Ministerio de Educación

inafocam
Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

ESTÁNDARES PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Ministerio de Educación

inafocam

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

ESTÁNDARES PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Santo Domingo, República Dominicana
2016

Estándares para la mejora
de la formación docente continua en la República Dominicana

Coordinación general
Denia Burgos – Directora ejecutiva
Barbarita Herrera – Directora de Formación Continua

Consultoría
Carlos Marcelo
Universidad de Sevilla, Grupo IDEA

Edición y estilo
Miguel Ángel Moreno

Diseño editorial
Departamento de Comunicaciones
Ricardo Diplán
ricardodiplan@gmail.com

ÍNDICE

1. Justificación *7*

2. Marco conceptual *11*

3. Dispositivos articulados para la formación continua desde el Marco de formación continua del Inafocam *25*

4. Modelo para la evaluación de la calidad de la formación continua del profesorado *27*

4.1. Dimensión Contextualización *35*
4.2. Dimensión Diseño pedagógico de la acción de formación *41*
4.3. Dimensión Condiciones organizativas y de gestión *49*
4.4. Dimensión Implementación *55*
4.5. Dimensión Aseguramiento de la calidad *67*

5. Referencias *73*

1. Justificación

La República Dominicana se haya inmersa en un ambicioso proceso para acortar las brechas originadas por un desarrollo humano muy inequitativo, a fin de ofrecer a las nuevas generaciones un futuro mejor. La educación es la llave de cualquier intento de mejora del país. Educación para los chicos y chicas, pero también para los docentes.

El *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)* hace hincapié en la importancia de contar con un buen sistema de formación docente inicial que asegure que los futuros docentes adquieren y desarrollan las competencias que les son necesarias para su desempeño profesional:

5.1 Para la formación docente

5.1.1 Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo y dentro del marco de la Resolución 08-11 del 1.º de julio de 2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y secundario. Para tal fin, se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(...)

5.1.8 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 de grado y de doctorado para los formadores de maestría.

La formación inicial docente ha de coordinarse con la formación continua de los docentes en ejercicio. La formación docente es una responsabilidad y un compromise de los docentes a lo largo de su actividad profesional y cuya importancia también recoge el Pacto Educativo en su articulado:

5.2.3. Garantizar que la capacitación continua esté articulada a la gestión curricular del centro educativo, con especial énfasis en la integración de las tecnologías de la información y comunicación al proceso enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias de supervisión, seguimiento y acompañamiento pedagógico.

Esta coordinación se hace más necesaria a partir de la Resolución 09-2015 del Conescyt *"que aprueba la normativa para regular la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente en la República Dominicana"*. Esta resolución sienta las bases del perfil de competencias a adquirir por los futuros docentes y establece las condiciones y niveles de exigencia que deberán cumplir las entidades que formen docentes en su etapa inicial.

Por otra parte, el Inafocam (2013: 50), en su *Marco de formación continua* establece como visión para la formación continua en 2016 lo siguiente:

Centros educativos de los niveles básico y medio del sistema educativo dominicano, participando con todo su personal docente en procesos integrales y sistemáticos de formación continua, evaluables y certificables, con apoyo de sus distritos y de instituciones formadoras identificadas en cinco ejes regionales.

La consecución de las metas que establece el Marco de formación continua del Inafocam requiere el fortalecimiento del sistema de monitoreo y evaluación (inicial, de seguimiento, de impacto) a los programas formativos que coordina. Esta práctica, consistente en la institución, se expresa ahora bajo su Política de Calidad, como pretensión de mejora permanente. Todo ello permitirá aportar transparencia, trazabilidad y pertinencia a la formación docente continua. Lo que no se evalúa se devalúa, y por ello es necesario diseñar y aplicar estándares de calidad para dichos programas.

Los estándares que se proponen en el presente documento son coherentes con los *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente* (Resolución 17-2014) del Consejo Nacional de Educación, en la medida en que comparten metas y estructura de aplicación. Además, el desarrollo de dichos estándares permitirá identificar las necesidades, contenidos y estrategias formativas requeridas por el profesorado dominicano y que son contempladas en el presente documento.

A continuación presentamos una panorámica conceptual que nos ayuda a entender cómo muchos países han ido avanzando en la senda de la mejora de la formación docente a través de la implantación de estándares que contribuyen a valorar la calidad de los programas diseñados y desarrollados.

2. Marco conceptual

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión desarrollo profesional docente corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Terigi, 2007, Marcelo y Vaillant, 2009). Sin embargo, la noción de "desarrollo profesional" es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto "desarrollo" tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Como hemos planteado, los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes. Intentaremos continuación a profundizar en el conocimiento sobre el desarrollo profesional docente, haciendo uso de los resultados de una serie de investigaciones. Comenzaremos situando el desarrollo profesional docente desde sus conceptos y definiciones, y procuraremos luego analizarlo en relación a los temas que hemos considerado más relevantes para lograr una formación de calidad.

Las definiciones, tanto las más nuevas como las más antiguas, consideran el desarrollo profesional de los docentes como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela. Así, para Heideman (1990: 4)

> *el desarrollo del docente va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades de enseñanza, el cambio de actitudes de los maestros y profesores, y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del docente se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas.*

Por su parte, Day (1999: 4) afirma que

> *el desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales, y aquellas planificadas y conscientes, que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos o grupos y que contribuyen, a través de ellas, a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes.*

El análisis de las definiciones arriba mencionadas nos permite concluir que el desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas.

El concepto de desarrollo profesional docente se utiliza con frecuencia con distintos significados, en diferentes contextos, y aludiendo a diversos tipos de prácticas. Se trata de un concepto polisémico y, según Kelchtermans (2004: 218),

> *la investigación conceptual y empírica muestra muy claramente que el desarrollo de los docentes es un fenómeno altamente complejo y multidimensional. Más concretamente, el carácter 'continuo' del proceso de aprendizaje, así como su enraizamiento en las vidas de los individuos lo hacen particularmente complejo de analizar.*

Kelchtermans (2004) afirma que el desarrollo profesional docente puede entenderse en función de dos perspectivas o de dos agendas de investigación. La primera destaca el aspecto

descriptivo del proceso de desarrollo profesional, tanto en su forma como en su contenido. Se centra en las experiencias de aprendizaje, y busca comprender su significado y los factores que la influencian. La segunda agenda intenta ir más allá de la descripción, interrogando acerca de las formas en las que podemos organizar el desarrollo profesional para que sea más eficiente. Ésta es una agenda más prescriptiva que interesa, en consecuencia, principalmente a los formadores y supervisores.

El desarrollo profesional docente implica interacción con los contextos espacial y temporal. El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los docentes se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran compañeros, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben entenderse como una relación de causa efecto, sino como elementos mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los docentes se centran en diferentes temas en función del momento en la carrera docente en que se encuentren.

Principios que orientan el proceso de desarrollo profesional docente

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los docentes? ¿A dónde deberían encaminarse los esfuerzos para mejorar la calidad de nuestros docentes? Si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios. Hawley y Valli (1998) llegaron a sistematizar nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional, que sintetizamos a continuación.

1. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia: los contenidos del desarrollo profesional docente deberían centrarse en lo que los alumnos han de aprender, y en la forma que ellos tienen de enfrentarse a diferentes problemas. El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces. En este sentido, existe una abundante evidencia empírica que muestra que los programas eficaces de formación docente son aquellos centrados en la sustancia (lo que los docentes aprenden), y no en la forma (la forma como aprenden). Este principio supone, en buena medida, un cuestionamiento al fuerte énfasis que durante mucho tiempo se ha puesto en los procesos o en la estructura de las actividades de desarrollo profesional.

2. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes: el desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes, ayuda a los docentes a acortar la distancia entre el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los docentes necesitan aprender. Este principio destaca la importancia de diseñar el desarrollo profesional docente haciendo centro en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la formación docente.

3. Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender: cuando los maestros y profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, su compromiso crece. Es más probable que los docentes utilicen lo que aprenden cuando el desarrollo profesional se centra en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares. Esto supone un cambio respecto de lo que ha sido la tradición en la formación docente, organizada principalmente en torno a la participación de maestros y profesores en cursos. Esto no significa que los cursos y conferencias no sean necesarios, sino que deben considerarse como puntos de partida de un proceso de cambio más amplio. Se sabe que el aspecto clave de todo proceso de desarrollo profesional está en la implantación.

4. La escuela es el telón de fondo: el desarrollo profesional debería estar basado en la escuela, y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los docentes aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz, se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe. Es preciso que el aprendizaje ocurra en un contexto específico. El desarrollo del curriculum, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

5. La resolución colaborativa de problemas es un pilar: el desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas. Sin resolución de problemas de forma colaborativa, es posible que ocurran cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie la escuela. Las actividades de resolución colaborativa de problemas permiten a los docentes trabajar juntos para identificar problemas y luego solucionarlos. Las actividades pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción.

6. El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo: adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

7. Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información: el desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. El desarrollo profesional debería incluir su propia evaluación, utilizando a tales efectos diferentes recursos: portafolio, observaciones de profesores, evaluación de compañeros, resultados de los estudiantes.

8. Es necesario tener en cuenta las creencias: el desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes. Además, cuando los docentes poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican.

9. El desarrollo profesional integra un proceso de cambio: las actividades de desarrollo profesional deberían conectarse con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los docentes sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente. Estas condiciones incluyen el tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, una adecuada financiación, el necesario apoyo técnico y un seguimiento sostenido. De esta forma, a menos que el desarrollo profesional se diseñe como una parte inseparable de un proceso de cambio, es probable que demuestre no ser eficaz en definitiva.

La formación que se viene desarrollando en nuestros sistemas educativos carecen de medición de impacto. Quizás hay un resultado evidente y es que el paradigma tradicional mediante el cual la formación continua se organiza en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica no tienen ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los enseñantes. Joyce (c. p. Richardson y Placier, 2001) encontró que las posibilidades de implantación de cambios siguiendo este modelo eran del 15%.

Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se preguntaron qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado. Para responder a esta pregunta indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Aus-

tralia. Los hallazgos de esta investigación nos ofrecen una considerable luz para responder a la pregunta de este epígrafe.

Se trata de programas que ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como se centran en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender el contenido. Además utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos e incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los alumnos.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional. Por otra parte, implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades.

También proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación. Finalmente, Ingvarson (2005: 15-16) y sus colegas destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros.

Guskey ha sido uno de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre las características de buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor hizo un estudio comparativo de diferentes trabajos que enumeran las características de los programas eficientes de desarrollo profesional (Guskey, 2003). Este autor concluye que hay pocas evidencias de la relación directa entre el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes de los alumnos. El análisis que hace el autor a partir de doce listas de indicadores concluye que existe poco consenso en relación a las características que identifican programas eficientes de desarrollo profesional.

Tabla 1. Características de los programas de desarrollo profesional docente

	Características	Mención en los programas
1.	Mejorar el conocimiento pedagógico y del contenido de los profesores	10
2.	Proporcionar suficiente tiempo y otros recursos	9
3.	Promover la colaboración	8
4.	Incluir procedimientos de evaluación	8
5.	Integrarse con otras iniciativas de reforma	7
6.	Presentar modelos de buena enseñanza	6
7.	Centrada en la escuela	6
8.	Crear capacidad de liderazgo en los profesores	5
9.	Basarse en las necesidades de formación docente	5
10.	Organizada a partir del análisis de datos de aprendizaje de los alumnos	5
11.	Centrada en la mejora individual y organizativa	5
12.	Incluir seguimiento y apoyo	5
13.	Continua y centrada en el trabajo docente	4
14.	Basada en las evidencias de la investigación disponible	3
15.	Adoptar una variedad de formas	2
16.	Proporcionar oportunidades para la comprensión teórica	2
17.	Ayudar a incorporar la diversidad y promover la igualdad	1
18.	Organizada en torno a una imagen de enseñanza y aprendizaje eficaz	1
19.	Proporcionada para las diferentes etapas del proceso de cambio	1
20.	Promover la indagación y reflexión continua	1

FUENTE: Guskey, 2003

La característica más frecuentemente mencionada es que los programas mejoran el conocimiento pedagógico y del contenido de los profesores: diez de las doce listas mencionaron esta característica. Nueve de las doce listas mencionaron la importancia de disponer de tiempo y de otros recursos para un desarrollo profesional eficiente. Este tiempo debe de estar bien organizado y estructurado para que cumpla con sus objetivos. Otro de los aspectos destacados es el de la colaboración. Una mayoría de listas plantean la idea de que las actividades de desarrollo profesional se desarrollen en torno a iniciativas de reforma más amplias y que presenten modelos de buena enseñanza. Por otra parte, las listas plantean la idea de que la formación debería de estar basada en la escuela, aunque alguna investigación muestra que esto no siempre funciona y pueden promoverse prácticas demasiado locales.

