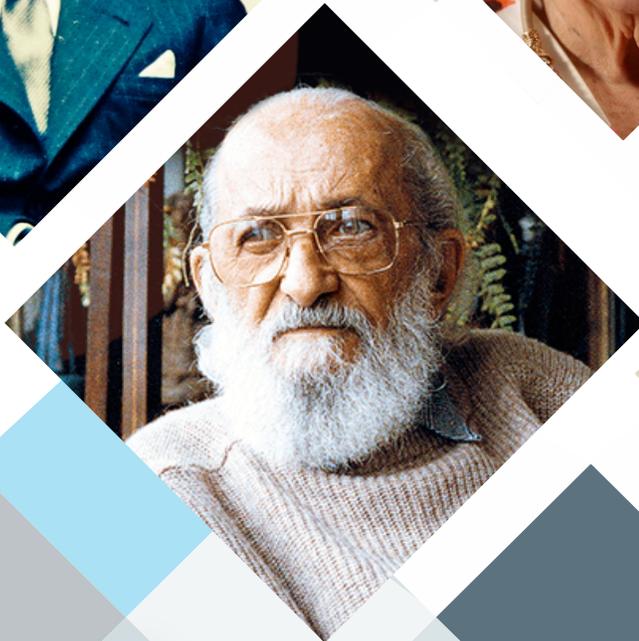
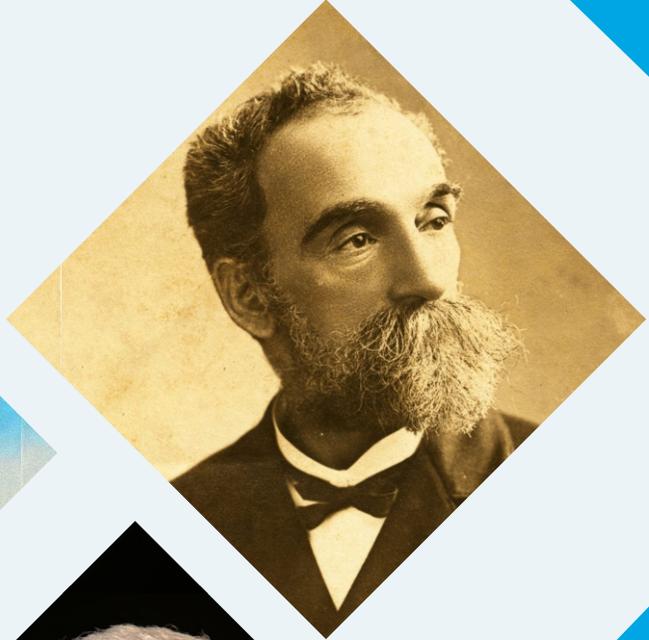


# DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO

DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN  
DOCENTE DE LA **REPÚBLICA DOMINICANA**





# **DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO**

DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN  
DOCENTE DE LA **REPÚBLICA DOMINICANA**

**2023**

**Luis Abinader**

Presidente de la República Dominicana

**Raquel Peña**

Vicepresidenta de la República Dominicana

**Ángel Hernández**

Ministro de Educación

**Áncel Scheker Mendoza**

Viceministra de Servicios Técnicos Pedagógicos

**Julio Cordero Espailat**

Viceministro de Gestión Administrativa

**Rolando Reyes Luna**

Viceministro de Planificación y Desarrollo Educativo

**Óscar Amargos**

Viceministro de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

**Francisco Germán D' Oleo**

Viceministro de Acreditación y Certificación Docente

**Ligia Pérez**

Viceministra de Descentralización y Participación

**Francisco Ramírez**

Director Ejecutivo

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

**Ondina Altagracia Ortega Guzmán**

Subdirectora

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

**Julia Margarita Ubiera**

Directora

Dirección de Formación y Desarrollo Profesional

Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

### **Documento institucional**

Detección y Diagnóstico de las Necesidades  
de Formación Docente de la República Dominicana

### **Asesor de la Universidad de Barcelona**

Dr. José Luis Medina

### **Equipo Investigador**

Dra. Julia Margarita Ubiera  
Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho  
Dra. Inés de la Caridad Buduen Serrano  
Mtra. Ana Iris Durán Durán

### **Grupos focales**

#### **Directores y técnicos del Inafocam**

Dr. Francisco Ramírez – Director  
Dra. Julia Margarita Ubiera – Directora de Formación y Desarrollo Profesional  
Mtra. Ondina Altagracia Ortega Guzmán – Subdirectora  
Dra. Inés de la Caridad Buduen Serrano – Enc. de Evaluación e Investigación  
Mtra. Pascuala Matos Ramírez – Coordinadora  
Dra. Cesalina Polanco de Rivas – Coordinadora  
Mtra. Ana Iris Durán Durán – Técnico Docente  
Mtra. Yuderca Emilia Matos Díaz – Evaluadora de proyectos  
Mtro. Leonardo de la Cruz Liriano – Soporte técnico

### **Corrección de Estilo y Edición**

Dra. Miriam Suárez Gallo

### **Diseño y diagramación**

#### **Oficina de Comunicación y Publicaciones**

Lcda. Ana Muñoz Rodríguez

**Edición: 2023**

# ÍNDICE

<b>I. Introducción</b>	<b>10</b>
1.1 Antecedentes globales sobre la formación y capacitación docente	12
1.2 Antecedentes relativos al trabajo de Inafocam como institución	12
1.3 Objetivos del diagnóstico de necesidades	14
<b>II. Marco teórico-conceptual</b>	<b>16</b>
2.1 Fundamentos teóricos de la detección de las necesidades de formación docente	17
2.2 El currículo en el sistema educacional de República Dominicana	18
2.2.1 Las competencias	19
2.2.2 Los contenidos	19
2.2.3 Estrategias de enseñanza y de aprendizaje	19
2.2.4 Los medios y recursos para el aprendizaje	20
2.2.5 La evaluación de los aprendizajes	20
2.2.6 Dominio de las áreas curriculares	21
2.2.7 Teoría y práctica docente	22
2.2.8 La planeación de los aprendizajes	22
2.2.9 Uso y aplicación de la tecnología en la educación	23
2.2.10 Uso y manejo del laboratorio	24
2.2.11 Enseñanza multigrado	24
2.3 Formación del docente en República Dominicana	25
2.3.1 Inducción a docentes noveles	26
2.4 Gestión Escolar	
2.4.1 Gestión del aula	26
2.4.2 Escuelas de padres	28

2.5 Dirección del aprendizaje	
2.5.1 Atención a la diversidad	28
2.5.2 Inteligencia emocional	29
2.5.3 Psicología del desarrollo	30
2.5.4 La psicopedagogía	30
2.5.5 Funciones de la psicopedagogía aplicada al ámbito escolar	31
2.5.6 Las relaciones humanas	31
2.5.7 Relaciones humanas y educación	31
2.5.8 La salud en educación	32
2.5.9 La salud laboral del docente	33
2.5.10 Los valores en educación	33
2.6 Investigación Educativa	34
<b>III. Marco Metodológico</b>	<b>35</b>
3.1 Tipo de investigación	36
3.2 Población y muestra	36
3.3 Distribución	37
3.4 Procedimiento	39
<b>IV. Resultados y Propuesta</b>	<b>44</b>
4.1 Resultados regionales educativas	45
4.2 Identificación	45
4.3 Categorización	48
4.4 Resultados de la priorización por ejes regionales	52
4.5 Elaboración de la propuesta	54
<b>V. Conclusiones</b>	<b>56</b>
<b>Recomendaciones</b>	<b>58</b>
<b>Referencias</b>	<b>60</b>
<b>Anexos</b>	<b>65</b>

# PRESENTACIÓN

El análisis actual de la educación dominicana revela que una de las necesidades del sistema radica en el proceso de formación de docentes de alta cualificación que, en principio, consiste en la selección de candidatos con elevada vocación a la entrega de contenidos actualizados, con prendas éticas y morales inobjetables y con actitudes favorables para el dominio de métodos y estrategias docentes que mejoren el aprendizaje de los alumnos.

La formación docente es considerada de mucha importancia para elevar la calidad educativa preuniversitaria dominicana. Por consiguiente, el Inafocam, dentro de su PEI, la considera un eje estratégico prioritario. En cualquier plan de formación, es necesario conocer cuáles son las necesidades de capacitación para que se puedan alcanzar resultados favorables, de modo que los recursos que se eroguen en formación docente estén justificados.

En ese sentido, el Inafocam, a través de un variado equipo de investigación, y mediante el uso de una metodología cualitativa, que incluyó grupos focales de docentes de las 18 regionales del país, realizó la investigación **DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE** que condujo a conocer, desde la perspectiva de los actores docentes, las necesidades reales de formación de los maestros de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria del país, cuyos resultados se incluyen en la presente publicación, y constituyen un valioso insumo para orientar la toma de decisiones en el ámbito de la capacitación docente.

*Dr. Francisco Ramírez*  
*Director Ejecutivo Inafocam*



# I. INTRODUCCIÓN

Este documento es una publicación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) de la República Dominicana. Ha sido escrito con la finalidad de presentar los resultados parciales del proceso de investigación sobre la detección y el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes en República Dominicana, desarrollado en los primeros meses del año 2022.

Con el objetivo de elaborar las líneas de acción para la formación de los docentes de la República Dominicana, se aplicaron diversas técnicas y se realizaron observaciones de actividades con el propósito de detectar sus necesidades de formación.

Se describen aquí los resultados de la metodología aplicada, a partir de los cuales se pudieron conocer los criterios de los docentes acerca de las necesidades formativas que les genera su práctica. Se obtuvo una lista de necesidades identificadas, se establecieron las relaciones entre ellas (categorización) y la priorización según el orden de importancia de cada una. Se consideraron estos resultados en la elaboración de las líneas de acción para la formación de los docentes.

Se tuvo en cuenta como punto de partida el primer eje del plan estratégico institucional, que establece fortalecer la formación docente en coherencia con los marcos normativos y jurídicos que la sustentan y de acuerdo con las tendencias actuales de la formación permanente quienes ejercen la docencia. Estos nuevos modelos se centran en fomentar el protagonismo de los docentes en el diseño y gestión de su propia formación y reconocen, además, la influencia del contexto en el que tiene lugar este proceso, o sea, los centros escolares. Asimismo, señalan la importancia de conocer las necesidades sentidas de los docentes y el compromiso de las instituciones educativas de intervenir en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de su formación.

Con un enfoque cualitativo, se hace énfasis en los procesos y en los significados desde la perspectiva de los docentes, al considerar las necesidades de formación que se han declarado como sentidas en los grupos establecidos para colaborar con este estudio.

La investigación se desarrolló en todo el territorio de la República Dominicana. La población estuvo conformada por docentes del sector público de las 18 regionales educativas e incluyó los niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria.

