Son esas capacidades indispensables a toda persona para completar su humanidad, pero aún más a quien aspira a ejercer la profesión docente.

Así, el modelo pretende ser integral por cuanto atiende el pensar, el sentir, el contemplar, el valorar y, sobre esas bases, el actuar. Actuar fundamentado en el razonamiento crítico, autónomo pero solidario y comprometido, regido por opciones éticas que se correspondan con nuestra aspiración societal, consignada en nuestra Constitución, que define a la República Dominicana como un Estado Social y Democrático de Derecho, en la que prevalezca la igualdad de derechos y oportunidades.

Pretende ser comprehensivo por cuanto aspira a una formación por medio de la cual nuestros estudiantes se adentren en los territorios de lo pedagógico y lo científico, de las humanidades y las artes, de la tecnociencia y los valores sociales y espirituales, respondiendo a aquel aforismo de Terencio de que nada humano nos sea ajeno.

Un modelo integral y comprehensivo que vea a los estudiantes como personas, con quienes asume responsabilidades de contribuir a su desarrollo cognitivo, ético, físico, de sus sentimientos y de sus emociones.

Educarse en los sentimientos y en las emociones, y en la capacidad empática, implica el desarrollo de la capacidad de contemplar y valorar. Contemplar y valorar el entorno natural y social en el que nos desenvolvemos y, muy especialmente, los logros humanos en la ciencia, la tecnología y la tecnociencia, en las artes y las humanidades, en las actividades productivas, políticas, recreativas y lúdicas. Solo podemos hablar de una formación integral si el proceso formativo aborda las capacidades de pensar, razonar, sentir y vivir las propias emociones y los sentimientos y emociones de los demás, por vía de la empatía, y de contemplar y valorar las distintas facetas de la naturaleza y de los procesos civilizatorios.

El modelo pedagógico y didáctico del Instituto privilegia la inmersión en un régimen de estudios a tiempo completo, por cuanto con esta se alude a la necesidad de convertir toda la experiencia de nuestros estudiantes en la vida en el Instituto en espacios de aprovechamiento de múltiples oportunidades educativas, dentro y fuera del aula; espacios en los que el conjunto de interacciones sociales se convierta en un portafolio de recursos formativos por vía de aprendizajes colaborativos en las interacciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, así como, en general, entre todos los integrantes de la comunidad institucional.

Se aspira así a que todo el entorno, desde el manejo del tiempo y la disposición física espacial y de las actividades, hasta las reglas,

las rutinas y los modos de interacción social, sea conscientemente manejado como recurso pedagógico, formativo. Que haga posible la formación integral y comprensiva de estudiantes autónomos, participativos, solidarios y responsables, que asuman un proyecto de vida centrado en su desarrollo como profesionales de la educación y, más importante, como ciudadanos competentes para el ejercicio democrático y la participación constructiva en la sociedad.

En la medida en que nuestros estudiantes, participando en un régimen intensivo de experiencias formativas, se hagan capaces de maximizar el aprovechamiento del tiempo y el rendimiento, incluso bajo presión, por lograr resultados y desarrollos personales, estarán forjándose como personas competentes para aprender a aprender y con vocación para hacer uso provechoso de esa competencia. Y esto es mucho más importante que aprender contenidos o técnicas o cualquier tipo de aprendizaje específico y concreto, que por más valioso que pueda ser, tiene inevitablemente vocación de hacerse, más temprano que tarde, obsoleto, en un mundo y una época de transformaciones incesantes y disruptivas.

El gran reto del Instituto, procurando establecer un nuevo paradigma para la formación docente, es entonces el de forjar cotidianamente, en los hechos, un modelo pedagógico que no olvide en ningún momento el precepto de que «como se aprende se enseña».

REFERENCIAS

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's best-performing schools systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Bellei, C., Poblet, X., Sepúlveda, P., Orellana, V. y Abarca, G. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Orelac/Unesco.
- Bos, M. S., Ganimian, A. J. & Vargas, E. (2013). *América Latina en PISA 2012: ¿Cómo le fue a la región?* Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación.
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- CEPAL (2011). *Desafíos para una educación con equidad en América Latina y el Caribe*. Encuentro Preparatorio Regional 2011. Naciones Unidas - Consejo Económico y Social. Revisión Ministerial Anual. ECOSOC-RMA.
- Consejo Nacional de Educación (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- _____ (2015). *Perfiles Docentes –Generalidades y Especificidades Curriculares*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

- Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Cumsille, B. y Fiszbein, A. (2015) *Construyendo políticas docentes efectivas: Pautas para la acción*. Diálogo Interamericano: Comisión para la Educación de Calidad para todos. Documento de antecedentes.
- Flores, R. (2012) *Formación de directivos y docentes: reflexiones y propuestas*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Fundación Santillana/Diálogo Interamericano (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Buenos Aires: Santillana.
- Gatti, B. & y Davis, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina* (Documento de trabajo inédito). Washington: Banco Mundial.
- Henríquez U., P. (1925). «Patria de la Justicia», publicado originalmente en *La utopía de América*. La Plata: Ed. Estudiantina.
- Louzano, P. y G. Moriconi. 2014. «Formación inicial de profesores: Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente». En OREALC/UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2015). *Perfiles docentes*. Dirección General de Currículo del Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2010). Documentos del Plan de Reformulación de la Formación Docente. Santo Domingo.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2015). *Sistema de Indicadores Sociales de República Dominicana (Versión 2015)*. Recuperado de <http://economia.gob.do/mepyd/despacho/unidad-asesora-de-analisis-economico-y-social/sisdom/sisdom-2015/>
- OREALC/UNESCO (2015). *Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

- De los Ríos, D. & Valenzuela, J. P. (2013). «Los docentes chilenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral». En B. Ávalos, B. (Ed.). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 63-90). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Saravia, L. M. (2005). «La formación inicial docente». En Luis Saravia e Isabel Flores (Ed). *La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países* (pp. 7-44). Lima: Ministerio de Educación, DinfoCAD; Proeduca-GTZ.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching». *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi.org/10.2307/1175860
- _____ (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes en la República Dominicana, de Julio Sánchez Mariñez, ACADÉMICAS | Serie Prácticas Docentes |2|, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), se terminó de imprimir en junio de 2018, en los talleres gráficos de Editora Búho, con una tirada de 1,000 ejemplares. Santo Domingo, República Dominicana.



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

Calle Caonabo esquina
Leonardo Da Vinci,
Urbanización Renacimiento,
Sector Mirador Sur,
Santo Domingo, D.N.,
República Dominicana
Tel.: 809.482.3797