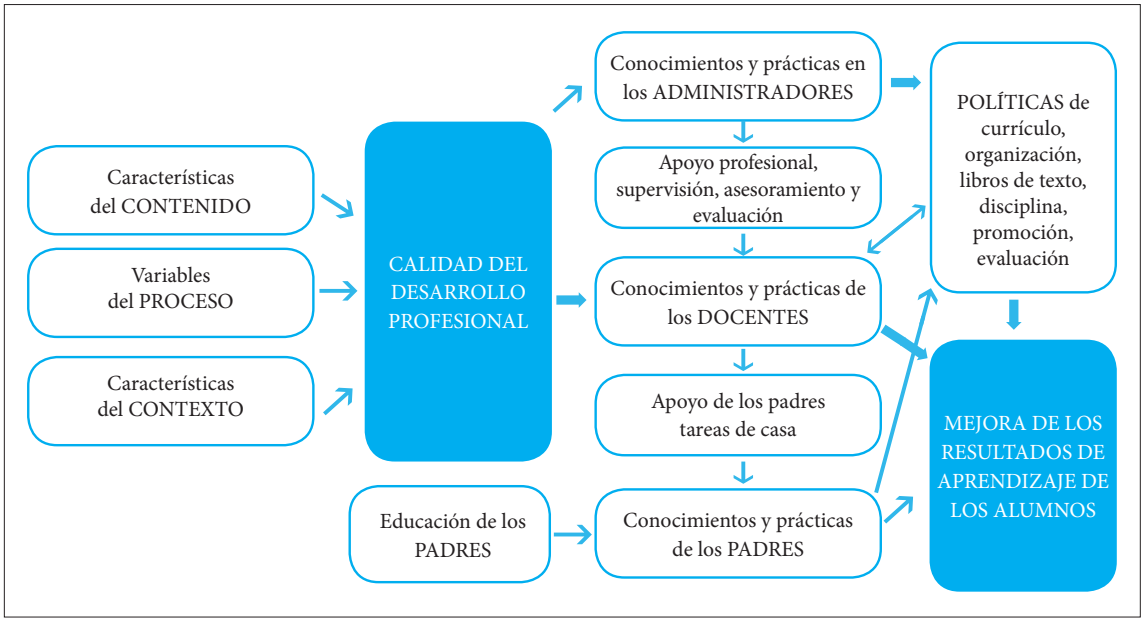
Llama la atención que menos de la mitad de las listas incluyen el seguimiento para asegurar la calidad del desarrollo profesional y que pocas destaquen la necesidad de variedad de formas de formación, así como la necesidad de una mayor fundamentación teórica en la formación. Como conclusión, Guskey (2003: 15) plantea que *"parece haber poco acuerdo entre los investigadores del desarrollo profesional docente en relación a los criterios de eficacia en el desarrollo profesional"*. Este autor critica este aspecto porque *"sin una clara idea de las metas del desarrollo profesional y de las formas como conseguirlas, es improbable que mejore la calidad del desarrollo profesional docente"* (Guskey, 2003: 16).

Existe bastante consenso entre los investigadores en relación a que la calidad del desarrollo profesional no refiere sólo a los aspectos de eficiencia (cuán bien se planifica y desarrolla) sino que la eficacia debe de ser tenida en cuenta para comprender y justificar mejor las inversiones que la formación está demandando. En este sentido no podemos dejar de referirnos a Guskey y Sparks (2002: 3), quienes han planteado que

> *durante muchos años los educadores han funcionado con la premisa de que el desarrollo profesional es bueno por definición, y por lo tanto cuanto más mejor. Sin embargo, el énfasis actual en el rendimiento de cuentas ha conducido a una nueva demanda de evidencias acerca de la eficacia de los programas y actividades de desarrollo profesional. En particular, los políticos y líderes educativos quieren tener evidencias concretas del impacto del desarrollo profesional en resultados de aprendizaje de los alumnos.*

Estos autores proponen un modelo que pretende incluir el aprendizaje de los alumnos como indicador de calidad del desarrollo profesional. El modelo parte de la premisa de que el desarrollo profesional está influido por un conjunto de factores. Los elementos básicos para explicar la calidad del desarrollo profesional son el contenido, el proceso y el contexto. Las características del contenido se refieren al "qué" del desarrollo profesional. Tiene que ver con el conocimiento, habilidades, la comprensión de una disciplina, conocer la forma como los alumnos la aprenden, etc. El proceso se refiere al "cómo" del desarrollo profesional y tiene que ver no sólo con las actividades que se desarrollan sino también con la forma de planificarlas, desarrollarlas y continuarlas. Las características del contexto se refieren a los "quién, cuándo, dónde, y por qué" del desarrollo profesional. Estas variables implican a la organización, al sistema o a la cultura en la que el desarrollo profesional tiene lugar.

Tabla 2. Relación entre desarrollo profesional docente y aprendizajes de los estudiantes



FUENTE: Guskey y Sparks, 2002

El contenido, procesos y contexto de las actividades de desarrollo profesional son elementos muy importantes para determinar la calidad del desarrollo profesional, pero hay que reconocer que no son las únicas variables que afectan el aprendizaje de los alumnos. Éste viene determinado por un conjunto de factores que se interrelacionan para explicar mejor las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Así, por una parte hemos de tener en cuenta la calidad del conocimiento y prácticas de los docentes como un factor que influye y determina el aprendizaje de los alumnos. Así, si una actividad de formación no llega a mejorar la calidad del conocimiento y prácticas docentes, puedes haberse desarrollado con calidad pero su eficacia será baja.

Otros factores que afectan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos tienen que ver con las políticas educativas, así como de dirección escolar, supervisión, asesoramiento y evaluación. Éstas afectan en la medida en que ofrecen oportunidades para que los docentes puedan aplicar innovaciones en el aula. Por otra parte, el conocimiento y práctica de los padres, derivado de su nivel de formación, tiene una influencia notable en el aprendizaje de los alumnos, tal como los informes internacionales (PISA) nos vienen poniendo de manifiesto.

Las conclusiones que se derivan de este modelo son claras. En primer lugar que, aunque las relaciones entre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos sean complejas y multifactoriales, no son al azar ni caóticas. Y por lo tanto que para evaluar el desarrollo profesional de los docentes se requiere un enfoque sistémico.

La evaluación del desarrollo profesional docente permite la mejora

El interés por evaluar el desarrollo profesional de los docentes ha crecido en los últimos años por cuatro razones. La primera de ellas tiene que ver el desarrollo de una idea de que el desarrollo profesional es algo dinámico, continuo, evolutivo, no un suceso puntual, y como tal debe de ser evaluado. En segundo lugar, se reconoce que el desarrollo profesional es un proceso intencional, es decir, independientemente de la forma que adopte, el desarrollo profesional es un intento de introducir cambios hacia un objetivo de mejora de la enseñanza. En tercer lugar se evalúa el desarrollo profesional para tener una mejor información en relación con los procesos de reforma de la formación. Por último, se evalúa el desarrollo profesional por la creciente presión en relación con el rendimiento de cuentas (Vaillant y Marcelo, 2015).

El desarrollo profesional, desde el punto de vista de Guskey (2000) posee tres características: es intencional, evolutivo y sistémico. Intencional porque no se improvisa, sino que va dirigido hacia la consecución de unos determinados propósitos que son valiosos y que pueden ser evaluados. Evolutivo porque ocupa al profesorado a lo largo de toda su carrera docente. Es sistémico porque no sólo incluye los aspectos personales o individuales sino que se entiende que los esfuerzos de por el desarrollo profesional de los docentes deben de enmarcarse en el entorno organizativo, cultural y social de la escuela.

El modelo de evaluación de Guskey (2000) plantea un desarrollo similar del elaborado por Kirkpatrick (1999) en función de cinco momentos claramente definidos del desarrollo profesional.

Tabla 3. Evaluación del desarrollo profesional docente: reacciones y aprendizajes de participantes

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
Reacciones de los participantes	¿Le gustó? ¿Fue un tiempo bien empleado? ¿El material era adecuado? ¿Fue útil? ¿Los formadores eran especialistas y ayudaron? ¿La sala era confortable?	· Cuestionarios administrados al final de la sesión · Grupo focal · Entrevistas · Diarios personales	Satisfacción inicial con la experiencia	Mejorar el diseño y desarrollo del programa
Aprendizajes de los participantes	¿Los participantes adquirieron los conocimientos y habilidades planificadas?	· Instrumentos de papel y lápiz · Simulaciones y demostraciones · Reflexiones de los participantes (orales y escritas) · Portafolios de los participantes · Estudios de caso	Nuevo conocimiento y habilidades de los participantes	Mejorar el contenido, formato y organización del programa

FUENTE: Guskey, 2000

El primer nivel se dirige a conocer las reacciones de los participantes en una actividad de formación. Estas reacciones se pueden dirigir en relación con el contenido (relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud, complejidad), con el proceso (las estrategias utilizadas, la competencia del formador, los materiales utilizados, las actividades realizadas, su organización, el uso del tiempo…) o con el contexto (tamaño del grupo, condiciones físicas, luminosidad, sillas…).

El segundo nivel de la evaluación del desarrollo profesional se dirige a conocer el aprendizaje que se ha producido en los participantes (los docentes). La idea que se persigue es conocer si la participación en la actividad de formación ha conducido a que los profesores mejores sus conocimientos, habilidades y en algunos casos actitudes o creencias. Resulta fundamental conocer este nivel de impacto porque seguramente no podrá darse una aplicación al aula si no se ha producido un adecuado e interiorizado aprendizaje de conocimientos y habilidades. Pero también hemos de tener en cuenta aquí el lento proceso de cambio de actitudes y creencias al que ya nos hemos referido anteriormente (Guskey y Sparks, 2002).

Tabla 4. Evaluación del desarrollo profesional docente: el apoyo y cambio organizativo

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
Apoyo y cambio organizativo	¿Cuál fue el impacto en la organización? ¿Ha afectado al clima y a los procedimientos? ¿Se facilitó, animó y apoyó la implementación? ¿El apoyo fue público y abierto? ¿Se abordaron los problemas con rapidez y eficiencia? ¿Se dispuso de suficientes recursos? ¿Se reconoció y compartió el éxito?	· Registros de la escuela y de la administración · Actas de reuniones de seguimiento · Cuestionarios · Grupos focales · Entrevistas estructuradas con participantes y administradores · Portafolios de los participantes	El apoyo, facilidades y reconocimiento que la organización proporciona	· Documentar y mejorar el apoyo organizativo · Informar futuros esfuerzos de cambio

FUENTE: Guskey, 2000

Un tercer nivel de estudio del impacto del desarrollo profesional que plantea Guskey (2000) es el de la organización. Acorde con su idea de que el desarrollo profesional hay que entenderlo desde una perspectiva sistémica, la mirada a la organización donde se pretende aplicar un cambio resulta imprescindible. Así, por muy bien que se haya desarrollado una actividad de formación, si entra en conflicto con las normas y culturas de la organización, difícilmente podrá ser implantada: *"un enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma"* (Guskey, 2000: 149).

Para abordar adecuadamente los aspectos organizativos, desde el punto de vista de este autor deben analizarse las políticas organizativas dentro de las escuelas, los recursos de que se dispone para apoyar la implantación, la protección que la escuela brinda para evitar elementos distractores al proceso de implantación, el apoyo durante la experimentación para evitar el miedo al fracaso, el liderazgo del equipo directivo, el reconocimiento por el esfuerzo realizado, así como la disponibilidad de tiempo para la realización de actividades propias de la implantación del cambio.

Tabla 5. Evaluación del desarrollo profesional docente: uso del conocimiento e impacto en aprendizajes

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
Uso por parte de los participantes del nuevo conocimiento y habilidades	¿Los participantes aplicaron de forma eficaz los nuevos conocimientos y habilidades?	· Cuestionarios · Entrevistas estructuradas con los participantes y supervisores · Reflexiones de los participantes (orales y~o escritas) · Portafolios de los participantes · Observaciones directas · Videos o audios	· El grado y calidad de la implementación · Documentar y mejorar la implementación del contenido del programa	
Resultados de aprendizaje de los alumnos	¿Cuál ha sido el impacto en los estudiantes? ¿Ha afectado al rendimiento de los alumnos? ¿Ha influido en el bienestar físico y emocional de los alumnos? ¿Los alumnos son aprendices más autónomos? ¿La atención de los estudiantes está mejorando? ¿Se reduce el abandono escolar?	· Calificaciones de los alumnos · Calificaciones de la escuela · Cuestionarios · Entrevistas estructuradas con alumnos, padres, profesorado y directores · Portafolios de los participantes	Resultados de aprendizaje de los alumnos: · Cognitivos (actuación y rendimiento) · Afectivos (actitudes y disposiciones) · Psicomotores (habilidades y conductas)	· Mejorar todos los aspectos del diseño, implementación y seguimiento del programa · Demostrar el impacto general del desarrollo profesional

FUENTE: Guskey, 2000

El cuarto nivel de la evaluación del desarrollo profesional se refiere a la utilización por parte del profesorado de los conocimientos y habilidades adquiridas por el profesorado. En este punto se ha planteado la utilidad del modelo CBAM (*Concern Based Adoption Model*) de diferentes etapas de preocupaciones de profesores (toma de consciencia, información, personal, gestión, consecuencia, colaboración y reenfoque), así como el de los diferentes momentos de niveles de uso de la innovación (no uso, orientación, preparación, uso mecánico, uso rutinario, refinamiento, integración y renovación).