## **1.1 Antecedentes globales sobre la formación y capacitación docente**

Imbernón (2020) hace referencia a las modalidades más adecuadas que se han de considerar en la formación permanente o continua del docente:

1. El profesorado, como todo ser humano, posee conocimientos objetivos y subjetivos.
2. La adquisición de conocimientos por parte del profesorado está muy unida a la práctica laboral y condicionada por la organización del centro educativo en donde trabaja.
3. La adquisición de conocimientos por parte del profesorado es un proceso complejo, adaptativo y experiencial.
4. El colaborativo mejora el trabajo individual. (p.110).

## **1.2 Antecedentes relativos al trabajo de Inafocam como institución**

Los antecedentes de esta investigación sobre la detección y el diagnóstico de las necesidades de formación en los docentes, que tienen que ver con el trabajo institucional de Inafocam, se pueden situar en el año 2017.

En el Plan Estratégico de Inafocam 2017-2020 se planteó como objetivo estratégico fortalecer el rol del órgano coordinador de la formación docente, en coherencia con los distintos marcos normativos y jurídicos que sustentan las políticas de formación docente. Desde esta perspectiva, el primer eje estratégico de este plan propone garantizar que los programas formativos coordinados por el Inafocam se correspondan con los marcos normativos, lineamientos, y orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación de República Dominicana (Minerd) y el (Mescyt) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para la formación docente inicial, continua y de posgrado (Inafocam 2017). La Ordenanza 25-2017 en su artículo 1, señala:

El Inafocam asume los diversos paradigmas y enfoques que promueven una formación docente de calidad, concebida como el conjunto de experiencias y oportunidades diseñadas para el desarrollo a lo largo de la vida, un desempeño profesional efectivo, en cada ciclo, nivel, modalidad, subsistema y o área curricular del sistema educativo dominicano con la finalidad expresa de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. (Consejo Nacional de Educación, 2017).

También el Plan Estratégico de Inafocam 2021-2024 se considera un referente de partida para este estudio. El eje estratégico 1 señala la necesidad de fortalecer la formación docente en coherencia con los marcos normativos y jurídicos que la sustentan. En noviembre del 2021, el Inafocam firmó un Convenio Marco de Colaboración Interinstitucional con el Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona (IL3-UB). El objetivo del convenio se dirige a los siguientes propósitos:

Establecer y delinear los mecanismos que permitan a las dos instituciones realizar actividades conjuntas y de Cooperación Interinstitucional encaminadas al cumplimiento de sus funciones legales y sus objetivos institucionales, en áreas de educación, ciencia, tecnología y en otras áreas de interés con la finalidad de desarrollar programas de formación y especialización profesional superior, programas de Formación Continua y proyectos de investigación comunes.

En el referido convenio se plantean varias acciones a realizar, las que se concretan mediante acuerdos específicos. Entre ellas, se destacan las pasantías y estancias de perfeccionamiento en la Universidad de Barcelona, destinadas al personal técnico del Inafocam. Conjuntamente se propone el asesoramiento para el levantamiento y detección de las necesidades de formación de maestros y directores.

En enero del 2022, un equipo de directivos y técnicos viajan a la Universidad de Barcelona, España, a una pasantía. Con ella se inicia el programa dirigido a la detección y diagnóstico de las necesidades de formación en los docentes. Durante esta estancia, se profundizó en los fundamentos epistemológicos y conceptuales que sustentan este proyecto de investigación, que tiene como objetivo la detección de necesidades de formación de los docentes. También se establecieron las fases por las que necesariamente transita la capacitación docente en su desarrollo para la elaboración del diagnóstico de las necesidades de formación: identificación, categorización y priorización.

En esta pasantía se planificó, además, a fines de febrero, la realización, de un Curso-Taller presencial de asesoría y capacitación en Santo Domingo. Este curso taller se desarrolló desde el 28 de febrero hasta el 3 de marzo del 2022. Lo impartió el equipo de la Universidad de Barcelona, integrado por los Dres. José Luis Medina, Francisco Imbernón y Serafín Antúnez. Participaron técnicos de las 18 regionales y maestros de la regional 15 de Santo Domingo, así como técnicos y directivos del Inafocam y del MinerD.

En este curso taller se establecieron los siguientes propósitos:

1. Capacitar al personal técnico del Inafocam y del MinerD en los procesos de detección e identificación de necesidades de formación del profesorado.
2. Detectar y diagnosticar las necesidades de formación de los directores distritales.
3. Impulsar el diseño e implementación de la fase de diagnóstico de necesidades para el modelo de formación permanente del profesorado de la República Dominicana.

4. Proporcionar conocimientos, herramientas e instrumentos prácticos, así como referentes de experiencias y prácticas que permitan ampliar la capacidad de las personas participantes para el desarrollo y replicación del análisis de necesidades del profesorado.

Tras varias sesiones de trabajo a distancia entre la UB y el Inafocam a través de su área misional y la coordinación de la Dirección de Formación y Desarrollo Profesional, se llevó a cabo, juntamente con los departamentos que la integran y los expertos de la UB, un encuentro virtual con los directores de las 18 regionales educativas para sensibilizarlos con el programa de detección de necesidades de formación. Este encuentro se desarrolló el 22 de febrero del 2022.

Durante marzo, abril y mayo de este mismo año, el Departamento de Evaluación e Investigación coordinó la realización de talleres en los cinco ejes regionales, a fin de hacer un de manera colaborativa el levantamiento de las necesidades formativas de los docentes.

Con este trabajo coordinado con los directivos y técnicos de cada una de las 18 regionales, se identificaron, categorizaron y priorizaron las necesidades de formación docente sentidas por los maestros de los tres niveles de la educación preuniversitaria.

### **1.3 Objetivos del diagnóstico de necesidades**

Como se ha referido antes, el nuevo paradigma de la formación profesional del docente entiende este proceso educativo como potenciador del desarrollo profesional del docente en el ejercicio mismo de su profesión y que transcurre a lo largo de su vida. Para González Tirados y Gonzáles Maura (2007), el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo el proceso formativo, en tanto que permite establecer parámetros sobre las deficiencias, con el fin de establecer mejores elementos para corregirlas:

Las necesidades de formación docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado, que varían en dependencia de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado.

El estudio de las necesidades de formación docente nos orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación docente. (p.4).

En correspondencia con los criterios antes referidos, se presentan en este acápite los objetivos que se han pretendido en esta investigación al realizar el diagnóstico de las necesidades de los docentes. Esto es:

- Reconocer por parte de los docentes sus necesidades propias, generadas en la práctica para poder mejorarla.
- Proporcionar a los docentes no solo una lista de problemas, sino un mapa en el que identifiquen sus necesidades y las relaciones que existen entre ellas, así como la priorización de cada una.
- Aprender por parte de los docentes el proceso más adecuado para identificar sus necesidades cuando sea necesario.



## **II.**

### **MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

## 2.1 Fundamentos teóricos de la detección de las necesidades de formación docente

La formación permanente de calidad es un derecho que le asiste al docente. La mirada a la calidad de la formación docente en nuestros respectivos países revela que ésta no responde a los requerimientos actuales de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio. (*Vaillant, 2012*).

Los autores de este informe concuerdan con Conde y Gutiérrez (2016) en que es necesario mejorar la calidad de la docencia como indicador para la base de las sociedades, el docente necesita capacitarse en función de las nuevas competencias adoptadas, por las exigencias sociales. Deben poseer sólido conocimiento de lo que enseñan, estrategias apropiadas, que contribuyan a la innovación de estos.

Se coincide con la investigadora, Vezub (2007) en el planteamiento de la importancia de emprender políticas que apuesten a la formación y actualización de los docentes, que se atiendan diferentes aspectos, como la elevación de la calidad de la educación, la salud, atención a la primera infancia, desarrollo curricular, equipamiento de escuelas, sistema de evaluación, trabajo colaborativo con las comunidades.

En la revista *Innovación y Desarrollo docente*, (2020) enuncian que se requiere de un maestro más cualificado. El docente debe elegir qué tipo de educación quiere impartir, que valores educativos le parecen éticos, cuales va a fomentar. Los profesionales de la enseñanza se ven en la necesidad de buscar nuevas formas para enseñar y ayudar a los estudiantes a ser creativos y participar activamente en la sociedad. Es por ello una exigencia atender la capacitación de estos prepararlos para el cambio y para formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa, confianza.

Sostiene Vezub (2017) que la detención de necesidades formativas es la base para la elaboración de planes de mejora y para el desarrollo de las actuaciones de formación y autoformación que debe estar orientado a su aplicación en el aula.

A la capacitación de los docentes diversos investigadores le han prestado atención entre ellos se encuentra Granados y Sandoval (2021) que refiere la capacitación como un proceso que implica planeación, sistematización, programación y estrategias para que el grupo que la reciba adquieran conocimientos y habilidades necesarias para que sean desarrollados y aplicados principalmente en su área laboral. Se ha comprobado mediante estudios, que existen aspectos positivos que van desde una valoración diagnóstica inicial, hasta la implementación de un plan de capacitación elaborado a partir de las necesidades identificadas, como se expresó anteriormente.

Para las organizaciones, la capacitación es una tarea fundamental, actualizar sus miembros con nuevos conocimientos. En el ámbito educativo es común realizar diversas actividades de capacitación en distintas formas como: Cursos, Talleres, Congresos, diplomados, maestrías, pasantías etc. (*Inafocam, 2013*).

La capacitación es esencial para el desarrollo y mejora continua de las instituciones, varias de las acciones que permiten este proceso de capacitación, están antecedidos por diferentes etapas entre ellas se encuentra: El Diagnóstico de Necesidades de Capacitación.

A la capacitación de los docentes diversos investigadores le han prestado especial atención. Granados y Sandoval (2021) describen la capacitación como un proceso que implica planeación, sistematización, programación y estrategias para que el grupo que la reciba adquiera los conocimientos y las habilidades necesarias para que sean desarrollados y aplicados principalmente en su área laboral (p.3).

Para los autores citados, la capacitación comprende aspectos positivos, que van desde una valoración diagnóstica inicial, hasta la implementación de un plan de capacitación elaborado a partir de las necesidades identificadas. Así lo demuestran diferentes investigaciones que se han desarrollado en torno a este tema (Bermúdez, 2015; Cota y Rivera, 2017; López *et al.*, 2017; Puente *et al.*, 2002, cit. por Granados y Sandoval, 2021, p.3).

Según refiere un informe del Inafocam (2013), en las instituciones formadoras la capacitación es una tarea fundamental para la actualización de sus miembros con nuevos conocimientos. Los cursos, talleres, congresos, diplomados, maestrías y pasantías constituyen actividades de capacitación que se desarrollan comúnmente en el ámbito educativo (p. 11-13).

Para el desarrollo y mejora continua de las instituciones es imprescindible la capacitación, a la que anteceden varias etapas, entre las que se encuentra el diagnóstico de las necesidades que tiene el docente en lo que respecta a su formación.