El quinto y último nivel de análisis del efecto del desarrollo profesional docente es el grado

de aprendizaje de los alumnos. Hay que reconocer que el análisis del efecto del desarrollo profesional tomando en consideración el aprendizaje de los alumnos no es tarea fácil, sobre todo porque el aprendizaje de los alumnos puede depender de otras variables aparte de la formación de los docentes. Hay que reconocer que la preocupación por los alumnos como criterio para evaluar el desarrollo profesional docente es una tendencia reciente, y digna de interés porque plantea una nueva mirada a la formación docente. Diseñar y desarrollar la formación tomando en consideración el impacto en el aprendizaje de los alumnos ya de por sí representa un cambio trascendental en la configuración del desarrollo profesional. Ésta es una tendencia que se viene planteando por diferentes autores.

Así, Little (2004) desarrolla una propuesta innovadora en relación con el desarrollo profesional docente basado en el análisis de los trabajos o tareas de los alumnos. Así, el análisis de las tareas y trabajos de los alumnos supone una manera de pensar la formación que asume que se aprende en y de la práctica. Una tendencia que de manera creciente se asume como apropiada para la formación. Por otra parte, una tendencia que tiene que ver con el incremento de los controles externos hacia los docentes, a partir de indicadores y en ese punto el análisis de los trabajos de los alumnos se incluye como una actividad que permite ese control.

Las principales razones para el desarrollo profesional centrado en los trabajos de los alumnos tiene que ver, en primer lugar con la idea de que el trabajo de los alumnos como recurso para profundizar el conocimiento de los profesores. Se planea, y así lo apoya la investigación que participar en actividades de desarrollo profesional que están centradas en el análisis de las tareas de los alumnos mejora el conocimiento, las habilidades y la confianza de los profesores en clase, así como su compromiso.

En segundo lugar, el trabajo de los alumnos aparece como un catalizador para la comunidad profesional y la reforma escolar. Se plantea que el análisis del trabajo de los alumnos ayuda a superar el aislamiento de los profesores, de manera que promueve el análisis conjunto de trabajos de alumnos y ayuda a crear una comunidad escolar que habla sobre cómo se enseña y se aprende. Por último, el trabajo de los alumnos como un instrumento de control externo, ya que en la medida en que se utilicen indicadores previos, es posible que el análisis de las tareas se compare con los indicadores establecidos.

3. Dispositivos articulados para la formación continua desde el Marco de formación continua del Inafocam

El documento elaborado por el Inafocam (2013) titulado *Marco de formación continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad,* establece y define la formación docente en servicio que el Inafocam está promoviendo a través de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE). Se trata de una estrategia que toma al centro educativo como unidad de mejora, innovación y desarrollo profesional docente.

Los dispositivos formativos descritos en el *Marco de formación continua* (pp. 54-57) son los siguientes:

Módulos formativos: Guías de estudio práctico del docente que presentan, modelan, ejemplifican y problematizan las grandes competencias pedagógicas que el docente debe dominar para garantizar que sus estudiantes aprendan los contenidos del grado.

Acompañamiento: Contextualiza a las necesidades del centro las temáticas prácticas planteadas en los módulos formativos.

Encuentros presenciales: Intercambio de prácticas de apoyo profesional.

Espacios de estudio profesional: Diseñados para la profundización y debate conceptual y metodológico con docentes en relación con las situaciones, dificultades y hallazgos ligados al desarrollo de cada área curricular y eje transversal.

Tutorías virtuales: Espacio digital para consultar y compartir inquietudes particulares, cuyas respuestas beneficien a colegas de cualquier punto del país.

Grupos pedagógicos: Plataforma del sistema educativo para la reflexión docente, que puede coordinarse con las temáticas de los módulos formativos.

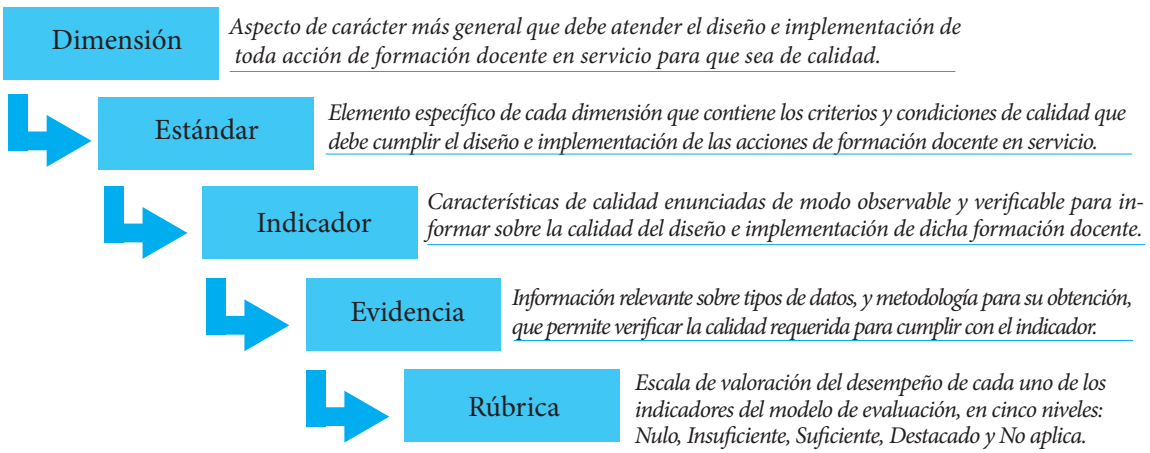
Junto con los anteriores dispositivos que permiten consolidar la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), el Inafocam mantiene otras acciones formativas para el personal docente en servicio, más tradicionales y regladas, que adoptan la forma de cursos, jornadas, diplomados, especialidades, maestrías o doctorados.

Podríamos definir estos otros dispositivos formativos como aquellas acciones de educación formal, en las que los docentes suelen participar de forma individual, como estudiantes de un programa gestionado por una entidad de formación, con capacidad de certificación (generalmente una universidad, aunque no en todos los casos). La duración de cada acción formativa se halla pre-determinada, en relación con los tiempos presenciales de cada programa (o de aperturas de plataforma, en el caso de los programas virtuales).

En dichos programas —especialmente en aquellos que permiten obtener un título de educación superior—los formadores se hallan certificados para acreditar su competencia en el contenido brindado.

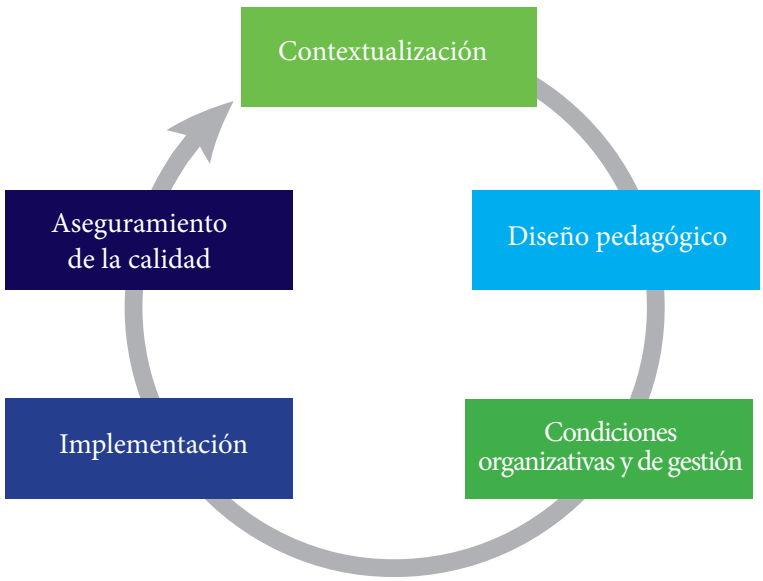
4. Modelo para la evaluación de la calidad de la formación continua del profesorado

El modelo de estándares para la evaluación de los programas de formación continua que desarrolla el Inafocam pretende servir a cualquier modalidad o dispositivo formativo que gestione, pudiendo ser aplicado total o parcialmente, ya que las dimensiones sobre las que se ha construido permiten evaluar una acción de formación en su totalidad, o bien a fases o componentes diferenciados de esta. La presentación del modelo de estándares para la evaluación de la formación docente en servicio se organiza según se muestra a continuación:



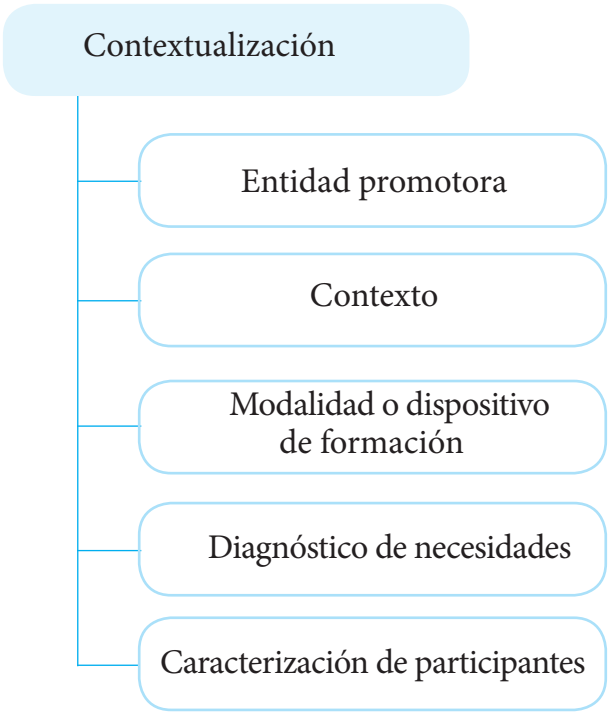
A partir de la revisión de literatura internacional que hemos realizado, así como del estudio de otras muchas fuentes formales e informales hemos creído conveniente centrar el desarrollo de los estándares a partir de las dimensiones incluidas en el siguiente modelo. Consideramos cinco dimensiones que configuran desde nuestro punto de vista los elementos más importantes para someter a evaluación de calidad las propuestas de formación, independientemente de la modalidad de formación a la que nos remitamos.

Estas cinco dimensiones se corresponden en gran medida con el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) desarrollado para el diseño instruccional de acciones de formación. Este modelo, surgido en la década de 1970 se ha configurado como uno de los más utilizados para describir, analizar, evaluar e investigar el desarrollo profesional docente como un sistema (Branch, 2010). Las dimensiones son las siguientes:



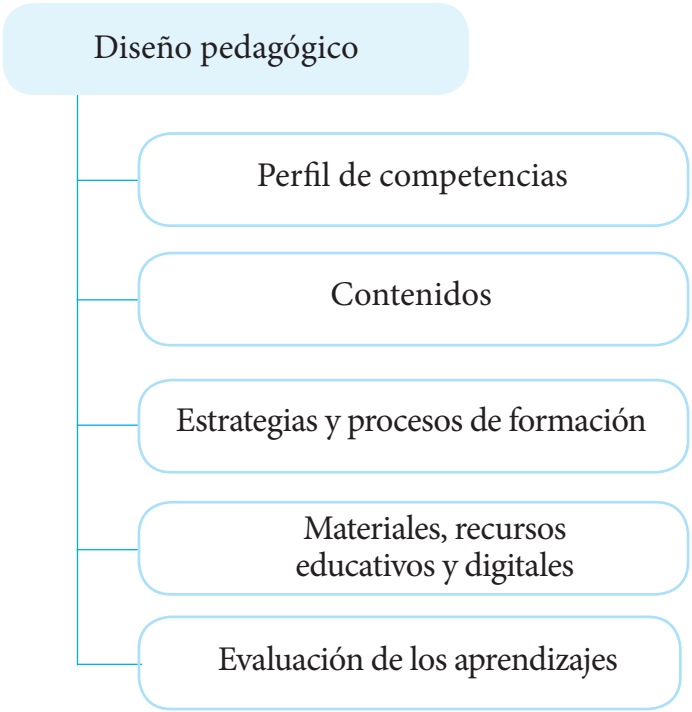
Dimensión Contextualización

La formación no se desarrolla en el vacío. Surge y se desarrolla en un contexto social, escolar, profesional y económico determinado. Por ello debemos de analizar cualquier acción de formación en relación con sus protagonistas, los espacios en los que se desarrollan, así como con las políticas públicas que sirven de paraguas y justifican la necesidad de la formación que se está ofreciendo (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Vaillant y Marcelo, 2015). Igualmente, la formación, para que sea eficaz, debe de estar contextualizada tanto en sus contenidos, como en sus procedimientos y prácticas.



Dimensión Diseño pedagógico de la acción de formación

La formación, independientemente de su modalidad, debe ser objeto de planificación o diseño, a fin de asegurar que no se improvisan los procesos, y que estos van dirigidos a mejorar la competencia de los destinatarios y su desarrollo profesional (Laurillard, 2012; Reigeluth, 1999). Diseñar la formación representa un proceso que parte del estudio de la situación actual de adquisición de competencia por parte de las personas participantes en el programa de formación. Para dar respuesta a estas necesidades se diseña una estructura que va a permitir desarrollar los aprendizajes descritos en los objetivos del programa. El diseño de las acciones de formación que incorporan las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del proceso de aprendizaje tiene unas características especiales (Marcelo, 2006).