Como señalan Ku y Tejada (2015), la formación permanente del profesorado es determinante para poder ofrecer una enseñanza de calidad y formar individuos preparados para la realidad social que enfrentaran los estudiantes en el contexto global. El profesor requiere cambiar su función tradicional para convertirse en mediador, guía y facilitador del proceso enseñanza aprendizaje. Una de sus funciones es la formación integral del alumno con atención a la diversidad y vulnerabilidad.

Un aspecto relevante que se debe considerar por su importancia es que el maestro debe conocer el currículo y sus componentes. Este se debe tomar como referencia por medio de un programa predefinido para diferentes cursos y niveles. El currículo debe atender a las finalidades educativas, las competencias y el perfil que se quiere conseguir del estudiante.

Seguidamente se exponen algunas temáticas que se deben considerar en la formación de los docentes, según las directrices que rigen el sistema educativo en República Dominicana.

## **2.2 El currículo en el sistema educacional de República Dominicana**

En el documento Bases y Revisión del Rediseño Curricular Dominicano (Minerd, 2016), el currículo se considera como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad. En este sentido, expresa un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones, que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización.

En el citado documento, la nueva estructura del diseño curricular consta de los siguientes componentes: competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, medios y recursos para el aprendizaje y orientaciones para la evaluación (Minerd, 2016).

### **2.2.1 Las Competencias**

Las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene durante la vida. Tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente (Minerd, 2016).

El currículo se estructura en función de tres tipos de competencias:

- a) Fundamentales
- b) Específicas
- c) Laborales-profesionales

### **2.2.2 Los contenidos**

Los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares. Constituyen una selección del conjunto de saberes o formas culturales del conocimiento, cuya apropiación, construcción y reconstrucción por parte del estudiantado se considera esencial para el desarrollo de las competencias.

Existen diversas maneras de clasificar los saberes. En el diseño curricular se clasifican en: informaciones sobre hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes (Minerd, 2016).

### **2.2.3 Estrategias de enseñanza y de aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente en permanente interacción con las comunidades para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar.

Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico (Minerd, 2016). Esto es: intervenciones pedagógicas que garantizan un mejor desarrollo de las competencias necesarias para actuar socialmente. Seguidamente se exponen algunas estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje:

- Estrategias de recuperación de experiencias previas
- Estrategias expositivas de conocimientos elaborados o acumulados, y de ambos

- Estrategias de descubrimiento e indagación
- Estrategias de inserción de los maestros y el alumnado en el entorno
- Estrategias de socialización centradas en actividades grupales
- Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)

#### **2.2.4 Los medios y recursos para el aprendizaje**

Los recursos para el aprendizaje en todos los niveles, modalidades y subsistemas favorecen el desarrollo de competencias, ayudan a organizar el conocimiento, facilitan el proceso de investigación, promueven el autoaprendizaje, estimulan la imaginación y dan soporte al desarrollo de procesos educativos dinámicos y participativos. Es importante considerar que estos recursos didácticos se deben adaptar a las necesidades específicas del estudiante.

Las necesidades específicas pueden ser muy diversas, dado que los niños parten de elementos de socialización diversos desde el nacimiento, de modo que sus hábitos y prácticas difieren en el momento de llegar a la escuela, algo que se debe tener en cuenta a la hora de los ajustes en los recursos didácticos.

Es importante diversificar los tipos de recursos que se utilizan para el aprendizaje, usándolos de acuerdo con el contenido, usos y formatos. Se recomiendan materiales impresos, recursos del contexto natural y sociocultural, audiovisuales, audios interactivos y otros recursos tecnológicos, además de aquellos que los maestros y estudiantes puedan crear (Minerd, 2016).

#### **2.2.5 La evaluación de los aprendizajes**

El documento del rediseño curricular de República Dominicana (2016) considera la evaluación como un proceso sistemático y continuo de recogida de informaciones relevantes con la finalidad de que los actores del proceso educativo reconozcan y aprecien la eficacia de la enseñanza y la calidad de los aprendizajes.

Es necesario partir de un enfoque integral de la evaluación, en el cual las pruebas estandarizadas externas, como las evaluaciones que se realizan en el aula, y la evaluación que se hace al sistema educativo en su conjunto tengan como objetivo principal mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Las decisiones que se tomen al reorientar el proceso educativo deben estar fundamentadas en la información que aportan dichas evaluaciones. Por tanto, la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un medio para contribuir con la mejora educativa.

El fin último de la evaluación en un currículo basado en competencias es promover aprendizajes en función de dichas competencias. La evaluación debe estar completamente alineada y ser coherente

con las intenciones curriculares, así como con las expectativas de aprendizaje de los estudiantes, de la comunidad educativa y la sociedad en general.

La evaluación persigue identificar lo que el estudiantado ha logrado y lo que le falta por lograr. Entre las estrategias de evaluación que se sugieren en un currículo orientado al desarrollo de competencias se encuentran las siguientes:

- Observación de un aprendizaje y registro anecdótico
- Mapas conceptuales y semánticos
- Portafolios
- Diarios reflexivos de clase
- Debates
- Entrevistas
- Puestas en común
- Intercambios orales
- Ensayos, trabajos
- Resolución de problemas
- Estudios de casos
- Pruebas situacionales para resolver casos
- Pruebas de desempeño o ejecución
- Rúbricas
- Escalas y pautas de observación y actitudinales

### **2.2.6 Dominio de las áreas curriculares**

El docente debe tener capacidad para dirigir el aprendizaje de las áreas que imparte, incorporando las directrices sectoriales. Estas competencias incluyen el dominio del currículo de la institución y del plan de estudios específico de cada área a desempeñar. Esta competencia se manifiesta cuando el docente:

1. Demuestra conocimientos actualizados y dominio de su disciplina y de las áreas a impartir.
2. Aplica conocimientos, métodos y herramientas propias de su disciplina en los procesos académicos que dirige.
3. Conoce e implementa los estándares básicos de competencia, los lineamientos y las orientaciones curriculares para las áreas y grados asignados.
4. Conoce el currículo y establece conexiones que articulan su área y grado con otras áreas y grados.

### **2.2.7 Teoría y práctica docente**

La relación entre teoría y práctica en educación es uno de los elementos clave que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes deben desarrollar competencias a partir de su experiencia en formación inicial y también teniendo en cuenta la forma que aplican lo aprendido en diferentes contextos (Inafocam, 2013).

En la mayoría de los casos, la práctica educativa, como resultado de las condiciones y necesidades en las que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se tiende a distanciar del proyecto formativo diseñado.

Si la coherencia entre prácticas educativas y el diseño curricular no se examina con regularidad, puede suceder que en determinado momento coexistan en el sistema educativo curricular distintos tipos de prácticas: el diseño aprobado oficialmente y el que se implementa en la práctica (Minerd, 2016).

El documento relativo al Sistema de Prácticas Docentes del (Isfodosu) Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña describe la práctica docente como el eje central de la labor formativa de esta institución, ya que produce efectos positivos en los egresados, quienes se insertan más fácilmente en el sistema escolar dominicano y consolidan reflexivamente su formación teórica afrontando situaciones reales (Isfodosu, 2018).

En términos curriculares, Urrutia (2011) plantea que las prácticas son el eje central y articulador de los conocimientos de la especialidad y los pedagógicos a partir de la vinculación gradual de los estudiantes en formación con los centros educativos. Según refiere, la finalidad de las prácticas es facilitar la construcción de un conocimiento pedagógico personal encaminado a la toma de decisiones, resolución de problemas e identificación de situaciones críticas.

Urrutia (2011) aduce que las prácticas permiten que los estudiantes desplieguen un conocimiento pedagógico que solo se desarrolla en el ejercicio de la profesión, así como un pensamiento complejo conectando sus distintos saberes y desplegando habilidades de comunicación en un contexto real.

### **2.2.8 La planeación de los aprendizajes**

El docente debe manejar la planeación didáctica, pues esta le permite diseñar su plan de trabajo con todos los elementos que debe contemplar y que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. La planeación didáctica se debe organizar de tal forma que facilite el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y la modificación de las actitudes de los alumnos.

En los documentos del taller de planificación del Intec, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, la planeación didáctica se refiere al diseño de un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y la modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso comprendido en un plan de estudio (Intec, 2018).

El programa guía o plan de clase se debe elaborar tomando como referente el programa analítico y las finalidades educativas de la institución, sintetizadas en el perfil del egresado que se propone formar. De ahí la importancia de que el docente conozca el currículo y sus componentes. La nueva estructura del diseño curricular del nivel secundario comprende como componentes: competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, medios y recursos para el aprendizaje y orientaciones para la evaluación (Intec, 2018).

Hoy en día existe la tendencia de la planificación por proyecto participativo de aula. Diseñar un proyecto educativo significa planear un proceso para alcanzar una meta educativa, teniendo en cuenta los objetivos del aprendizaje.

### **2.2.9 Uso y aplicación de la tecnología en la educación**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen herramientas y programas informáticos que se utilizan para crear nuevas formas de comunicación en diferentes sectores. De acuerdo con lo referido por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en cuanto a la función de las TIC en el entorno educacional, estas facilitan la emisión, el acceso y el tratamiento de la información de manera innovadora. Su integración impacta los procesos de enseñanza- aprendizaje con entornos mucho más efectivos (OEI, 2021).

Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020), hoy en día las TIC ocupan un lugar central en la educación a distancia. Las TIC garantizan la continuidad educativa y sirven como canales de comunicación e intercambio de información entre docentes y estudiantes (Intec, 2020).

La implementación de las TIC promueve la interacción de forma más autónoma, mejora los aprendizajes y favorece la adquisición de nuevas habilidades. Seguidamente se aborda la función que tienen las TIC en la educación virtual, sus beneficios y su panorama en República Dominicana.

El desarrollo de competencias para el siglo XXI se convierte en un reto para los docentes, en especial en lo que respecta al uso de las TIC como herramientas que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas. Para Téllez y Jiménez (2019), los docentes deben formarse y formar a sus estudiantes para ser competentes para comunicarse, usar la tecnología, investigar y gestionar la información. Dejar entrar al aula las tecnologías que usan los estudiantes en su diario vivir y hacerlas parte de la clase, de forma que los contenidos se conviertan en desempeños auténticos, es el mayor reto de los maestros de este siglo.

Según refieren los autores citados, la tecnología se debe usar como plataforma para transformar la educación. Si bien insisten en considerar que esta no es la solución definitiva, señalan que se debe analizar el propósito de la tecnología y observar cómo esta influye en el aprendizaje del estudiante. (Téllez y Jiménez, 2019).

### 2.2.10 Uso y manejo del laboratorio

La práctica en el laboratorio ha recibido diferentes nombres sin que cambie su concepción. Según señalan Espinosa *et al.*, (2016), en América del Norte se han dado en llamar “trabajo de laboratorio”, en tanto que en Europa, Australia y Asia se designan como “trabajo práctico”. En los sistemas de enseñanza de Cuba y América Latina, se denominan “prácticas de laboratorio”, “prácticas experimentales”.