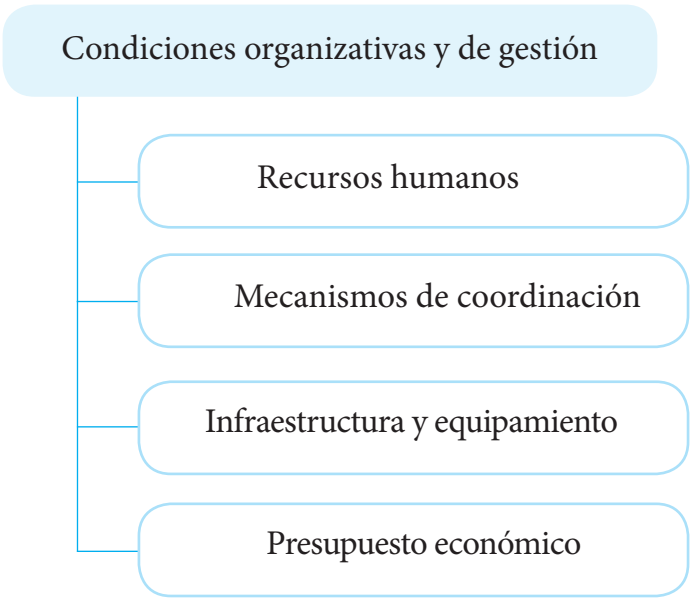


El diseño de una acción de formación, independientemente de que ésta se desarrolle de forma presencial u *on line*, debe de tener presente a quién va dirigida esta acción. En ocasiones se conoce con claridad a los destinatarios, porque forman parte de la organización o empresa. En muchas otras ocasiones las ofertas de formación son abiertas y pueden acogerse a ellas una gran variedad de personas en situaciones y condiciones muy diferentes. Este aspecto, que dificulta el proceso de diseño, debe de ser tenido en cuenta para que el producto final sea flexible y se amolde a diferentes destinatarios.

Dimensión Condiciones organizativas y de gestión

El diseño de una acción de formación requiere contemplar las condiciones organizativas y de gestión que la hagan posible. Estos aspectos son importantes de atender para asegurar la viabilidad de la formación. En esta participan personas que asumen diferentes roles. Su selección debe realizarse adecuadamente para que puedan dar respuesta a las necesidades formativas identificadas. Por ello resulta especialmente importante la necesaria coordinación entre las diferentes instancias que gestionan e implementan la formación, la cual requiere de condiciones y recursos para que pueda ser viable.

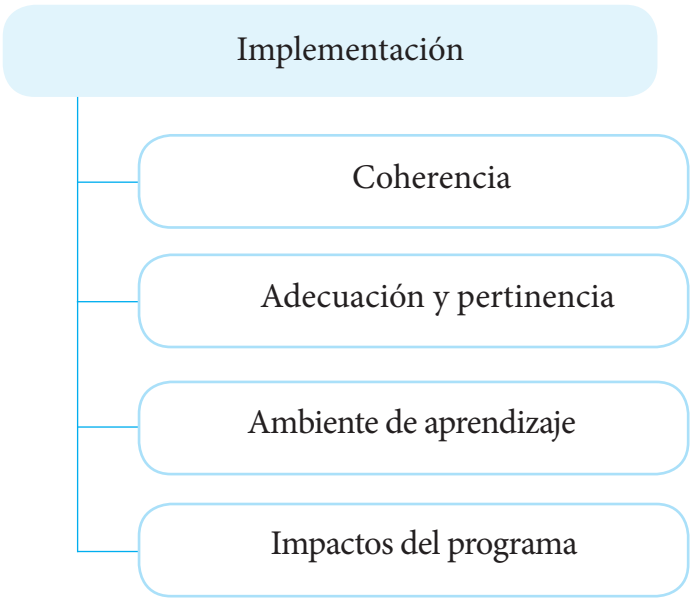
En tal sentido, en esta dimensión contemplamos la necesidad de establecer un presupuesto económico acorde a las necesidades de la acción de formación, así como la disponibilidad de infraestructura y equipamiento —tanto físico como digital— que permitan el desarrollo de la acción de formación en las condiciones de calidad exigidas. En concreto, los aspectos organizativos y de gestión tienen que ver con:



Dimensión Implementación

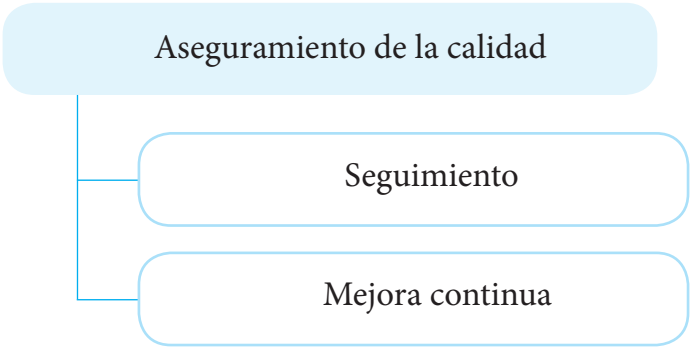
Las acciones de formación docente en servicio se desarrollan a lo largo de un periodo determinado de tiempo. La implementación de una acción requiere la aplicación de los requisitos y condiciones establecidas en el diseño, pero también es preciso contemplar procesos que se generan en los ambientes de aprendizaje tanto presenciales como no presenciales que genera la formación.

En esta dimensión prestamos atención a la necesidad de que exista coherencia (dentro de la necesaria flexibilidad) entre el diseño de la formación y su implementación. Esta coherencia se completa con la necesidad de adecuación y pertinencia de los contenidos y procesos formativos que se estén llevando a cabo. Hay que prestar una atención especial a las acciones de formación que se desarrollan bajo modalidad a distancia o semipresencial, con apoyo de dispositivos tecnológicos. En este caso resulta necesario valorar la calidad del dispositivo, así como de la atención tutorial que se desarrolla como apoyo al aprendizaje de los participantes (Marcelo, 2005).



Dimensión Aseguramiento de la calidad

Una de las condiciones que debe cumplir hoy en día cualquier institución formativa es asegurar que los procesos que diseña e implementa siguen criterios y estándares de calidad. Por ello se requiere atender a las condiciones que el plan de formación incluye para aseguramiento de la calidad de los procesos. Los sistemas de aseguramiento de la calidad permiten ir desarrollando una cada vez mayor conciencia de responsabilidad y rendimiento de cuentas respecto de los fondos recibidos



El modelo que se propone a continuación incluye un conjunto de dimensiones, estándares e indicadores. Se definen para cada una de las dimensiones sus correspondientes estándares e indicadores.

4.1 Dimensión Contextualización

4.1 DIMENSIÓN CONTEXTUALIZACIÓN: COMPONENTES

N.º	ESTÁNDAR	N.º	INDICADORES	EVIDENCIAS
1	**Entidad promotora** La entidad promotora del programa es confiable en cuanto a experiencia, trayectoria y competencia para el desarrollo de la acción de formación.	1	La entidad promotora de la acción de formación tiene experiencia y trayectoria contrastada en el desarrollo de acciones de formación similares a la propuesta.	✓ Informe de actividad de la entidad promotora con indicación de experiencia previa. ✓ Informes y publicaciones derivadas decacciones de formación previas.
2	**Contexto** La acción de formación identifica las características del contexto educativo de aplicación de los conocimientos y competencias a adquirir a lo largo de la formación.	2	Se identifican las características del contexto educativo y escolar en el que se desarrollarán y aplicarán los conocimientos y competencias adquiridas en la acción de formación.	✓ Propuesta de acción formativa ✓ Informes.
3	**Modalidad o dispositivo de formación** La propuesta de formación identifica y justifica adecuadamente la modalidad de formación elegida, y demuestra la pertinencia de la modalidad en función del público destinatario y las competencias a adquirir.	3	Se justifica adecuadamente la elección de la modalidad o dispositivo de formación (módulos formativos, acompañamiento, tutorías virtuales, espacios de estudio, grupos pedagógicos) o bien de combinación entre modalidad presencial y *on line*, basándose en la necesaria coherencia entre las competencias a adquirir y la modalidad elegida.	✓ Propuesta de acción formativa.
4	**Diagnóstico de necesidades formativas** El diagnóstico de necesidades que justifica la acción de formación se ha desarrollado utilizando evidencias relevantes y adecuadas y de forma participativa.	4	El diagnóstico de necesidades se basa en una variedad y calidad de fuentes de información.	✓ Informe de diagnóstico de necesidades.
		5	El diagnóstico de necesidades toma en cuenta las necesidades normativas y línea base en materia curricular y escolar establecidas por el Minerd y el *Marco de formación continua* del Inafocam.	
		6	El diagnóstico de necesidades se ha desarrollado de forma participativa por el profesorado de la escuela.	
5	**Caracterización de participantes** Se identifica y describe cuál es el público objetivo de la acción de formación y cuáles son las condiciones de acceso al programa formativo.	7	Se identifican las características de los destinatarios del programa de formación: escuelas, nivel, profesorado, alumnado…, identificando los conocimientos y competencias previas como prerrequisitos para la elegibilidad de participantes.	✓ Identificación de perfil de ingreso.

DIMENSIÓN 1: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ESTÁNDAR 1. ENTIDAD PROMOTORA				
INDICADOR 1: La entidad promotora de la acción de formación tiene experiencia y trayectoria contrastada en el desarrollo de acciones de formación similares a la propuesta				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La entidad no aporta información relevante en relación con su experiencia previa en acciones de formación	La entidad aporta información en relación con experiencia previa en formación continua sólo en un tipo de acciones de formación continua (posgrado, diplomados, cursos y talleres)	La entidad aporta información en relación con experiencia previa en formación continua en al menos dos de tipos de acciones de formación continua (posgrado, diplomados, cursos y talleres)	La entidad aporta información en relación con experiencia previa en formación continua en los tres tipos de acciones de formación continua (posgrado, diplomados, cursos y talleres)	
La entidad no aporta información que justifique experiencia previa en asesoría o asistencia técnica a centros educativos	La entidad aporta información que justifica experiencia previa en asesoría o asistencia técnica a centros educativos sólo en un área de conocimiento curricular	La entidad aporta información que justifica experiencia previa en asesoría o asistencia técnica a centros educativos en al menos dos áreas de conocimiento curricular	La entidad aporta información que justifica experiencia previa en asesoría o asistencia técnica a centros educativos en las diferentes áreas de conocimiento curricular	
ESTÁNDAR 2. CONTEXTUALIZACIÓN				
INDICADOR 2: Se identifican las características del contexto educativo y escolar en el que se desarrollarán y aplicarán los conocimientos y competencias adquiridas en la acción de formación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta formativa no describe el contexto donde se desarrollará la acción de formación	La descripción del contexto es insuficiente al no identificar datos relativos a número y tipología de docentes implicados, estudiantes, escuelas, recursos educativos, contextos educativos y socio económicos.	La descripción del contexto aporta datos relativos a algunos de los siguientes indicadores: número y tipología de docentes implicados, estudiantes, escuelas, recursos educativos, contextos educativos y socio económicos.	La descripción del contexto aporta datos relativos a los siguientes indicadores: número y tipología de docentes implicados, estudiantes, escuelas, recursos educativos, contextos educativos y socio económicos	

ESTÁNDAR 3. MODALIDAD O DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

INDICADOR 3: Se justifica adecuadamente la elección de la modalidad o dispositivo de formación (módulos formativos, acompañamiento, tutorías virtuales, espacios de estudio, grupos pedagógicos) o bien de combinación entre modalidad presencial y *on line,* basándose en la necesaria coherencia entre las competencias a adquirir y la modalidad elegida

NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se justifica la modalidad de formación o dispositivo elegido en la propuesta formativa	Se identifica la modalidad o dispositivo de formación pero no se justifica las razones de la necesidad de elegir dicha modalidad	La modalidad o dispositivo de formación se justifica aportando alguna evidencia que avala su necesidad	Se fundamenta y justifica con evidencias variadas la necesidad de la modalidad o dispositivo de formación propuesta en función del público objetivo al que va dirigido y las competencias a adquirir	
No se justifica la incorporación de varios dispositivos de formación en la acción de formación propuesta	Se justifica de forma insuficiente la necesidad de incluir en la propuesta formativa varias modalidades o dispositivos de formación (módulos formativos, acompañamiento, tutorías virtuales, espacios de estudio, grupos pedagógicos)	La propuesta justifica la necesidad de incluir varias modalidades o dispositivos de formación (módulos formativos, acompañamiento, tutorías virtuales, espacios de estudio, grupos pedagógicos) pero no describe con claridad la secuencia de relación entre diferentes dispositivos	La propuesta justifica la necesidad de incluir varias modalidades o dispositivos de formación (módulos formativos, acompañamiento, tutorías virtuales, espacios de estudio, grupos pedagógicos) describiendo con claridad la secuencia de relación entre diferentes dispositivos o modalidades de formación	
No se justifica la necesidad de combinar la formación presencial con la formación *on line*	Se identifica en la propuesta formativa la elección de las modalidades presencial y *on line*, pero no se describe ni justifica la relación entre ambas modalidades	Se aporta información en relación a las acciones de formación que se desarrollarán de forma presencial y las que se desarrollarán de forma *on line*, justificando en cada caso la elección de la modalidad.	Se aporta información detallada en relación a las acciones de formación que se desarrollarán de forma presencial y las que se desarrollarán de forma *on line*, justificando y describiendo en cada caso la elección de la modalidad.	