Si bien todos estos términos se utilizan en el contexto a desarrollar, los autores citados enfatizan en que el laboratorio no se debe limitar únicamente a un espacio físico:

La gran mayoría de los docentes se reducen a pensar en la realización de actividades experimentales, limitándose a la existencia de un lugar físico establecido así como a los materiales, instrumentos y reactivos que en ese lugar se ubican, lo cual refleja una visión reduccionista del trabajo práctico que asocia prioritariamente la actividad experimental a espacios materialmente físicos con una ubicación claramente definida en sus instituciones, y que ha actuado como obstáculo en la renovación de otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. (Marín, 2008, cit. por Espinosa *et al.*, 2016, p.268).

### 2.2.11 Enseñanza multigrado

Cuando se hace referencia a escuelas multigrado, Vargas *et al.*, (2003) señalan que este término designa un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase.

Diversos estudios apuntan a mostrar una educación rural en condiciones desiguales con relación a la educación urbana y a la atención de las políticas estatales:

La falta de maestros calificados y dispuestos a servir en las regiones apartadas, falta de equipos y recursos materiales apropiados, los programas no adecuados a las condiciones de vida de los estudiantes, la falta de métodos y técnicas apropiadas hacen que la educación rural sea la cenicienta de las diversas calidades de educación que se ofrecen en Latinoamérica.

Sobre este asunto de la multigradación en la escuela rural, Boix y Bustos (2016) hacen referencia a la realidad de este tipo de colegio, en la es determinante su asentamiento que se produce, generalmente, en territorios de escasa presión demográfica:

Los agrupamientos escolares que se realizan en sus aulas seguirán teniendo en la multigradación su mayor peculiaridad organizativa. Estos grupos de reducido volumen de alumnado siguen presentes en multitud de países, en los que la presencia rural es una realidad, independientemente de los posibles cambios o transformaciones que se hayan producido en el medio en el que sus escuelas se insertan.

La multigraduación obedece a una peculiaridad que se mantiene con el paso del tiempo, y para la que los planteamientos pedagógicos a desarrollar requieren una atención específica. (p.30).

Con respecto a las diferencias que tienen lugar en el proceso de enseñanza entre un grupo de un mismo grado y uno multigrado, los autores citados hacen énfasis en el extenso espectro cognoscitivo que caracteriza a los modelos organizativos multigrado, que está dado porque en el mismo espacio físico en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje concurre un alumnado de diferentes grados: Existe un fluctuante intercambio de información al existir en el mismo lugar conocimientos manejados por niños de cursos inferiores y superiores. Esto, que pudiera parecer en principio un desequilibrio o complejidad en el planteamiento didáctico y organizativo de estas aulas, incorpora un cúmulo de cuestiones que se relacionan con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje. (Boix y Bustos, 2016, p.30).

### **2.3 Formación del docente en República Dominicana**

La concepción de la formación docente que asume el Inafocam vincula estrechamente el nivel profesional requerido para enfrentar los retos educativos de la sociedad dominicana con los tipos de acciones que se diseñan para proveer de una sólida preparación al docente en formación y al docente en servicio, referidos a los niveles inicial, primario, secundario, así como a sus modalidades y subsistemas.

En la Ordenanza 25-2017 del Minerd, se establece:

- a) *Formación inicial docente:* El nivel académico de formación inicial es el de licenciatura en Educación, en sus diferentes perfiles de egreso vigentes. Se define aquí la formación básica en la que debe participar el futuro docente antes de que se incorpore al sistema educativo dominicano. Esta formación inicial provee al docente de marcos conceptuales y competencias técnicas para iniciar su desempeño como profesional de la educación.
- b) *Posgrado:* Se refiere al tipo de formación posterior a la formación inicial, dirigida a lograr, a través de programas de especialidades, maestrías y doctorados, la especialización del personal docente en servicio, con el propósito de promover en la práctica del ciclo, nivel o área curricular donde se desempeña, el desarrollo de las más altas competencias académicas y profesionales, contribuyendo así con la calidad que demanda el sistema educativo dominicano.
- c) *Formación continua:* Se corresponde con el conjunto de estrategias e iniciativas, de alcance y duración muy diversos (cursos, talleres, diplomados, pasantías profesionales, intercambios de experiencias, capacitación enfocada desde el centro educativo y otras), que favorecen la incorporación a la práctica docente de las innovaciones que tienen lugar en las ciencias, la tecnología y el campo educativo, así como en el ámbito social y cultural, respondiendo igualmente a necesidades muy concretas de actualización y de desarrollo profesional en cada contexto educativo. (Minerd, 2017).

### **2.3.1 Inducción a docentes noveles**

La inducción representa un componente estratégico, concebido como parte de la política de cualificación progresiva del personal docente. Este proceso lo impulsan, generalmente, los países que muestran mejores resultados educativos. Su origen se halla en el reconocimiento de la necesidad que tienen quienes se inician en el quehacer docente de contar con apoyo y orientación.

En la República Dominicana se han desarrollado programas de inducción en los que han participado universidades nacionales e internacionales. Desde una visión sistémica de la carrera docente, el MinerD (2016) define la inducción de docentes principiantes como un eslabón determinante en la calidad del desarrollo profesional del docente que se inicia y una oportunidad fundamental para impulsar mejoras en el logro de aprendizajes estudiantiles en áreas que se encuentren deficitarias.

La inducción corresponde a la tercera etapa procesual. Está destinada al docente principiante y se concibe como un proceso formativo y de acompañamiento sistemático e individualizado durante el primer año de ejercicio profesional. Se dirige a facilitar la efectiva inserción e integración del docente al contexto escolar y comunitario, con el propósito de reducir tiempo, disminuir las problemáticas que presentan y optimizar su desempeño profesional, propiciando el desarrollo progresivo hacia la carrera docente y la efectividad de los logros educativos en los aprendizajes de los estudiantes. (MinerD, 2022).

Según informes del Intec (2020) acerca del programa de inducción, convertirse en docente de excelencia es un largo proceso, en el que resulta fundamental atender al maestro desde sus primeros años de ejercicio profesional. En esta etapa, en la que comienza a enseñar, el docente experimenta dudas, inseguridades y ansiedad. Como demuestran los informes internacionales, el período de inducción resulta fundamental en el proceso de convertirse en un docente competente.

Para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes de nuevo ingreso, en la fase de inducción se requiere de una estrategia formativa que contemple una variedad de oportunidades de aprendizaje.

Los docentes aprenden en contextos formales e informales, presenciales y *online*, individuales y colectivos. Los de nuevo ingreso han de disponer de las oportunidades que les ofrecen las instituciones formativas para insertarse adecuadamente en los centros educativos (Intec, 2020).

## **2.4 Gestión escolar**

### **2.4.1 Gestión del aula**

Le Page *et al.*, (2007) define la gestión del aula como las acciones que realiza un docente para crear y mantener un ambiente de aprendizaje que propicie el logro de objetivos instruccionales.

La bibliografía especializada indica que para una adecuada gestión escolar es imprescindible que un

profesor conozca varias estrategias, que comprenden la distribución física de la sala, la presencia de normas claras y procedimientos de funcionamiento, el tipo de relaciones que se establecen con los alumnos, la capacidad para motivar a los niños ante actividades académicas y para mantenerlos atentos durante el transcurso de estas.

Las evidencias señalan que existe una relación entre las habilidades que un profesor tiene para manejar un set de actividades complejas en la sala de clases y su destreza para enseñar contenidos intelectualmente desafiantes (Le Page *et al.*, 2007).

Para Vaello (2011), el clima del aula es el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores. Según señala, es el resultado de un entretrejido de influencias multidireccionales provocadas por multitud de variables de distinta índole que conforman una estructura global y dinámica que determina, en gran medida, todo lo que ocurre en el aula.

Continúa argumentando que un buen clima de clase es necesariamente el resultado de una gestión eficaz del aula, concretada en un control mínimo pero suficiente, unas relaciones sociales satisfactorias y un rendimiento óptimo. Esto es:

- Control: Es el requisito para poder plantearse objetivos académicos. Ha de ser mínimo, pero suficiente para garantizar unas condiciones de trabajo favorables y de bienestar común.
- Relaciones intrapersonales e interpersonales: Todo el tiempo de clase está mediado por interacciones sociales, que deben ser respetuosas, cálidas y prosociales.
- Rendimiento: Es el objetivo fundamental hacia el que está dirigido todo el proceso y no debería circunscribirse a lo cognitivo.

Lograr un clima adecuado en el aula es un desafío para las docentes en formación como para los “docentes de docentes”. Es necesario habilitar a las nuevas profesionales en técnicas específicas de gestión de aula y fomentar así un ambiente que enfatice el contexto social en el cual se desarrollan las tareas académicas. Se tendrán entonces herramientas que apunten a mejorar el clima y propiciar un aprendizaje profundo, significativo y de calidad en los niños.

De acuerdo con Egea (2020), existen cinco elementos clave para la gestión del aula:

1. El espacio: Es el lugar físico en el que se da la experiencia de enseñanza-aprendizaje entre todos sus protagonistas, es decir, entre los alumnos y el docente.
2. El tiempo: Es ese recurso tan valioso, que muchas veces nos pasa desapercibido, no solo en las aulas sino en la vida misma. Cada minuto que pasa en un aula, es un minuto que no volverá. Es por eso importante dar un uso realmente valioso al tiempo.

3. La materia: Tiene que ver no solo con la materia, asignatura o clase en sí, sino con todos los recursos, materiales y actividades, entre otros.
4. Los alumnos: Se refiere a los grandes protagonistas de la formación, que son los alumnos, sin los que la tarea de formadores, docentes, entrenadores, profesores y maestros no tendría ningún sentido.
5. El docente: Es el más relevante en la gestión del aula. Es el docente quien tiene la tarea del liderazgo de todos los factores anteriores, que acaban siendo su mayor responsabilidad.

### ***2.4.2 Escuelas de padres***

El 30 de diciembre de 1998, mediante la Orden Departamental No. 11 '98, se creó la Escuela de Padres y Madres en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la República Dominicana, bajo la Coordinación de la Dirección General de Participación Comunitaria (Art. 1). Esta disposición concibe la Escuela de Padres y Madres (EPM) “como espacio institucional para la sensibilización y formación de estos actores, con el propósito de involucrarlos en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, el cuidado del patrimonio escolar y la relación armoniosa entre el centro educativo, las familias y la comunidad.” (Vargas, 2020).

La sección del Plan Lea (2021), del periódico Listín Diario, define las escuelas de padres como programas de formación dirigidos a padres y madres. Se trata de actividades voluntarias mediante las cuales se pretende ofrecer modelos y prácticas educativas que ayuden a mejorar el cuidado y la educación de los hijos y las hijas, desde el contexto familiar. Es decir, tienen el objetivo de asesorar a los padres en su labor.

Las escuelas de padres pueden adoptar distintas modalidades: formaciones, charlas, talleres grupales, conferencias, coloquios. Estos ejercicios o prácticas buscan fomentar la participación de los padres y el profesorado, así como ofrecer conocimientos aplicados, exponer las dudas compartidas y favorecer la interacción entre todos los agentes implicados en la formación de los hijos.

## **2.5 Dirección del aprendizaje**

### **2.5.1 Atención a la diversidad**

La diversidad se puede entender como la variedad de alumnos que existen en las aulas. Los alumnos son diferentes en género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamiento, limitaciones y posibilidades físicas. Según señala Cabrera (2011), la atención a la diversidad consiste en atender a todo nuestro alumnado, teniendo en cuenta sus diferencias y sin que ello suponga un impedimento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre las estrategias para trabajar la diversidad en el aula se hallan la creación de ambientes de aprendizajes ricos en experiencias y el desarrollo de estrategias variadas de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, la atención a la diversidad requiere del esfuerzo de todas las personas implicadas para que se puedan generar nuevas situaciones educativas en el centro escolar. Las nuevas situaciones educativas no dependerán de los recursos del centro, sino de la capacidad del personal del centro para elaborar nuevas respuestas educativas.

La elaboración de nuevas respuestas educativas que mejoren la atención a la diversidad requiere que seamos capaces de:

- Reconocer en el aula las posibles diferencias.
- Determinar un plan en educativo.
- Desarrollar las consecuencias educativas.
- Ampliar la capacidad de respuesta.

### **2.5.2 Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional es una cualidad que todo docente debe poseer, pues la educación es un proceso fundamentalmente humano en el que se necesitan habilidades específicas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Goleman (2022), la inteligencia emocional es el proceso de tomar conciencia de las propias emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones del trabajo e incrementar la capacidad de empatía y las habilidades sociales, así como aumentar las posibilidades de desarrollo social. La forma en que un profesional se siente en su trabajo será un factor que determine su desempeño en las labores que le son propias.

De la misma forma, el estado de ánimo, las circunstancias personales y la percepción que el docente tenga sobre cómo se valora su trabajo condonará la forma de desempeñarlo.

Problemas como el síndrome de Burnout se relacionan con una notable falta de inteligencia emocional y es que, entre la inteligencia emocional, el estilo de liderazgo de un docente y su efectividad, se esconden relaciones muy estrechas. (Platsidou, 2010).

Los profesores son un modelo para los alumnos, por lo que hay que incidir en su formación emocional desde su etapa universitaria. La labor del docente no se limita a transmitir conocimientos teóricos, sino que transmite también valores, modelando y ajustando en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. La práctica docente de cualquier profesor debería implicar actividades como la estimulación afectiva, la expresión regulada de los sentimientos positivos y negativos, la creación de ambientes para el desarrollo de sus capacidades, la exposición de experiencias para resolver con estrategias dadas, la enseñanza de habilidades empáticas, entre otras.

### 2.5.3 Psicología del desarrollo

Para Guzmán (2019), los profesionales que se desempeñan en un contexto educativo con niños que se encuentran en desarrollo necesitan distinguir y comprender aquellos aspectos esenciales que conforman la psicología evolutiva del ser humano para cumplir con el propósito final de la educación, que es lograr el desarrollo global y armónico del ser humano en relación con las necesidades y distinciones de cada etapa.

Desde esta perspectiva, la psicología del desarrollo viene a posicionar el estudio de los cambios y transformaciones experimentados en el ciclo vital. De acuerdo con Guzmán (2019), “es a partir de allí que es posible clasificar a los seres vivos dando cuenta de la historia evolutiva y de los procesos de humanización que se desarrollan durante la vida, siendo este último el objeto principal de estudio de la disciplina” (Guzmán, 2019, p.2). Siguiendo a este autor, la psicología del desarrollo nace para dar respuesta al comportamiento humano en los ámbitos biofísico, cognitivo y socio afectivo.

En la literatura especializada se pueden analizar los diversos enfoques, que parten de los factores citados, desde los cuales los entendidos en la materia conciben el desarrollo del ser humano. Algunos dan mayor énfasis a factores hereditarios, genéticos e innatos. Y otros, centran su atención y estudio en la experiencia y el ambiente. Sin embargo, no se desconoce la relación entre dichos factores.

A partir de estas consideraciones, se comparte aquí el criterio de Guzmán en cuanto a la importancia que tiene para la formación profesional el análisis de cada una de las áreas mencionadas. Para el objeto que nos ocupa, que es el docente en formación, es extremadamente importante que una vez en el aula, este sea consciente de aquellas que puedan estar incidiendo en el comportamiento del escolar. Esto es sin dejar de tener en cuenta lo estrictamente interdependientes que resultan unas de otras.

### 2.5.4 La psicopedagogía

La psicopedagogía es una ciencia reciente, que surge en el siglo XIX en Estados Unidos, aunque el término que le da nombre no fue acuñado hasta 1908, en Francia, por G. Persigout, quien en su libro de ensayos sobre pedagogía la definió como “paidotecnia experimental”. Como ciencia social, la psicopedagogía se encarga del estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En la actualidad, esta materia despierta cada día más interés en los profesionales que se dedican a la docencia.

Entre los psicólogos que han realizado grandes aportes al desarrollo de esta disciplina se encuentran Jean Piaget y Vygotsky. Como el propio término indica, esta materia es el punto donde convergen otras dos ciencias: la psicología y la pedagogía. Por lo tanto, “sus principios se fundamentan en las investigaciones psicológicas envueltas por los procesos cognitivos, afectivos o los factores sociales y del entorno del individuo, cuyo estudio en términos de conducta se aplican a la metodología didáctica del estudio de las emociones y la conducta”. (Unir, 2019).

### **2.5.5 Funciones de la psicopedagogía aplicada al ámbito escolar**

La psicopedagogía y su importancia como disciplina científica que busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de atención por parte de diferentes teóricos de esta disciplina y otras afines, en tanto que contribuye a la orientación integral de la comunidad educativa por medio de la aplicación adecuada de métodos y recursos didácticos que facilitan el desarrollo y la construcción de conocimientos a partir de las limitaciones o competencias de los estudiantes. (Rodríguez Saltos *et al.*, 2020, p. 564).

En el marco educativo, la figura del psicopedagogo ha cobrado vital importancia debido al modelo inclusivo que impera en la actualidad, que presta especial énfasis en los alumnos que tienen necesidades especiales. Asimismo, se concibe al psicopedagogo como el profesional especializado en los nuevos recursos didácticos y pedagógicos que favorecen el rendimiento académico y el bienestar del alumnado en la escuela. De ahí que la aplicación de la psicopedagogía y la actuación del orientador abarquen una amplia gama de funciones (Unir, 2019).

- Atención a la diversidad.
- Asesoramiento a la familia.
- Definición de proyectos educativos.
- Recursos didácticos y seguimiento del alumno.
- Orientación del alumnado.

### **2.5.6 Las relaciones humanas**

Es conocido que el ser humano es un ente social que se desarrolla inmerso en un medio familiar, social y laboral, condiciones que lo convierten en un ente solidario, hecho para vivir con los demás y para los demás. Sin embargo, como señala Genao (2014), resulta contradictorio que, en el mundo de hoy, caracterizado por el desarrollo de la informática y de las telecomunicaciones, el ser humano se sienta más vacío y experimente más carencias, hasta el punto de que es incapaz de percibir el desarrollo de los otros y de la sociedad. (p.19).

No obstante, a lo anterior, desde su concepción, el hombre precisa de otras personas con las que establece sus primeras relaciones humanas. Asimismo, en el transcurso de su desarrollo continúa necesitando de los demás.

### **2.5.7 Relaciones humanas y educación**

Para Caicedo (2018), en la vida cotidiana, el ciudadano moderno se enfrenta cada vez más a situaciones que le exigen tener un conocimiento adecuado del saber, unido al desarrollo de habilidades, en tanto se apropia de dicho saber, a la par que debe demostrar aptitudes para realizar tareas que solucionen los problemas que existen en el entorno social y laboral en el que se desarrolla.

Para Caicedo (2018), en la vida cotidiana, el ciudadano moderno se enfrenta cada vez más a situaciones que le exigen tener un conocimiento adecuado del saber, unido al desarrollo de habilidades, en tanto se apropia de dicho saber, a la par que debe demostrar aptitudes para realizar tareas que solucionen los problemas que existen en el entorno social y laboral en el que se desarrolla.

Las soluciones que como ciudadano contemporáneo resuelva un individuo en su entorno deben estar condicionadas por el respeto a la naturaleza y al ser humano en su bienestar futuro, lo que implica el desarrollo de valores éticos y morales, acompañados del perfil adecuado como egresado capaz de mostrar una formación para la vida.

En su formación se deberá propender entonces, siguiendo a Caicedo *et al.*, (2018), que el estudiante se relacione con su entorno social y humano y comprenda dónde estarán sus aportes, para proponer soluciones adecuadas que dará a conocer posteriormente. En este intervalo, desde que inicia una propuesta hasta que la da a conocer, es importante saber cómo investiga para obtener la información necesaria, cómo la relaciona con su propuesta y cómo la desarrolla, lo que implica un manejo adecuado en todos sus componentes de la comunicación oral como de la escrita.

### **2.5.8 La salud en educación**

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la educación se considera la vía más adecuada para alcanzar el desarrollo humano y sostenible, por cuanto además de intervenir en determinantes sociales de orden estructural, fomenta el desarrollo de competencias que incluyen conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive (OPS, 2017, p.1).

Desde esta perspectiva, la educación se entiende como uno de los ejes fundamentales para la promoción de la salud, “como un derecho fundamental y un recurso en la vida diaria integral y biopsicosocial del ser humano” (Cajina, 2020, p.170). Educar en salud es promover el compromiso de llevar una vida plena, por lo que se entiende como una necesidad legislar e incluir en los diferentes niveles de enseñanza la promoción de la salud.

Si bien las políticas de gobierno y educacionales deben hacer énfasis en fomentar la educación para la salud en todos los niveles de enseñanza, es en el nivel universitario donde se puede fortalecer la incorporación y práctica de hábitos y estilos de vida saludables.

Para este propósito, se debe entender la educación para la salud desde un enfoque integral como un proceso de generación de aprendizajes, no solo para el autocuidado individual, sino para el ejercicio de la ciudadanía, la movilización y la construcción colectiva de la salud, donde participan las personas y los diferentes sectores del desarrollo (Proinapsa, 2014, cit. por OPS, p.1).

### **2.5.9 La salud laboral del docente**

Diversos autores han señalado la importancia de la prevención de la salud laboral de los docentes, en tanto que por medio de la prevención se pueden conocer aquellos aspectos que afectan el bienestar del profesorado, los factores de riesgo que pueden incidir en determinados problemas de salud y el nivel de información que el propio docente tiene sobre sus derechos en materia de salud laboral. Para Mestres (2009), las condiciones en las que se desarrolla la actividad del profesorado, la calidad de la enseñanza, la organización del centro, la información y la formación en materia de riesgos laborales, son algunas de las condicionantes que repercuten en la salud laboral de los docentes.