ESTÁNDAR 4. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN

INDICADOR 4. El diagnóstico de necesidades se basa en una variedad y calidad de fuentes de información

NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta no presenta ningún diagnóstico de necesidades de formación	La propuesta formativa se basa en literatura, datos y evidencias insuficientes, desactualizados y parciales	La propuesta presenta evidencias procedentes principalmente de fuentes ajenas (informes, investigaciones, artículos, documentos oficiales)	La propuesta presenta evidencias actuales procedentes de fuentes ajenas (informes, investigaciones, artículos, documentos oficiales) así como de información generada por la propia entidad formadora a través de cuestionarios, entrevistas, informes.	

INDICADOR 5. El diagnóstico de necesidades toma en cuenta las necesidades normativas y línea base en materia curricular y escolar establecidas por el Minerd y el Marco de formación continua del Inafocam				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
El diagnóstico de necesidades no incorpora necesidades normativas y línea base en materia curricular y escolar establecidas por el Minerd y el *Marco de formación continua* del Inafocam	El diagnóstico de necesidades no incluye información específica en relación con las áreas y dimensiones a atender en el programa formativo acorde con las orientaciones del *Marco de formación continua* del Inafocam	El diagnóstico de necesidades incluye información específica en relación con algunas áreas y dimensiones a atender en el programa formativo acorde con las orientaciones del *Marco de formación continua* del Inafocam	El diagnóstico de necesidades incluye información específica en relación con todas las áreas y dimensiones a atender en el programa formativo acorde con las orientaciones del *Marco de formación continua* del Inafocam	
INDICADOR 6. El diagnóstico de necesidades se ha desarrollado de forma participativa por el profesorado de la escuela				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta no informa acerca del proceso de diagnóstico de necesidades llevada en la escuela	En el diagnóstico de necesidades sólo han participado los agentes externos, la dirección de la escuela y un porcentaje bajo (menos del 25%) de profesores	En el diagnóstico de necesidades de formación han participado una alta representación del profesorado (más del 50%), así como el equipo directivo y las familias	En el diagnóstico de necesidades han participado la casi totalidad del profesorado de la escuela (más del 90%), el alumnado, las familias, así como el equipo directivo.	
No se informa acerca del proceso de elaboración y negociación del informe de necesidades formativas	El informe de necesidades de formación ha sido elaborado por los agentes externos y validado por la dirección escolar	El informe de necesidades de formación ha sido elaborado por los agentes externos en colaboración con un grupo de docentes de la escuela	El informe de necesidades de formación se ha realizado y negociado de forma participativa entre los agentes externos, el profesorado de la escuela y con el conocimiento de otros agentes (alumnado, familias, autoridades distritales).	
ESTÁNDAR 5. CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES				
INDICADOR 7. Se identifican las características de los destinatarios del programa de formación: escuelas, nivel, profesorado, estudiantes…				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta no aporta información relevante en relación con los participantes en el programa de formación	La propuesta identifica algunas características de los destinatarios del programa de formación: escuelas, nivel, profesorado, alumnado… , pero indica algunos prerrequisitos para la elegibilidad de participantes	La propuesta identifica algunas características de los destinatarios del programa de formación: escuelas, nivel, profesorado, alumnado… , pero indica algunos prerrequisitos para la elegibilidad de participantes	La propuesta identifica de forma completa las características de los destinatarios del programa de formación: escuelas, nivel, profesorado, alumnado… , indicando prerrequisitos para la elegibilidad de participantes	

4.2. Dimensión Diseño pedagógico de la acción de formación

4.2. DIMENSIÓN DISEÑO PEDAGÓGICO DE LA ACCIÓN DE FORMACIÓN: COMPONENTES

N.º	ESTÁNDAR	N.º	INDICADORES	EVIDENCIAS
6	**Perfil de competencias a adquirir** El diseño se basa en el perfil de conocimientos y competencias a adquirir, tomando en consideración el diseño curricular y la normativa de funcionamiento de los centros educativos.	8.	El diseño identifica las competencias a adquirir por los participantes en la acción formativa y describe los contextos de aplicación.	✓ Propuesta de acción formativa.
		9.	El perfil de competencias es coherente con los requerimientos curriculares del Minerd para el profesorado y el nivel correspondiente.	✓ Propuesta de acción formativa.
7	**Contenidos formativos** Los contenidos propuestos en la acción de formación son adecuados al perfil de competencias a adquirir, se organizan de forma coherente y son actuales.	10	Los contenidos que se presentan son coherentes con las competencias a adquirir por los participantes.	✓ Propuesta de acción formativa.
		11	Los contenidos son actuales, relevantes y combinan el conocimiento disciplinar con el conocimiento práctico pedagógico.	✓ Propuesta de acción formativa.
		12	Los contenidos se presentan en una secuencia y duración coherente con las competencias a adquirir.	✓ Propuesta de acción formativa.
		13	Los contenidos digitales se presentan en formato multimedia e interactivo, incluyendo imágenes, vídeos, demostraciones, audios.	✓ Propuesta de acción formativa. ✓ Contenidos en plataforma.
8	**Estrategias y procesos de formación** Las estrategias y procesos de formación diseñados son prácticos y variados, permitiendo la adquisición de competencias y su transferencia al puesto de trabajo (aula, escuela).	14	Las estrategias y procesos de formación se describen y son coherentes con las competencias a adquirir en el programa de formación.	✓ Propuesta de acción formativa.
		15	Las estrategias y procesos formativos permiten la integración entre lo disciplinar y lo pedagógico; entre la teoría y la práctica.	✓ Propuesta de acción formativa.
		16	Las estrategias y procesos formativos son variados e incluyen posibilidades de aprendizaje autónomo, en equipo y en gran grupo.	✓ Propuesta de acción formativa.
		17	Se incluyen actividades formativas que requieren a los asistentes aplicación de lo aprendido a su contexto laboral (aula, escuela…).	✓ Propuesta de acción formativa.
		18	Las actividades formativas presenciales y *on line* se combinan de forma adecuada.	✓ Propuesta de acción formativa.

N.º	ESTÁNDAR	N.º	INDICADORES	EVIDENCIAS
9	**Materiales, recursos educativos y digitales** El plan identifica y describe los recursos educativos que se utilizarán en las diferentes fases del proceso formativo.	19	Los materiales, recursos educativos y digitales son coherentes con las competencias a adquirir en el programa.	✓ Propuesta de acción formativa. ✓ Dossier de recursos digitales.
		20	El ambiente de aprendizaje es intuitivo y proporciona al alumnado desde el principio del curso, una orientación acerca de cómo desenvolverse en el medio electrónico: incorpora demostraciones y explicaciones de cómo realizar tareas básicas: enviar un correo, participar en el foro, cómo hacer la página personal, cómo enviar una tarea, etc.	✓ Ambiente virtual de aprendizaje.
		21	El ambiente de aprendizaje utilizado dispone de herramientas de comunicación síncrona (chats, videoconferencias) y asíncrona (foro, mensajería), de gestión de contenidos, actividades y evaluación.	✓ Ambiente virtual de aprendizaje.
10	**Evaluación de los aprendizajes** El plan describe los procedimientos de evaluación a diferente nivel para asegurar la adquisición de competencias.	22	Los procedimientos de evaluación son variados y permiten recopilar evidencias relevantes para determinar el grado de cumplimiento de objetivos.	Procedimientos e instrumentos de evaluación incluidos en propuesta de acción formativa.
		23	Los procedimientos de evaluación permiten determinar el nivel adquisición de competencias por parte de los participantes y la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo (escuela, aula).	Procedimientos e Instrumentos de evaluación incluidos en propuesta de acción formativa.

DIMENSIÓN 2: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ESTÁNDAR 6. PERFIL DE COMPETENCIAS A ADQUIRIR				
INDICADOR 8: El diseño identifica las competencias a adquirir por los participantes en la acción formativa y describe los contextos de aplicación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no identifica ni competencias ni objetivos de la acción de formación	La propuesta de formación incluye objetivos de la acción de formación pero no los identifica en términos de competencias docentes	La propuesta de formación enuncia las competencias a adquirir por el profesorado participante en la acción de formación pero no describe su contexto de aplicación.	La propuesta de formación enuncia las competencias a adquirir por el profesorado participante en la acción de formación y describe su contexto de aplicación.	
INDICADOR 9: El perfil de competencias es coherente con los requerimientos curriculares del Minerd para el profesorado y el nivel correspondiente				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no identifica ni competencias ni objetivos de la acción de formación	La propuesta de formación incluye objetivos de la acción de formación pero no los identifica en términos de competencias docentes ni atiende a los requerimientos curriculares del Minerd	La propuesta de formación enuncia las competencias a adquirir por el profesorado participante en la acción de formación pero no tienen relación con los requerimientos curriculares del Minerd para el profesorado	La propuesta de formación enuncia las competencias a adquirir por el profesorado participante en la acción de formación relacionándolas con los requerimientos curriculares del Minerd para el profesorado y nivel correspondiente	
ESTÁNDAR 7. CONTENIDOS FORMATIVOS				
INDICADOR 10: Los contenidos que se presentan son coherentes con las competencias a adquirir por los participantes				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La descripción de los contenidos que se presenta en la propuesta de formación no permiten conocer cuál es su estructura y componentes	Los contenidos se enuncian de forma esquemática y sin especificación de sus componentes y estructura, por lo que no puede determinarse las competencias que abordan	Los contenidos se describen de forma esquemática pero con indicación de la correspondencia con las competencias indicadas en la propuesta de formación	Los contenidos se describen de forma extensa justificando la correspondencia con las competencias indicadas en la propuesta de formación	

INDICADOR 11. Los contenidos son actuales, relevantes y combinan el conocimiento disciplinar con el conocimiento práctico pedagógico				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La descripción de los contenidos que se presenta en la propuesta de formación no permiten conocer cuál es su nivel de actualidad y relevancia.	Los contenidos que se incluyen en la propuesta de formación presentan más de dos de las siguientes deficiencias: no son actuales, no son relevantes respecto de las competencias a adquirir o bien sólo se centran en los aspectos disciplinares o pedagógicos.	Los contenidos que se incluyen en la propuesta de formación presentan una de las siguientes deficiencias: no son actuales, no son relevantes respecto de las competencias a adquirir o bien sólo se centran en los aspectos disciplinares o pedagógicos.	Los contenidos que se incluyen en la propuesta de formación son actuales, relevantes respecto de las competencias a adquirir y combinan de forma adecuada los aspectos disciplinares y pedagógicos.	
INDICADOR 12. Los contenidos se presentan en una secuencia y duración coherente con las competencias a adquirir				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La descripción de los contenidos que se presenta en la propuesta de formación no permiten conocer su estructura ni la duración de cada componente	La propuesta de formación identifica los contenidos a desarrollar, pero o bien la secuencia no es la adecuada, o la duración de los módulos y actividades formativas no es coherente con las competencias a adquirir	La propuesta de formación identifica los contenidos a desarrollar, describiendo la secuencia y la duración de los módulos y actividades formativas aunque no describe adecuadamente la coherencia con las competencias a adquirir	La propuesta de formación identifica los contenidos a desarrollar, describiendo la secuencia y la duración de los módulos y actividades formativas, describiendo adecuadamente la coherencia con las competencias a adquirir	
INDICADOR 13. Los contenidos digitales se presentan en formato multimedia e interactivo, incluyendo imágenes, vídeos, demostraciones, audios				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se proporciona acceso al ambiente virtual de aprendizaje	Los contenidos que se incluyen en el ambiente virtual de aprendizaje no presentan interactividad, siendo principalmente documentos de texto (PDF o similar)	Los contenidos que se incluyen en el ambiente virtual de aprendizaje incluyen algunos componentes multimedia (vídeos, audios, demostraciones) pero no de forma sistemática en todos sus módulos formativos	Los contenidos que se incluyen en el ambiente virtual de aprendizaje incorporan componentes multimedia (vídeos, audios, demostraciones) de forma sistemática en todos sus módulos formativos	

ESTÁNDAR 8. ESTRATEGIAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN

INDICADOR 14. Las estrategias y actividades de formación se describen y son coherentes con las competencias a adquirir en el programa de formación.

NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no describe las estrategias y procesos de formación	La propuesta de formación enuncia de forma genérica las estrategias de formación a utilizar	La propuesta de formación describe las diferentes estrategias de formación que se utilizarán en cada etapa del proceso de formación	La propuesta de formación describe las diferentes estrategias de formación que se utilizarán en cada etapa del proceso de formación relacionándolas con las competencias a adquirir por los participantes.	

INDICADOR 15. Las estrategias y actividades de formación permiten la integración entre lo disciplinar y lo pedagógico; entre la teoría y la práctica

NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no describe las estrategias y procesos de formación	La propuesta de formación enuncia de forma genérica las estrategias de formación a utilizar durante la acción de formación	Las estrategias de formación descritas en la propuesta de formación permiten integrar lo disciplinar y pedagógico y lo teórico y práctico.	La propuesta de formación justifica la forma como las estrategias de formación permiten integrar lo disciplinar y pedagógico y lo teórico y práctico.	