Siguiendo a Mestres (2009), entre las condicionantes que influyen en la salud laboral de los docentes y que constituyen factores de riesgo, se pueden citar:

- A nivel biológico: problemas cardiovasculares, respiratorios, lumbalgias, cervicalgias, úlceras de estómago, entre otros.
- A nivel psicológico: ansiedad, depresión, insatisfacción laboral, reducción de la productividad, absentismo laboral, pasividad en la vida extralaboral, entre otros.

Además, los docentes también están expuestos a los riesgos generales de su puesto de trabajo: más o menos trabajo, mejor o peor organizado, con diferentes grados de autonomía, con compañeros y una dirección con quien se relacionan, más o menos inestabilidad laboral, cambios no deseados, además de otros riesgos.

La falta de ilusión, que lleva a la apatía, al agotamiento, a la frustración y la ansiedad repercuten negativamente, no solo en la salud del profesor y en su entorno, sino en la calidad de la enseñanza. Dos aspectos fundamentales en los que insisten los expertos, y en los que se debe trabajar, según señala Mestres (2009) son la prevención y la formación para la salud.

### **2.5.10 Los valores en educación**

El término valor hace referencia a las cualidades importantes que asignamos o encontramos en los objetos, las personas e incluso en los eventos (Barreto, 2012). No obstante, precisar o definir el concepto de manera inequívoca no resulta fácil. En realidad, es un término utilizado en todos los ámbitos de la vida, con el que se quiere expresar de cierta forma la relación que existe entre las acciones y los comportamientos de las personas mantienen algún tipo de relación.

#### **La naturaleza del valor**

Muy diversas han sido las teorizaciones que se han desarrollado sobre la naturaleza del valor. Sobre este tema, Barreto (2012) entiende que, si se atiende a pensar sobre el porqué de los diversos eventos del mundo natural y espiritual, es a la filosofía a la que se le atribuye la reflexión sobre los valores.

Sin embargo, como bien señala, la teorización práctica de los valores ha ganado un gran campo de acción en la vida cotidiana y social de los individuos.

Desde esta perspectiva, distintas ciencias sociales brindan contribuciones a su construcción discursiva, pero también a su fundamentación e implementación práctica en las instituciones, donde se requiere de los valores para una cultura organizacional que permita conquistar los criterios institucionales propuestos. (Barreto, 2012).

Los valores que se han descrito como imprescindibles en un docente son la tolerancia, la responsabilidad, la empatía y la humildad.

Para Us (2009), el docente tiene un papel fundamental que desempeñar en cuanto a la formación de valores en sus educandos. Este autor enfatiza en que los programas de formación docente deben contar con las herramientas didácticas adecuadas para tan delicada tarea. Esto es: “la formación de los futuros docentes debe facilitarles afrontar con efectividad los retos actuales, entre los que se encuentra la formación de valores en los educandos. Para ello, el mejoramiento del currículo es indispensable, y, particularmente, de los materiales didácticos que contribuyan a esa formación”.

## **2.6 Investigación educativa**

La investigación educativa tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación (Piña, 2013). En este sentido, la investigación educativa se dirige a encontrar mejoras a la solución de los problemas que surgen en una realidad tan compleja y dinámica como es la práctica educativa. Debe atender, además, a la socialización de los resultados que se obtengan de las propuestas encaminadas a encontrar mejores soluciones para dichas problemáticas, soluciones que son el producto de todo un proceso de indagación.

Al referirse al informe que se realiza sobre un proceso de investigación y sus resultados como el medio más adecuado para transmitir a las instituciones y a la comunidad científica las experiencias positivas de las prácticas que se desarrollan en los espacios educativos, Piña (2013) refiere que mediante esta práctica quien investiga adopta una actitud reflexiva y crítica ante las problemáticas del contexto educacional y su posterior transformación:

El informe de investigación deja ver a quien lee que es posible incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las condiciones de las instituciones, de los profesores y de los alumnos, o en los procesos de gestión, entre otros, porque los datos indican las fallas y los sentidos que se tejen en las acciones e interacciones institucionales. (Piña, 2013, p.3).



### **III.**

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de investigación**

Este estudio tiene un enfoque cualitativo. Según González (2013), esta orientación tiene como propósito la construcción del conocimiento acerca de la realidad social a partir de las condiciones particulares y de la perspectiva de quienes la originan y viven, por lo que metodológicamente asume un carácter dialógico en el proceso de producción del conocimiento del hecho social educativo.

En esta investigación se enfatiza en los procesos y los significados de las necesidades de formación que han declarado los docentes como sentidas en los grupos colaborativos.

### **3.2 Población y muestra**

#### **Población**

La investigación se desarrolló en todo el territorio de la República Dominicana. La población la constituyeron docentes del sector público de las 18 regionales educativas, de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Además, incluye 115 distritos y 276 centros educativos.

#### **La muestra**

Se seleccionó una muestra de 364 docentes de las 18 regionales educativa del país. De estos, se convocaron tres docentes de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de los 122 distritos participantes.

Los docentes participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por criterios. Los requisitos que se consideraron para participar en los grupos colaborativos fueron los siguientes:

1. Docentes del sector público en servicio.
2. Docentes comprometidos con las mejoras del sistema educativo dominicano.
3. Docentes que hayan participado en algún programa de formación y capacitación del MinerD/Inafocam.

### 3.3 Distribución

La distribución de la participación de los docentes en los grupos colaborativos según la regional educativa se muestra en la **tabla 1**.

Regional educativa	Cantidad de docentes
01 Barahona	20
02 San Juan de la Maguana	11
03 Azua	17
04 San Cristóbal	10
05 San Pedro de Macorís	30
06 La Vega	40
07 San Francisco de Macorís	15
08 Santiago	32
09 Mao	18
10 Santo Domingo II	20
11 Puerto Plata	24
12 Higüey	12
13 Montecristi	16
14 Nagua	25
15 Santo Domingo III	18
16 Cotuí	22
17 Monte Plata	19
18 Neiba	15
<b>Total de docentes</b>	<b>364</b>

Fuente: Inafocam 2022

Como se puede ver, en las regionales 06 La Vega, 05 San Pedro de Macorís y 08 Santiago la participación fue igual a 30 docentes o mayor a esta cifra.

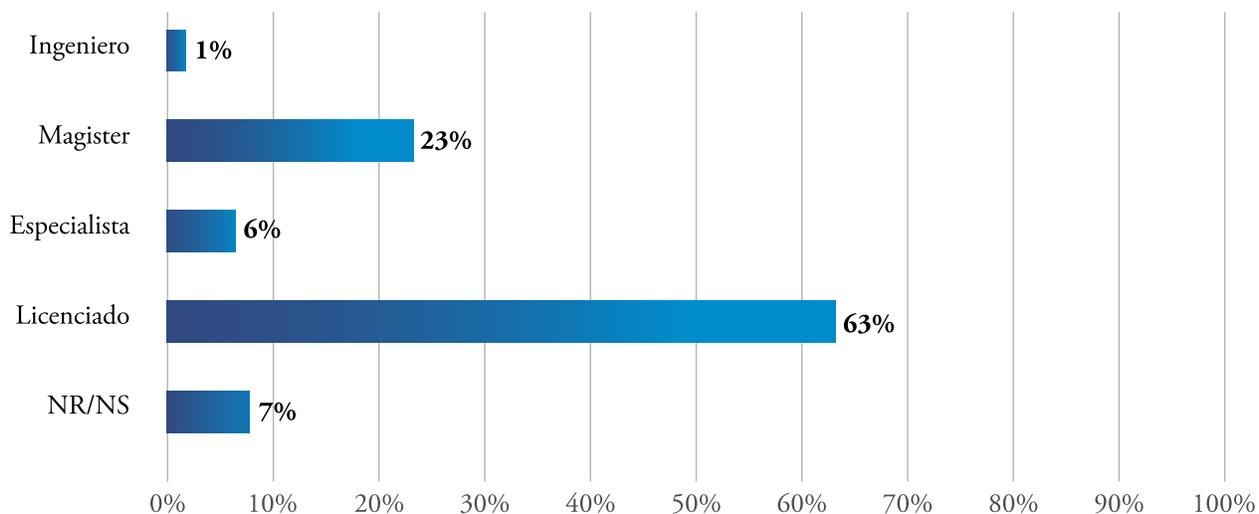
En la **tabla 2** se presenta la *distribución de docentes en los cinco ejes regionales*.

Eje regional	Cantidad de docentes
Sur	63
Este	42
Nordeste	102
Cibao Central	90
Metropolitano	67
<b>Total</b>	<b>364</b>

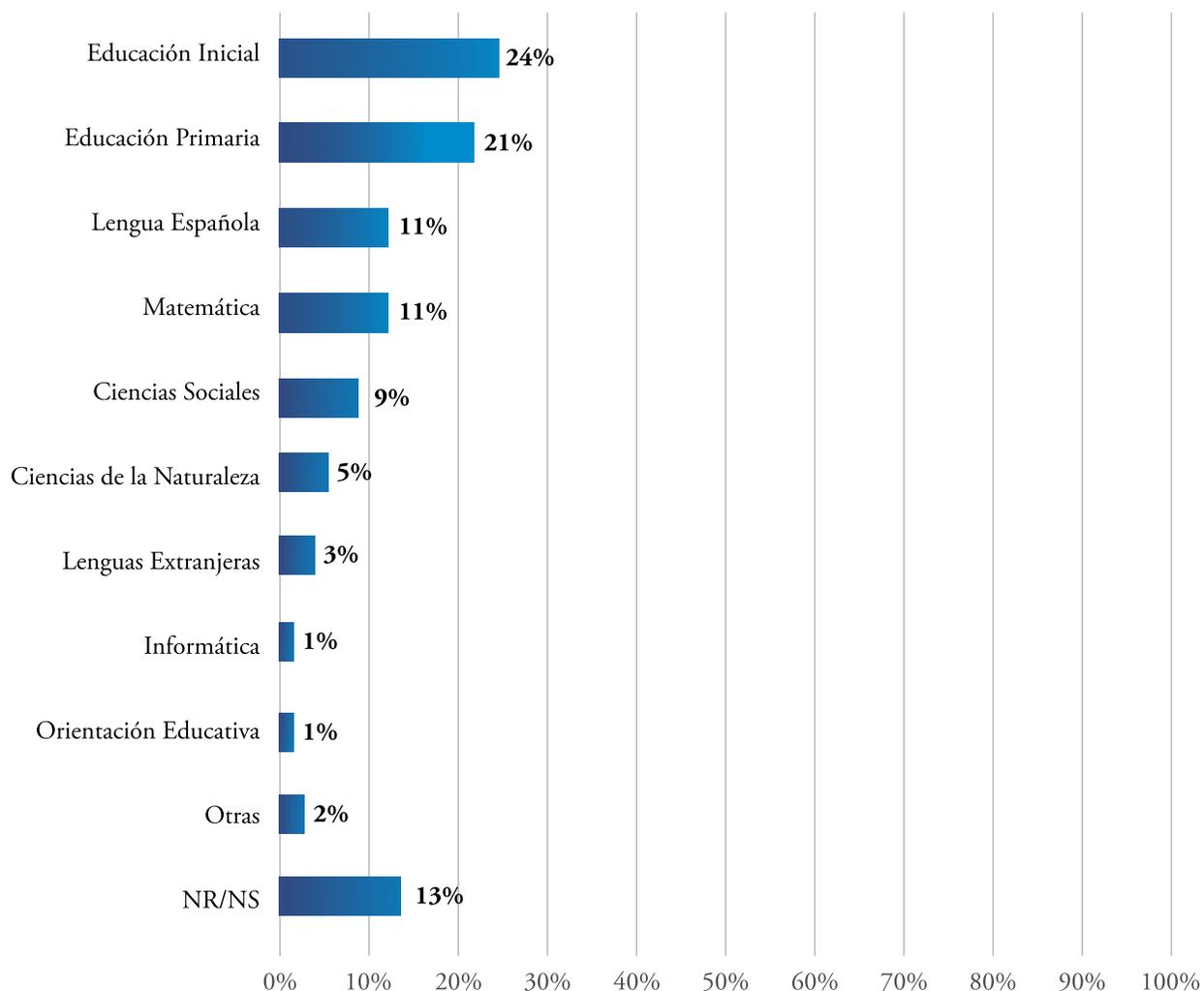
Fuente: Inafocam 2022

Según muestra la tabla 2, la mayor participación de los docentes se alcanzó en el eje nordeste.

De los docentes que participaron en este estudio, 63 % corresponde a licenciados, 23 % tiene el grado de maestro y 6 % es especialista. Mientras que un menor porcentaje (1%) alcanzó el grado de ingenieros (figura 1). **Figura 1.** *Distribución por categorías profesionales.*



Según han informado los docentes participantes, 24 % corresponde a la educación inicial, 21 % a la educación primaria, 11% a Lengua Española y Matemática, 9 % a Ciencias sociales, 5% a Ciencias de la Naturaleza. En menor porcentaje (3%), los de Lenguas Extranjeras, (1%) Informática y Orientación Educativa (**figura 2**).



### 3.4 Procedimiento

#### Instrumentos para la recogida de datos

Con el objetivo de tener un enfoque global que represente esta realidad se utilizó un instrumento de recogida de datos que permitió obtener la información sobre la que se construyó la propuesta formativa.

La estrategia de recogida de datos fue la discusión grupal y colaborativa, realizada con docentes de las 18 regionales educativas a nivel nacional. Para aplicar dicha estrategia se han tenido en cuenta los criterios de Arénega (2013), quien plantea que la técnica de grupos colaborativos favorece el diálogo

entre todos los participantes y permite recoger aportaciones y argumentos sobre el tema, así como establecer categorías y prioridades sobre los mismos temas que surgen.

### **Discusión grupal y colaborativa**

Para la organización de los grupos colaborativos se realizó una reunión con 36 técnicos pedagógicos y los directores regionales de las 18 regionales del país. Se acordó la organización de la actividad como la logística y la convocatoria de los docentes según los criterios indicados anteriormente.

La técnica procesual y colaborativa que se utilizó ha seguido la guía para el análisis de necesidades colaborativas (Benedito Antolí et al., 2001 y Medina *et al.*, 2022), que consta de tres fases que se usan para la detección de necesidades de formación: identificación, categorización y priorización.

Se ha tenido la intención de involucrar a los docentes implicados en su proceso mismo de formación desde la etapa inicial, es decir, desde el proceso de detección de necesidades. Se entiende que esta decisión favorece el proceso de reflexión y de análisis crítico de su propia acción docente. Se podría decir que este es un primer paso en su formación o en la creación de actitudes positivas con relación a ella.

### ***Identificación de necesidades***

La identificación de necesidades es el primer paso en el proceso de reflexión al que se ha hecho alusión. Se pretende básicamente que, a partir de la identificación de necesidades realizada por todos los miembros del grupo, se llegue a construir una identificación colectiva y consensuada, donde todos se vean reconocidos.

Se adoptó el siguiente proceso:

1. Un miembro del equipo organizador presentó las actividades a realizar durante la sesión.
2. Se procedió a la distribución del gran grupo en pequeños grupos de 5 ó 6 miembros por niveles educativos.
3. Se identificó la figura del moderador / portavoz para cada grupo.
4. Se pidió a cada miembro del grupo que reflexionara individualmente sobre sus propias necesidades y elaboraran una lista a partir de la pregunta: ¿Cuáles son los problemas pedagógicos o las necesidades que se presentan en su práctica docente que se pueden resolver mediante acciones de capacitación?
4. Se llevó a cabo una propuesta en común en cada grupo hasta que se llegó a una propuesta consensuada. En este momento se enfatizó que no se pretendía valorar las necesidades individuales, por tanto, no merecía la pena discutir si estas necesidades u otras eran mejores o peores, más

pertinentes o menos. Por contra, se debía considerar de igual forma cada una de las necesidades individuales e incluirlas en la lista del grupo pequeño para ampliar tanto como fuera posible el campo problemático e incorporar allí a todos los miembros del grupo.

En esta fase, el procedimiento aplicado consistió en que el docente, que actuaba como secretario, leía su lista de necesidades y, al mismo tiempo, cada uno de los miembros del grupo eliminaba de su propia lista las necesidades que consideraba plenamente coincidentes con las que se iban leyendo. En caso de duda, se hacían las aclaraciones pertinentes.

A continuación, cada docente mediante un orden preestablecido leía su lista depurada, es decir, sus necesidades menos las que había tachado por efecto de la lectura previa anterior. Al mismo tiempo, el resto eliminaba de su lista las que coincidieran plenamente con las suyas. El proceso se iba haciendo más de una vez hasta que todos leyeron su lista y se obtuvo un pequeño listado sin repeticiones. Se realizó una puesta en común (siguiendo el mismo proceso antes descrito) hasta conseguir una primera identificación de las necesidades de todo el grupo.

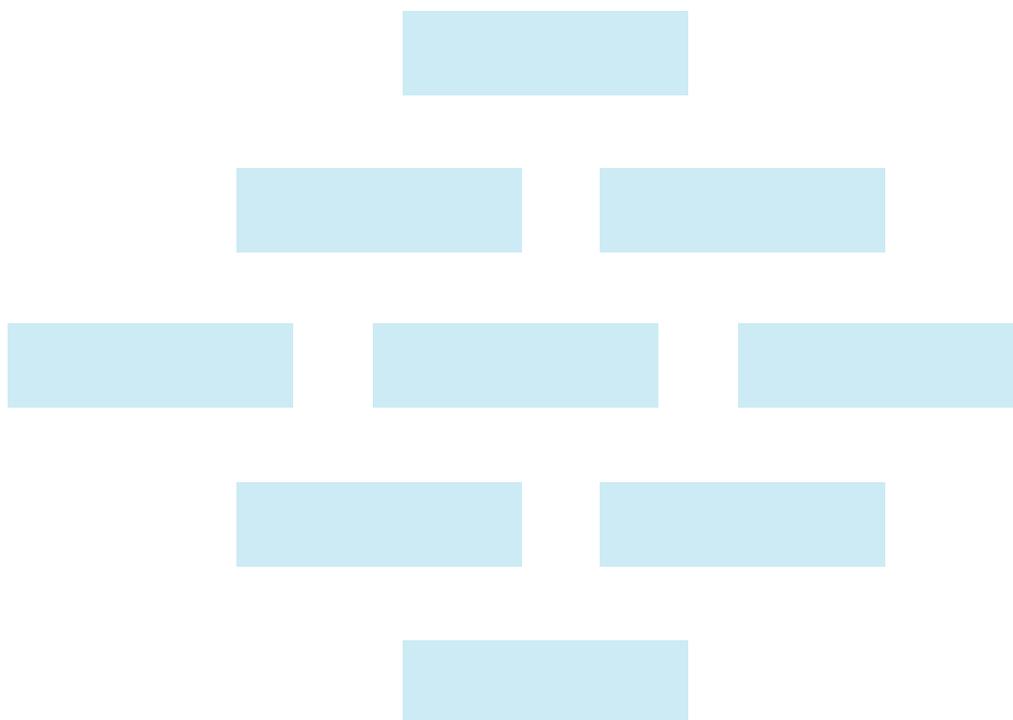
### **Categorización**

En un segundo momento, se llevó a cabo la clasificación de las diferentes necesidades en categorías significativas que permitieron tener una idea de la dimensión del problema. Cada categoría debía incluir aquellas necesidades que se podían resolver adoptando cursos similares de acción. Esta categorización se realizó durante un proceso lógico de paráfrasis llevado a cabo por uno de los miembros del grupo. Las categorías se trataron de modelar y reconstruir para captar el sentido y las múltiples facetas de la realidad tal como la describían los docentes participantes. El resultado de esta fase concluyó con la obtención de categorías.

### **Priorización**

No obstante, a lo anterior, las categorías establecidas podían no ser abordables inmediatamente por diversas causas (falta de tiempo, de recursos materiales o humanos, de conocimientos, entre otros), lo que exigió un nuevo procedimiento que condujera a su priorización. Es decir, el grupo de docentes tenía que decidir qué categorías de problemas se debían abordar en primer lugar. También en este momento se consideró que la priorización resultante debía recoger las percepciones individuales de cada docente. Por este motivo se realizó un primer trabajo individual, que posteriormente se puso en común dentro del gran grupo.

La técnica utilizada se denomina *diamante*. Como la bola de nieve y el grupo nominal es una técnica que se utilizó para organizar la reflexión individual como en grupo. La **figura 3** deja ver una representación de esta técnica.



El procedimiento para la aplicación de esta técnica se describe seguidamente:

Primeramente, cada docente seleccionó 9 categorías con previa numeración, según su propio criterio. Después las ordenaron según la forma de un diamante. En el vértice superior se colocó, en primer lugar, el número de la categoría priorizada. En la línea siguiente, se colocaron las dos categorías priorizadas correspondientes al segundo y tercer lugar. En la tercera línea, las tres categorías escogidas en cuarto, quinto y sexto lugar. En la línea siguiente, las tres categorías seleccionadas en séptimo, octavo y noveno lugar.

Luego, una vez que cada miembro del grupo pequeño identificó su diamante, se procedió a poner en común todos los diamantes del grupo hasta encontrar un diamante de pequeño grupo.

Por último, se procedió a poner en común todos los diamantes del gran grupo hasta llegar a un único diamante que reflejara las prioridades de todo el grupo. Esta fase del proceso fue importante porque constituyó el momento en que se debía eliminar una parte de las necesidades manifestadas y sentidas por algunos miembros del centro o del grupo y, por otro lado, se trataba de conseguir el mayor consenso posible respecto al diamante resultante, que constituyó la base del plan formativo.