INDICADOR 16. Las estrategias y actividades de formación son variados e incluyen posibilidades de aprendizaje autónomo, en equipo y en gran grupo

NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	
La propuesta de formación no describe las estrategias y procesos de formación	La propuesta de formación enuncia de forma genérica las estrategias de formación a utilizar durante la acción de formación sin diferencias entre modalidades	La propuesta de formación incluye al menos dos de las siguientes modalidades de formación: aprendizaje autónomo, en equipo, gran grupo	La propuesta de formación incluye al menos dos de las siguientes modalidades de formación: aprendizaje autónomo, en equipo, gran grupo	

INDICADOR 17. Se incluyen actividades formativas que requieren a los asistentes aplicación de lo aprendido a su contexto educativo (aula, escuela…)

NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no describe las estrategias y procesos de formación	La propuesta de formación describe las estrategias formativas pero no se hace referencia explícita a la necesidad de aplicación al aula de los contenidos y competencias adquiridas	La propuesta formativa contempla la aplicación al contexto educativo real de los docentes de los contenidos y competencias abordados durante la formación pero sin seguimiento por parte de los responsables de la acción formativa	La propuesta formativa contempla la aplicación al contexto educativo real de los docentes de los contenidos y competencias abordados durante la formación definiendo el seguimiento que se realizará por parte de los responsables de la acción formativa	

INDICADOR 18. Las actividades formativas presenciales y *on line* se combinan de forma adecuada				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación contempla tiempo de trabajo no presencial en el curso pero no se especifican las actividades a desarrollar	La propuesta de formación contempla tiempo de trabajo no presencial en el curso y describe las actividades a desarrollar *on line*, pero sin establecer coordinación con las actividades presenciales	La propuesta de formación contempla tiempo de trabajo no presencial en el curso y describe las actividades a desarrollar *on line*, estableciendo coordinación con las actividades presenciales	La propuesta de formación contempla tiempo de trabajo no presencial en el curso y describe de forma pormenorizada las actividades a desarrollar *on line*, estableciendo coordinación con las actividades presenciales	
ESTÁNDAR 9. MATERIALES, RECURSOS EDUCATIVOS Y DIGITALES				
INDICADOR 19. Los materiales, recursos educativos y digitales son coherentes con las competencias a adquirir en el programa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no describe los materiales, recursos educativos y digitales que serán utilizados en el programa de formación	La propuesta de formación enumera algunos recursos educativos y digitales pero sin indicar qué objetivos se pretende con su uso.	La propuesta de formación describe los materiales y recursos educativos que se utilizarán en el programa en cada una de sus fases y módulos, mostrando coherencia con las competencias a adquirir por los participantes	La propuesta de formación describe los materiales y recursos educativos que se utilizarán en el programa en cada una de sus fases y módulos, aportando ejemplos de algunos recursos y mostrando coherencia con las competencias a adquirir por los participantes.	
INDICADOR 20. El ambiente de aprendizaje es intuitivo y proporciona al alumnado, desde el principio del curso, una orientación acerca de cómo desenvolverse en el medio electrónico: incorpora demostraciones y explicaciones de cómo realizar tareas básicas: enviar un correo, participar en el foro, hacer la página personal, enviar una tarea, etc.				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no describe ni presenta ejemplo del ambiente virtual de aprendizaje en el que se desarrollará la acción de formación semipresencial o completamente *on line*	El ambiente virtual de aprendizaje no es intuitivo ni prevé procesos para la orientación y aprendizaje de los usuarios en el uso de las herramientas disponibles	El ambiente virtual de aprendizaje es intuitivo para el usuario y prevé procesos simples para la orientación y aprendizaje de los usuarios en el uso de las herramientas disponibles	El ambiente virtual de aprendizaje es intuitivo y contiene una orientación acerca de cómo desenvolverse en el medio electrónico: incorpora demostraciones y explicaciones de cómo realizar tareas básicas del proceso de formación.	

INDICADOR 21. El ambiente de aprendizaje utilizado dispone de herramientas de comunicación síncrona (chats, videoconferencias) y asíncrona (foro, mensajería), de gestión de contenidos, actividades, y evaluación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no describe ni presenta ejemplo del ambiente virtual de aprendizaje en el que se desarrollará la acción de formación semipresencial o completamente *on line*	La propuesta de formación describe el ambiente virtual de aprendizaje pero no permite acceso previo al mismo para confirmar que dispone de las herramientas de comunicación síncrona (chats, videoconferencias) y asíncrona (foro, mensajería), de gestión de contenidos, actividades, y evaluación	La propuesta de formación describe el ambiente virtual de aprendizaje y permite acceso previo al mismo pero no están disponibles algunas de las siguientes herramientas: herramientas de comunicación síncrona (chats, videoconferencias) y asíncrona (foro, mensajería), de gestión de contenidos, actividades, y evaluación	La propuesta de formación describe el ambiente virtual de aprendizaje y permite acceso previo al mismo confirmando que están disponibles las siguientes herramientas: herramientas de comunicación síncrona (chats, videoconferencias) y asíncrona (foro, mensajería), de gestión de contenidos, actividades, y evaluación	
ESTÁNDAR 10. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES				
INDICADOR 22. Los procedimientos de evaluación son variados y permiten recopilar evidencias relevantes para determinar el grado de cumplimiento de objetivos				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no incluye referencias a los procedimientos de evaluación	La propuesta de formación incluye los procedimientos de evaluación pero son poco variados y no permiten recopilar evidencias relevantes	La propuesta de formación describe los procedimientos de evaluación a utilizar pero sin establecer relaciones entre las evidencias a recopilar y los objetivos del programa	La propuesta de formación describe una variedad de procedimientos de evaluación a utilizar estableciendo relaciones entre las evidencias a recopilar y los objetivos del programa	
INDICADOR 23. Los procedimientos de evaluación permiten determinar el nivel adquisición de competencias por parte de los participantes y la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo (escuela, aula)				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no incluye referencias a los procedimientos de evaluación	La propuesta de formación no incluye procedimientos que permitan evaluar el nivel de adquisición de competencias por parte de los participantes y la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo (escuela, aula)	La propuesta de formación incluye procedimientos que permitan evaluar el nivel de adquisición de competencias por parte de los participantes pero no la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo (escuela, aula)	La propuesta de formación incluye procedimientos que permitan evaluar el nivel de adquisición de competencias por parte de los participantes así como la aplicación de los aprendizajes al contexto educativo (escuela, aula)	

4.3. Dimensión Condiciones organizativas y de gestión

4.3. DIMENSIÓN CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y DE GESTIÓN: COMPONENTES

N.º	ESTÁNDAR	N.º	INDICADORES	EVIDENCIAS
11	**Recursos humanos** El perfil de los formadores, acompañantes, asesores, tutores es adecuado a las características y competencias a desarrollar en la acción de formación	24	El número y perfil curricular y experiencia profesional de los formadores/acompañantes del equipo pedagógico que participarán en la acción de formación son pertinentes para las competencias del programa de formación.	✓ Currículum de los formadores.
		25	El equipo administrativo y de gestión responsable de la acción de formación es pertinente para las características del programa de formación.	✓ Currículum del personal administrativo.
		26	Los responsables del mantenimiento y gestión del ambiente virtual de aprendizaje de la acción de formación son pertinentes para las características del programa de formación.	✓ Currículum del personal de apoyo tecnológico.
		27	El número y perfil curricular y experiencia profesional de los tutores *on line* en el ambiente virtual de aprendizaje de la acción de formación son pertinentes con las características del programa de formación.	✓ Currículum de tutores *on line*.
12	**Mecanismos de coordinación** Se describen y especifican los diferentes roles y mecanismos de coordinación	28	Los mecanismos de coordinación establecidos en el plan de formación describen los roles y responsabilidades de las diferentes instancias implicadas en el programa.	✓ Propuesta de acción formativa.
13	**Infraestructura y equipamiento** Se describen la infraestructura necesaria y los equipamientos para el desarrollo de la acción de formación	29	Los espacios físicos e infraestructura prevista de utilizar son adecuados y pertinentes para las características de la acción de formación.	✓ Propuesta de acción formativa.
		30	Los recursos y materiales formativos y digitales (cantidad y tipología) son adecuados y pertinentes para las características de la acción de formación.	✓ Propuesta de acción formativa.
		31	Las condiciones de conectividad, tipología de software y hardware que requerirá el alumnado para el acceso al ambiente virtual de aprendizaje son adecuados y pertinentes para las características de la acción de formación.	✓ Propuesta de acción formativa.
14	**Presupuesto económico** El presupuesto de la acción de formación incluye las previsiones de gasto para cada uno de los capítulos y conceptos	32	El presupuesto describe con precisión los costes previstos en gastos de personal, material, infraestructura, fungibles…	✓ Propuesta de acción formativa.

DIMENSIÓN 3: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ESTÁNDAR 11.RECURSOS HUMANOS				
INDICADOR 24. El número y perfil curricular y experiencia profesional de los formadores/acompañantes del equipo pedagógico que participarán en la acción de formación son pertinentes para las competencias del programa de formación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre las características de los formadores/acompañantes del equipo pedagógico	La información que se aporta en relación con los formadores/acompañantes es insuficiente al no especificar curriculum ni experiencia profesional. También se considera insuficiente el número de formadores/asesores de los miembros del equipo pedagógico previsto para la acción formativa.	El número y especialidad de los formadores/acompañantes se considera adecuado a las características de la acción formativa, aunque la información sobre perfil curricular y experiencia profesional está incompleta.	El número y especialidad de los formadores/acompañantes se considera adecuado a las características de la acción formativa, y se aporta documentación detallada sobre perfil curricular y experiencia profesional	
INDICADOR 25: El equipo administrativo y de gestión responsable de la acción de formación es pertinente para las características del programa de formación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre las características del equipo administrativo y de gestión	La información que se aporta en relación con el equipo administrativo y de gestión es insuficiente.	El equipo administrativo y de gestión se considera adecuado a las características de la acción formativa, aunque la información sobre perfil curricular y experiencia profesional está incompleta.	El equipo administrativo y de gestión se considera adecuado a las características de la acción formativa, y se aporta documentación detallada sobre perfil curricular y experiencia profesional.	
INDICADOR 26. Los responsables del mantenimiento y gestión del ambiente virtual de aprendizaje de la acción de formación son pertinentes para las características del programa de formación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre las características del equipo de mantenimiento y gestión del ambiente virtual de aprendizaje	La información que se aporta en relación con el equipo de mantenimiento y gestión del ambiente virtual de aprendizaje es insuficiente.	El equipo de mantenimiento y gestión del ambiente virtual de aprendizaje se considera adecuado a las características de la acción formativa, aunque la información sobre perfil curricular y experiencia profesional está incompleta.	El equipo de mantenimiento y gestión del ambiente virtual de aprendizaje se considera adecuado a las características de la acción formativa, y se aporta documentación detallada sobre perfil curricular y experiencia profesional.	

INDICADOR 27. El número y perfil curricular y experiencia profesional de los tutores *on line* en el ambiente virtual de aprendizaje de la acción de formación son pertinentes para las características del programa de formación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre las características del equipo de tutores *on line*	El número de tutores virtuales es insuficiente en relación con los participantes en el programa de formación. También se considera insuficiente la información aportada sobre el perfil curricular y experiencia de los tutores	El número y especialidad de los tutores *on line* se considera adecuado a las características de la acción formativa, aunque la información sobre perfil curricular y experiencia profesional está incompleta.	El número y especialidad de los tutores *on line* se considera adecuado a las características de la acción formativa, y se aporta documentación detallada sobre perfil curricular y experiencia profesional	
ESTÁNDAR 12. MECANISMOS DE COORDINACIÓN Y SEGUIMIENTO				
INDICADOR 28. Los mecanismos de coordinación establecidos en el plan de formación describen los roles y responsabilidades de las diferentes instancias implicadas en el programa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre los mecanismos de coordinación establecidos en el programa	Los mecanismos de coordinación están insuficientemente descritos y no especifican los diferentes roles y responsabilidades de las diferentes instancias implicadas en el programa	Los mecanismos de coordinación están descritos y pero no especifican con detalle los diferentes roles y responsabilidades de las diferentes instancias implicadas en el programa	Los mecanismos de coordinación están descritos y se especifican con detalle los diferentes roles y responsabilidades de las diferentes instancias implicadas en el programa	
ESTÁNDAR 13. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO				
INDICADOR 29. Los espacios físicos e infraestructura prevista de utilizar son adecuados y pertinentes para las características de la acción de formación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre los espacios físicos e infraestructura requerida para el desarrollo de la formación	Los espacios físicos e infraestructura descritas en el programa no son suficientes ni adecuados a las necesidades del programa de formación	Los espacios físicos e infraestructura descritas en el programa son suficientes y adecuados a las necesidades del programa de formación	Los espacios físicos e infraestructura descritas en el programa son destacados en cuanto a sus condiciones y dotación	

INDICADOR 30. Los recursos y materiales formativos y digitales (cantidad y tipología) son adecuados y pertinentes para las características de la acción de formación.				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre los recursos y materiales formativos y digitales	Los recursos y materiales formativos y digitales descritos en el programa no son suficientes ni adecuados a las necesidades del programa de formación	Los recursos y materiales formativos y digitales descritos en el programa son suficientes, y adecuados a las necesidades del programa de formación	Los recursos y materiales formativos y digitales descritos en el programa son muy pertinentes para las necesidades del programa de formación	
INDICADOR 31. Las condiciones de conectividad, tipología de software y hardware que requerirá el alumnado para el acceso al ambiente virtual de aprendizaje son adecuados y pertinentes para las características de la acción de formación.				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta de formación no ofrece información sobre las condiciones de conectividad, tipología de software y hardware que requerirá el alumnado para el acceso al ambiente virtual de aprendizaje ofrece información sobre	La información sobre las condiciones de conectividad, tipología de software y hardware que requerirá el alumnado para el acceso al ambiente virtual de aprendizaje que ofrece la propuesta de formación es insuficiente porque falta información de alguno de los conceptos anteriores.	La información sobre las condiciones de conectividad, tipología de software y hardware que requerirá el alumnado para el acceso al ambiente virtual de aprendizaje que ofrece la propuesta de formación es suficiente en relación con cada uno de los conceptos anteriores.	La información sobre las condiciones de conectividad, tipología de software y hardware que requerirá el alumnado para el acceso al ambiente virtual de aprendizaje que ofrece la propuesta de formación es detallada en relación con cada uno de los conceptos anteriores.	
ESTÁNDAR 14. PRESUPUESTO ECONÓMICO				
INDICADOR 32. El presupuesto describe con precisión los costes previstos en gastos de personal, material, infraestructura…				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La propuesta formativa no incluye un presupuesto económico	O bien el presupuesto económico no refleja adecuadamente las diferentes partidas y gastos asociados a cada una de ellas, o bien los gastos previstos no se ajustan a las actividades a desarrollar	El presupuesto indica los costes previstos para cada uno de los conceptos (personal, material, infraestructura…) y las cantidades previstas se ajustan a las actividades a desarrollar	El presupuesto detalla y explica los costes previstos para cada uno de los conceptos (personal, material, infraestructura…) y las cantidades previstas se ajustan a las actividades a desarrollar	

4.4 Dimensión Implementación

4.4 DIMENSIÓN IMPLEMENTACIÓN: COMPONENTES

N.º	ESTÁNDAR	N.º	INDICADORES	EVIDENCIAS
15	**Coherencia** La implementación de la acción de formación se adecúa a lo previsto en el documento que explicita el diseño de la acción formativa.	33	La acción de formación se dirige al público objetivo identificado en la propuesta formativa.	✓ Observación. ✓ Listado de asistentes.
		34	Los contenidos que se desarrollan en la acción de formación son coherentes con los establecidos en la propuesta formativa.	✓ Observación. ✓ Análisis de materiales.
		35	Las estrategias formativas que se desarrollan en la acción de formación son coherentes con las definidas en la propuesta formativa.	✓ Observación. ✓ Entrevistas. ✓ Análisis de materiales.
		36	Los recursos educativos y digitales que se utilizan en la acción de formación son coherentes con los establecidos en la propuesta formativa.	✓ Observación. ✓ Entrevistas. ✓ Análisis de materiales.
		37	Los recursos humanos participantes en la acción de formación son coherentes con los previstos en la propuesta formativa.	✓ Observación. ✓ Informes de incidencias. ✓ Entrevistas.
		38	Las instalaciones físicas e infraestructura que se utilizan para la acción de formación son acordes a lo previsto en la propuesta formativa.	✓ Observación.
		39	El ambiente virtual de aprendizaje que se utiliza en la acción de formación es coherente con lo previsto en la propuesta formativa.	✓ Ambiente virtual de aprendizaje.
		40	El calendario de la acción de formación con sus correspondientes módulos y acciones se lleva a cabo acorde a la planificación establecida.	✓ Observación. ✓ Informes. ✓ Entrevista.
16	**Adecuación y pertinencia** Las modificaciones introducidas en la acción de formación son adecuadas y pertinentes.	41	Las modificaciones y adaptaciones introducidas en la acción de formación respecto de la planificación son adecuadas y se justifican.	✓ Observación. ✓ Entrevista. ✓ Informes de incidencias.

N.º	ESTÁNDAR	N.º	INDICADORES	EVIDENCIAS
17	**Ambiente de aprendizaje** El ambiente de aprendizaje durante la acción de formación promueve la participación, implicación de los docentes y genera oportunidades de transferencia de conocimientos y competencias al contexto de escuela y aula	42	El profesorado participante en la acción de formación se muestra implicado, motivado y participativo.	✓ Observación. ✓ Entrevistas. ✓ Cuestionarios.
		43	La acción de formación promueve la transferencia de los conocimientos y competencias adquiridas al contexto de aula y escuela de cada docente.	✓ Observación. ✓ Entrevistas. ✓ Cuestionarios.
		44	Los profesores participantes en la acción de formación reciben retroalimentación personalizada respecto de sus aprendizajes y procesos de transferencia al contexto de aula y escuela.	✓ Observación. ✓ Entrevistas. ✓ Cuestionarios.
		45	La acción de formación crea oportunidades para la reflexión de los docentes sobre su propia práctica .	✓ Observación. ✓ Entrevistas. ✓ Cuestionarios.
		46	La acción de formación promueve el trabajo colaborativo entre los docentes.	✓ Observación. ✓ Entrevistas. ✓ Cuestionarios.
18	**Impacto del programa** Los programas de formación docente se diseñan e implementan para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, a través de la mejora de los conocimientos, competencias y prácticas de los docentes que en ellos participan.	47	La acción de formación genera mejoras en los aprendizaje de los profesores en relación con los contenidos y competencias del programa formativo.	✓ Cuestionarios. ✓ Exámenes. ✓ Observación.
		48	La acción de formación genera mejoras en las prácticas de aula de los docentes participantes.	✓ Cuestionarios. ✓ Observación.
		49	La acción de formación genera mejoras en el clima, convivencia, implicación, motivación del profesorado en el centro educativo.	✓ Cuestionarios. ✓ Observación. ✓ Entrevistas.
		50	La acción de formación mejora los aprendizajes de los alumnos en las áreas de conocimiento y ámbitos implicados en el programa.	✓ Cuestionarios. ✓ Exámenes.

DIMENSIÓN 4: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ESTÁNDAR 15. COHERENCIA				
INDICADOR 33. La acción de formación se dirige al público objetivo identificado en la propuesta formativa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La acción de formación se está dirigiendo a un público objetivo diferente al previsto en la propuesta formativa	En la acción de formación están participando una mayoría de docentes cuyo perfil no se corresponde con el establecido en la propuesta formativa	En general, el perfil de los participantes se corresponde con el planteado en la propuesta aunque se han añadido algunos docentes con perfiles diferentes a los previstos.	El perfil de los participantes en la acción de formación se corresponde completamente con el público objetivo previsto.	
INDICADOR 34: Los contenidos que se desarrollan en la acción de formación son coherentes con los establecidos en la propuesta formativa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Los contenidos que se están abordando en la acción de formación no guardan relación con los previstos en la propuesta formativa	La mayoría de los contenidos que se están desarrollando en la acción de formación no coinciden con los que se han establecido en la propuesta formativa	En general, los contenidos que se están abordando en la acción de formación coinciden con los que se han previsto en la propuesta formativa	Los contenidos formativos que se están desarrollando en la acción de formación coinciden y mejoran a los que se han previsto en la propuesta formativa	
INDICADOR 35. Las estrategias formativas que se desarrollan en la acción de formación son coherentes con las definidas en la propuesta formativa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Las estrategias formativas que se están abordando en la acción de formación no guardan relación con los previstos en la propuesta formativa	La mayoría de las estrategias formativas que se están desarrollando en la acción de formación no coinciden con los que se han establecido en la propuesta formativa	En general, las estrategias formativas que se están desarrollando en la acción de formación coinciden con las que se han previsto en la propuesta formativa	Las estrategias formativas que se están desarrollando en la acción de formación coinciden y mejoran a las que se han previsto en la propuesta formativa	

INDICADOR 36. Los recursos educativos y digitales que se utilizan en la acción de formación son coherentes con los establecidos en la propuesta formativa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Los recursos educativos y digitales que se están abordando en la formación no guardan relación con los previstos en la propuesta formativa	La mayoría de los recursos educativos y digitales que se están desarrollando en la acción de formación no coinciden con los que se han establecido en la propuesta formativa	En general, los recursos educativos y digitales que se están desarrollando en la acción de formación coinciden con los que se han previsto en la propuesta formativa	Los recursos educativos y digitales que se están desarrollando en la acción de formación coinciden y mejoran a los que se han previsto en la propuesta formativa	
INDICADOR 37. Los recursos humanos participantes en la acción de formación son coherentes con los previstos en la propuesta formativa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Los formadores/acompañantes o tutores *on line* que participan en la formación no guardan ninguna relación con los previstos en la propuesta de formación	La mayoría de los perfiles previstos en la propuesta de formación en relación a los formadores/acompañantes o tutores *on line* no guardan ninguna relación con los que actualmente están participando	En general la mayoría de los perfiles previstos en la propuesta de formación en relación a los formadores/acompañantes o tutores *on line* guardan ninguna relación con los que actualmente están participando	Todos los perfiles previstos en la propuesta de formación en relación a los formadores/acompañantes o tutores *on line* se están implementando adecuadamente	
INDICADOR 38. Las instalaciones físicas e infraestructura que se utilizan para la acción de formación son acordes a lo previsto en la propuesta formativa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Las instalaciones físicas e infraestructura que se están utilizando para el desarrollo de la formación son de muy baja calidad y no coinciden en absoluto con lo previsto en la propuesta formativa	Las instalaciones físicas e infraestructura que se están utilizando para el desarrollo de la acción de formación son de baja calidad y no coinciden con lo previsto en la propuesta formativa	En general las instalaciones físicas o infraestructuras que se están utilizando para el desarrollo de la acción de formación son de calidad aceptable y coinciden con lo previsto en la propuesta formativa	Todas las instalaciones e infraestructuras que se están utilizando para el desarrollo de la acción de formación son de alta calidad y coinciden con lo previsto en la propuesta formativa	

INDICADOR 39. El ambiente virtual de aprendizaje que se utiliza en la acción de formación es coherente con lo previsto en la propuesta formativa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se está utilizando ningún ambiente virtual de aprendizaje en la formación, a pesar de haberse previsto	El ambiente virtual de aprendizaje no incluye la mayoría de las herramientas de comunicación (síncrona y asíncrona), de gestión de contenidos, actividades y evaluación.	El ambiente virtual de aprendizaje incluye la mayoría de las herramientas de comunicación (síncrona y asíncrona), de gestión de contenidos, actividades y evaluación.	El ambiente virtual de aprendizaje incluye todas las herramientas de comunicación (síncrona y asíncrona), de gestión de contenidos, actividades y evaluación, aportando mejoras a las herramientas previstas.	
INDICADOR 40. El calendario de la acción de formación con sus correspondientes módulos y acciones se lleva a cabo acorde a la planificación establecida				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Existe un completo desfase entre el calendario de actuaciones previsto y el ejecutado.	En la implementación de la acción de formación se están produciendo importantes desajustes en el calendario de la acción de formación	La acción de formación en general está llevándose a cabo acorde al calendario previsto salvo algunos desajustes puntuales.	La acción de formación se está llevando a cabo acorde al calendario previsto sin modificaciones	

ESTÁNDAR 16. ADECUACIÓN Y PERTINENCIA				
INDICADOR 41. Las modificaciones y adaptaciones introducidas en la acción de formación respecto de la planificación son adecuadas y se justifican				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Las modificaciones introducidas en el programa en perfil destinatarios, contenidos, estrategias, recursos, instalaciones… no están justificadas	Muchas de las modificaciones introducidas en el programa en perfil destinatarios, contenidos, estrategias, recursos, instalaciones… no están justificadas no son pertinentes	Pocas de las modificaciones introducidas en el programa en perfil destinatarios, contenidos, estrategias, recursos, instalaciones… no están justificadas no son pertinentes	Todas modificaciones introducidas en el programa en perfil destinatarios, contenidos, estrategias, recursos, instalaciones… están justificadas y son pertinentes	
ESTÁNDAR 17. AMBIENTE DE APRENDIZAJE				
INDICADOR 42. El profesorado participante en la acción de formación se muestra implicado, motivado y participativo				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
El profesorado no participa ni se encuentra motivado ni implicado en la acción de formación	En general, el profesorado se implica poco y se encuentra poco motivado y participativo en la acción de formación	Algunos profesores no se implican en la acción de formación pero la mayoría sí participa y está motivado	El profesorado participante en la acción de formación se encuentra muy implicado y altamente motivado y participativo	
INDICADOR 43. La acción de formación promueve la transferencia de los conocimientos y competencias adquiridas al contexto de aula y escuela de cada docente				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La acción de formación no ha promovido en ningún momento la transferencia de los conocimientos y competencias adquiridas al contexto de aula y escuela de cada docente	Sólo de forma ocasional actividades formativas y contenidos se ha promovido la transferencia de los conocimientos y competencias adquiridas al contexto de aula y escuela de cada docente	La acción de formación ha promovido en más de la mitad de las actividades formativas y contenidos, la transferencia de los conocimientos y competencias adquiridas al contexto de aula y escuela de cada docente	La mayoría de las actividades formativas y contenidos, han promovido la transferencia de los conocimientos y competencias adquiridas al contexto de aula y escuela de cada docente	

INDICADOR 44. Los profesores participantes en la acción de formación reciben retroalimentación personalizada respecto de sus aprendizajes y procesos de transferencia al contexto de aula y escuela				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Los docentes no han recibido en ningún momento retroalimentación sobre sus aprendizajes y procesos de transferencia al contexto de aula y escuela	Sólo en algunas ocasiones, los docentes han recibido retroalimentación sobre sus aprendizajes y procesos de transferencia al contexto de aula y escuela	En general, los docentes han recibido retroalimentación sobre sus aprendizajes y procesos de transferencia al contexto de aula y escuela	Todos los docentes han recibido retroalimentación personalizada sobre sus aprendizajes y procesos de transferencia al contexto de aula y escuela	
INDICADOR 45. La acción de formación crea oportunidades para la reflexión de los docentes sobre su propia práctica				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
Los docentes no han tenido oportunidades de reflexionar sobre su propia práctica	Sólo en algunas ocasiones los docentes han tenido oportunidades de reflexionar sobre su propia práctica a través de actividades formativas específicas.	En general, los docentes han tenido oportunidades de reflexionar sobre su propia práctica a través de actividades formativas específicas.	Todos los docentes han tenido oportunidades de reflexionar sobre su propia práctica a través de actividades formativas específicas.	
INDICADOR 46. La acción de formación promueve el trabajo colaborativo entre los docentes				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
La acción de formación no ha promovido el trabajo colaborativo entre los docentes	Sólo en alguna ocasión, la acción de formación ha promovido el trabajo colaborativo entre los docentes	La acción de formación ha promovido trabajo colaborativo entre el profesorado participante	La acción de formación ha promovido el trabajo colaborativo entre el profesorado participante, motivando a los docentes a participar en redes con otros docentes	

ESTÁNDAR 18. IMPACTO DE LA FORMACIÓN				
INDICADOR 47. La acción de formación genera mejoras en los aprendizaje de los profesores en relación con los contenidos y competencias del programa formativo				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se observan mejoras en los conocimientos y competencias del profesorado participante en la formación respecto a los contenidos del programa	Sólo algunos profesores participantes en la acción de formación mejoran sus conocimientos y competencias en relación con los contenidos del programa	Más de la mitad del profesorado participante en la acción de formación mejora sus conocimientos y competencias en relación con los contenidos del programa	La mayoría del profesorado participante en la acción de formación mejora sus conocimientos y competencias en relación con los contenidos del programa	
INDICADOR 48. La acción de formación genera mejoras en las prácticas de aula de los docentes participantes				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se observan mejoras en las prácticas de aula del profesorado participante en la formación respecto a los contenidos del programa	Sólo algunos profesores participantes en la acción de formación mejoran sus prácticas de aula en relación con los contenidos del programa	Más de la mitad del profesorado participante en la acción de formación mejora sus prácticas de aula en relación con los contenidos del programa	La mayoría del profesorado participante en la acción de formación mejoran sus prácticas de aula en relación con los contenidos del programa	

INDICADOR 49. La acción de formación genera mejoras en el clima, convivencia, implicación, motivación del profesorado en el centro educativo				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se observan mejoras en el clima, convivencia, implicación o motivación del profesorado en el centro educativo en el que se desarrolla la formación	Son escasas las mejoras en el clima, convivencia, implicación o motivación del profesorado en el centro educativo en el que se desarrolla la acción de formación	Se observan algunas mejoras evidentes en el clima, convivencia, implicación o motivación del profesorado en el centro educativo en el que se desarrolla la acción de formación	El clima, convivencia, implicación o motivación del profesorado en el centro educativo ha mejorado considerablemente como consecuencia del desarrollo de la acción de formación	
INDICADOR 50. La acción de formación mejora los aprendizajes de los alumnos en las áreas de conocimiento y ámbitos implicados en el programa				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se observan mejoras en los aprendizajes de los alumnos respecto a las áreas de conocimiento y ámbitos implicados del programa	Son escasas las mejoras en los aprendizajes de los alumnos en relación con las áreas de conocimiento y ámbitos implicados en el programa	Se observan algunas mejoras evidentes en los aprendizajes de los alumnos en relación con las áreas de conocimiento y ámbitos implicados en el programa	Los aprendizajes de los alumnos en las áreas de conocimiento y ámbitos implicados en el programa han mejorado considerablemente como consecuencia del desarrollo de la acción de formación	

4.5 Dimensión Aseguramiento de la calidad

4.5 DIMENSIÓN ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: COMPONENTES

N.º	ESTÁNDAR	N.º	INDICADORES	EVIDENCIAS
19	**Seguimiento** La acción de formación incluye una estrategia de seguimiento que asegure que se están cumpliendo los objetivos de la acción de formación.	51.	Se realizan acciones para conocer la satisfacción de los participantes con la acción de formación.	✓ Cuestionarios. ✓ Entrevistas.
		52.	Se aplica un sistema para atender las quejas, reclamaciones y sugerencias de los asistentes o personas interesadas.	✓ Informe de seguimiento ✓ Informe de aseguramiento de calidad.
		53.	Se aplica un sistema para monitorear los aprendizajes de los participantes e intervenir en caso de dificultades o incidencias no previstas.	✓ Cuestionarios. ✓ Entrevistas. ✓ Informes.
		54.	Se implementa un sistema de comunicación con el alumnado para asegurar que accede al ambiente virtual de aprendizaje e intervenir cuando no puede hacerlo o tiene alguna dificultad.	✓ Observación. ✓ Cuestionarios.
20	**Mejora continua** La acción de formación genera planes de mejora derivados de la información recopilada acerca de su desarrollo.	55.	La acción de formación genera planes de mejora derivados de la información recopilada sobre la calidad de la implementación.	✓ Planes de mejora. ✓ Entrevistas.

DIMENSIÓN 5: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ESTANDAR 19. SEGUIMIENTO				
INDICADOR 51. Se realizan acciones para conocer la satisfacción de los participantes con la acción de formación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se realizan acciones para conocer la satisfacción de los participantes en la acción de formación	Las acciones que se llevan a cabo para conocer la satisfacción de los participantes con la acción de formación son informales y puntuales y no proporcionan información válida	Se realizan encuestas a lo largo del curso para conocer la satisfacción de los participantes con la acción de formación	Se recopila información a través de diferentes métodos (encuestas, entrevistas, observaciones) para conocer la satisfacción de los participantes con la acción de formación.	
INDICADOR 52: Se aplica un sistema para atender las quejas, reclamaciones y sugerencias de los asistentes o personas interesadas				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se dispone de un sistema para atender quejas, reclamaciones y sugerencias de los participantes en la acción de formación	El sistema de recogida de quejas, reclamaciones y sugerencias de los participantes en la acción de formación es informal y no está normalizado	Existe un sistema para atender quejas, reclamaciones de los participantes en la acción de formación a través de una hoja de reclamaciones y sugerencias	Las quejas y reclamaciones se atienden por personal especializado a través de un protocolo establecido	
No se atienden a las quejas, reclamaciones o sugerencias de los participantes en la acción de formación	La atención y respuesta a las quejas, reclamaciones y sugerencias de los participantes en la acción de formación no es rápida ni formalizada	La atención y respuesta a las quejas, reclamaciones y sugerencias de los participantes en la acción de formación existe pero tiene una demora de más de una semana	La atención y respuesta a las quejas, reclamaciones y sugerencias de los participantes en la acción de formación es rápida con un compromiso de menos de 48 horas	

INDICADOR 53. Se aplica un sistema para monitorear los aprendizajes de los participantes e intervenir en caso de dificultades o incidencias no previstas				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se ha implementado un sistema para monitorizar los aprendizajes de los participantes en la acción de formación	Se realiza de manera ocasional un seguimiento de los aprendizajes de los participantes, pero no de forma organizada	Al menos una vez al mes se realiza un monitoreo de los aprendizajes de los participantes en la acción de formación	De forma continua se realiza un monitoreo de los aprendizajes de los participantes en la acción de formación	
INDICADOR 54. Se implementa un sistema de comunicación con el alumnado para asegurar que accede al ambiente virtual de aprendizaje e intervenir cuando no puede hacerlo o tiene alguna dificultad				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
No se ha implementado ningún sistema para el seguimiento del alumnado en su acceso al ambiente virtual de aprendizaje	El seguimiento del acceso de los participantes en el ambiente virtual de aprendizaje se realiza una vez al mes	El seguimiento del acceso de los participantes en el ambiente virtual de aprendizaje se realiza al menos una vez por semana	Se realiza un seguimiento diario del acceso de los participantes en el ambiente virtual de aprendizaje	
No se establece un compromiso de respuesta a los participantes a sus preguntas, actividades o participaciones en el ambiente virtual de aprendizaje	La respuesta a las preguntas, actividades realizadas o participaciones en el ambiente virtual de aprendizaje se demora por más de quince días	La respuesta a las preguntas, actividades realizadas o participaciones en el ambiente virtual de aprendizaje no se demora por más de 3 días	La respuesta a las preguntas, actividades realizadas o participaciones en el ambiente virtual de aprendizaje no se demora por más de 48 horas	
ESTÁNDAR 20. MEJORA CONTINUA				
INDICADOR 55. La acción de formación genera planes de mejora derivados de la información recopilada acerca de la calidad de la implementación				
NULO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	DESTACADO	NO APLICA
El programa de formación no tiene diseñado ningún procedimiento para la mejora de la acción de formación	Las mejoras en la acción de formación se realizan de forma informal y sin documentación que la respalde.	Se han planteado y documentado planes de mejora a partir de información recopilada	Se han planteado y documentado planes de mejora a partir de información recopilada y se cuente con una comisión de seguimiento de la implementación de los planes de mejora	

5. Referencias

Normativas y documentos oficiales

Consejo Nacional de Educación (2014). *Resolución n.º 17-2014 de fecha 28 de Marzo de 2014 que aprueba los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente.* Santo Domingo, R.D.: CNE.

Consejo Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología (2015). *Resolución n.º 09-15 del 11 de diciembre de 2015 que aprueba la normativa para regular la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente en la República Dominicana.* Santo Domingo, R.D.: Conescyt.

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2013). *Marco de formación continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo, R.D.: Inafocam.

Presidencia de la República (2014). *Pacto nacional para la reforma educativa en República Dominicana (2014-2030).* Santo Domingo, R.D.

Bibliografía especializada

Branch, R. (2010). *Instructional Design: The ADDIE Aproach*. Londres: Springer.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (ed.), *Preparing teachers for a changing world.* San Francisco, C.A.: Jossey Bass.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning.* Londres: Falmer Press.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2003). *The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists.* ERIC ED. 478380.

Guskey, T. R. & Sparks, D. (2002). Linking professional development to improvements in student learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. ERIC ED 464112.

Hawley, W. & Valli, L. (1998). The essentials of effective professional development. A new consensus, en L. Darling-Hammond & G. Sykes (ed.), *Teaching as a learning profession. Handbook of policy and practice.* San Francisco, C.A.: Jossey-Bass, 127-149.

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (ed.), *Programming for staff development:* 3-9. Londres: Falmer Press.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice, en C. Day (ed.) *International handbook on the continuing professional development of teachers.* Berkshire: McGraw-Hill Education.

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles.* Barcelona: EPISE.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science*. Londres: Routledge.

Little, J. W. (2004). "Looking at student work" in the United States: a case of competing impulses in professional development, en C. Day (ed.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Marcelo, C. (2005). *Manual para la evaluación de la calidad de acciones de formación a través de e-learning.* Universidad de Sevilla. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256702683_Manual_para_la_evaluacion_de_la_calidad_de_acciones_de_formacion_a_traves_de_e-learning

Marcelo, C. (2006). *Prácticas de e-learning.* Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Richardson, V. y Placier, P. (2001). Teacher Change, en V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching.* Nueva York: American Educational Reseach Association, 905–947.

Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos de Trabajo *n.º* 50. Santiago de Chile: PREAL.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Esta edición de los
Estándares para la mejora
de la formación docente continua en la República Dominicana
se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2016,
en Servicios Gráficos Segura,
Santo Domingo, República Dominicana

La consecución de las metas que establece el Marco de formación continua del Inafocam requiere el fortalecimiento del sistema de monitoreo y evaluación (inicial, de seguimiento, de impacto) a los programas formativos que coordina. Esta práctica, consistente en la institución, se expresa ahora bajo su Política de Calidad, como pretensión de mejora permanente. Todo ello permitirá aportar transparencia, trazabilidad y pertinencia a la formación docente continua. Lo que no se evalúa se devalúa, y por ello es necesario diseñar y aplicar estándares de calidad para dichos programas.

Ministerio de Educación
inafocam
Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

Calle Furcy Pichardo nº. 4, Bella Vista
Santo Domingo, República Dominicana
Tel. 809-535-8006 Fax. 809-535-3067