Estas exigencias constituyeron los extremos de un eje sobre el cual giró un proceso delicado, cuya finalidad fue ofrecer al grupo una radiografía, lo más rigurosa posible, de sus problemas y necesidades y que, simultáneamente, debía conseguir que todos los miembros del grupo se sintieran identificados, es decir, se vieran reflejados en la imagen resultante de todo el proceso.

Por otra parte, también se realizó un abordaje cuantitativo a la *priorización de necesidades*. Se utilizó en este caso de forma complementaria para una cuantificación final de las prioridades que los grupos manifiestan. Para ello cada miembro del grupo como trabajo individual relleno una matriz cuantitativa (**tabla 3**).

Categorías	1. Urgencia (De 0 a 100)	2. Importancia (De 0 a 100)	Puntuación (1+2)	Prioridad
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				
H				

*Puesta en común del subgrupo.* Cada subgrupo realizó una puesta en común, en la que elaboró una única matriz que recoge las medias de las puntuaciones obtenidas de todas las matrices individuales.

*Puesta en común del grupo general.* Por último, se realizó una puesta en común de las matrices de cada pequeño grupo hasta conseguir una matriz final que reflejó las puntuaciones medias de cada categoría. La priorización se hizo, entonces, en función de la puntuación media obtenida por cada categoría.



**IV.**

**RESULTADOS Y PROPUESTA**

## 4.1 Resultados regionales educativas

En cuanto a los resultados y hallazgos de este estudio que se presentan a continuación, es necesario aclarar que la información recogida en los grupos colaborativos hace referencia a las necesidades de formación de los docentes del nivel inicial, primario y secundario de las 18 regionales educativas del país.

## 4.2 Identificación

La **tabla 4** muestra la *identificación de las necesidades formativas*.

No.	Identificación de las necesidades formativas de los docentes de las 18 regionales
1	Estrategias de enseñanza en lectura, escritura y matemática
2	Educación para la diversidad
3	Estrategia para la educación invertida
4	Planificación y secuencia didáctica
5	Formación en la educación artística
6	Dominio de la oratoria
7	Prevención en desastres naturales
8	Programas para trabajar con estudiantes con sobreedad
9	Programas de formación inclusiva
10	Capacitación en lenguas extranjeras
11	Integración de la familia a la escuela
12	Manejo y dominio de la disciplina aúlica
13	Investigación educativa
14	Estrategias para la alfabetización inicial
15	Educación especial
16	Fortalecimiento del compromiso docente
17	Elaboración de recursos didácticos actualizados
18	Formación en metodología de la investigación
19	Liderazgo docente
20	Fortalecimiento de la comunicación efectiva

No.	Identificación de las necesidades formativas de los docentes de las 18 regionales
21	Fortalecimiento del uso de estrategias pedagógicas
22	Manejo de conflictos en el aula
23	Capacitación en historia, geografía humana, demografía, entre otras
24	Diseño de talleres en áreas de jornada extendida
25	Cátedra ciudadana creatividad y emprendimiento
26	Uso y manejo de material didáctico en áreas de las Ciencias Naturales
27	Fortalecimiento del proceso metodológico
28	Dominio de los contenidos curriculares
29	Formación y capacitación a los coordinadores
30	Formación en valores a los docentes
31	Educación especial inclusiva
32	Talleres de redacción y ortografía
33	Uso eficiente de los recursos tecnológicos
34	Inteligencia emocional
35	Uso y manejo del currículo por competencias
36	Uso y manejo del registro de grado
37	Manejo de instrumentos y técnicas de evaluación
38	Selección y manejo de los recursos del medio
39	Fomento del trabajo en equipo
40	Estrategias para abordar las competencias de los indicadores de logros
41	Profundización y ejecución de las secuencias de aprendizajes
42	Inducción a docentes de nuevo ingreso
43	Estrategias de enseñanza de la física
44	Seguridad y cuidado de la salud
45	Profundización en los proyectos de aula
46	Cultura clima organizacional
47	Uso adecuado de instrumentos del laboratorio de ciencias
48	Planificación y economía financiera

No.	Identificación de las necesidades formativas de los docentes de las 18 regionales
49	Evaluación de los aprendizajes por competencias
50	Uso y manejo e interpretación de mapas y globos terráquicos
51	Formación y estrategias para fomentar el trabajo colaborativo
52	Enseñanza multigrado
53	Educación física
54	Estrategias para desarrollar la motricidad fina y gruesa
55	Formación didáctica para estimular la experimentación, el razonamiento y el descubrimiento
56	Desarrollo del pensamiento lógico y creativo
57	Dominio de las técnicas del resumen y la síntesis
58	Manejo del tiempo en la planificación
59	Formación para directores
60	Capacitación en el manejo del lenguaje de señas
61	Ajustes curriculares individualizados
62	Educación sexual en los diferentes niveles educativos
63	Formación en acompañamiento docente
64	Fomento de las buenas relaciones interpersonales
65	Diseño y aplicación de rúbricas y lista de cotejo
66	Estrategia para la buena convivencia en el centro escolar
67	Acompañamiento docente en las transiciones de los grados y niveles
68	Resolución y mediación de conflictos
69	Formación en bibliotecología
70	Talleres de primeros auxilios
71	Desarrollo de competencias comunicativas
72	Metodología juego/ trabajo
73	Educación en artes plásticas y folklore dominicano
74	Neurociencia aplicada a la educación
75	Las etapas del desarrollo infantil
76	Planificaciones adaptadas a las necesidades educativas

No.	Identificación de las necesidades formativas de los docentes de las 18 regionales
77	Manejo del paquete de office centrado en el proceso educativo
78	Capacitación para trabajar con la educación de adultos
79	Planificación multinivel
80	Taller en GeoGebra
81	Capacitación en robótica educativa
82	Capacitación gerencial desde lo legislativo, roles y funciones
83	Prácticas colaborativas de laboratorio
84	Capacitación en plataformas y herramientas digitales
85	Formación en alimentación y nutrición
86	Proyectos de investigación
87	Capacitación en actividades lúdicas

### 4.3 Categorización

La identificación antes mostrada resultó en un material muy extenso. Por ello, en un segundo momento, se llevó a cabo la clasificación de las distintas necesidades en categorías significativas que permitiesen formar una idea del tipo de contenido (*pedagógico-organizativo-didáctico*) al que se refieren las necesidades expresadas por los docentes.

A continuación, se presentan en la **tabla 5** los *resultados de las categorías e indicadores elaborados según las necesidades de formación*.

Categorías	Indicadores
A. Currículo	35. Uso y manejo del currículo por competencias
B. Planificación	4. Planificación y secuencia didáctica 58. Manejo del tiempo en la planificación 76. Planificación adaptadas a las necesidades 79. Planificación multinivel

Categorías	Indicadores
C. Metodología de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Estrategia de enseñanza lectura, escritura y matemática</li> <li>3. Estrategia para la educación invertida</li> <li>14. Estrategias para la alfabetización inicial</li> <li>21. Fortalecimiento del uso de estrategias pedagógicas</li> <li>27. Fortalecimiento del proceso metodológico</li> <li>39. Fomento del trabajo en equipo</li> <li>41. Profundización y ejecución de las secuencias de aprendizaje</li> <li>51. Estrategias para fomentar el trabajo colaborativo</li> <li>52. Enseñanza multigrado</li> <li>54. Estrategias para desarrollar la motricidad fina y gruesa</li> <li>55. Formación didáctica para estimular la experimentación, razonamiento y descubrimiento</li> <li>56. Desarrollo del pensamiento lógico y creativo</li> <li>67. Acompañamiento docente en la transición de los grados y niveles</li> <li>72. Metodología juego/trabajo</li> <li>78. Capacitación para trabajar con la educación de adultos</li> <li>80. Taller en GeoGebra</li> <li>87. Talleres de actividades lúdica</li> <li>45. Capacitación en los proyectos de aula</li> </ul>
D. Dominio del contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>5. Formación en la educación artística</li> <li>7. Prevención en desastres naturales</li> <li>10. Capacitación en lenguas extranjeras</li> <li>23. Capacitación en historia, geografía humana, demografía y cartografía</li> <li>25. Cátedra ciudadana creatividad y emprendimiento</li> <li>28. Dominio de los contenidos curriculares</li> <li>32. Taller Redacción y ortografía</li> <li>43. Estrategias de enseñanza de la física</li> <li>53. Educación física</li> </ul>

Categorías	Indicadores
	57. Dominio de las técnicas del resumen y la síntesis 62. Educación sexual en los diferentes niveles educativos 70. Talleres de primeros auxilios 24. Diseño de talleres en áreas de jornada extendida
E. Recursos didácticos	17. Elaboración de los recursos didácticos actualizados 26. Uso y manejo de material didáctico en áreas de las Ciencias Naturales 38. Selección y manejo de los recursos del medio 50. Uso, manejo e interpretación de mapas y globos terráqueos
F. Uso y aplicación de las TIC	33. Uso eficiente de los recursos tecnológicos 77. Manejo del paquete de office centrado en el proceso educativo 81. Capacitación en robótica educativa 84. Capacitación en plataformas y herramientas digitales
G. Evaluación de los aprendizajes	36. Uso y manejo del registro de grado 37. Manejo de instrumentos y técnicas de evaluación 40. Estrategias para abordaje de las competencias de los indicadores de logros 49. Evaluación de los aprendizajes por competencias 65. Diseño y aplicación de rúbricas y lista de cotejo
H. Gestión de centro	6. Dominio de la oratoria 19. Liderazgo docente 29. Formación para los coordinadores 46. Cultura y clima organizacional 59. Formación para directores 82. Capacitación gerencial desde lo legislativo, roles y funciones 63. Formación en el acompañamiento docente 71. Desarrollo de competencias comunicativas 20. Fortalecimiento de la comunicación efectiva

Categorías	Indicadores
I. Relaciones humanas y valores	16. Fortalecimiento del compromiso docente 30. Formación en valores a los docentes 64. Fomento de las buenas relaciones interpersonales
J. Inteligencia emocional	22. Manejo del conflicto en el aula 34. Inteligencia emocional 66. Estrategias para la buena convivencia 68. Resolución y mediación de conflictos
K. Gestión del aula	12. Manejo y dominio de la disciplina aúlica
L. Atención a la diversidad	2. Educación para la diversidad 8. Programas para trabajar con estudiante de sobriedad 9. Programas de formación en educación inclusiva 15. Educación especial 31. Educación inclusiva 60. Capacitación en el manejo del lenguaje de señas 61. Ajustes curriculares individualizados
M. Psicopedagogía	76. Las etapas del desarrollo infantil
N. La investigación educativa	13. Investigación educativa 18. Formación en metodología de la investigación 86. Proyectos de investigación
Ñ. Salud	44. Seguridad y cuidado de la salud 85. Formación en alimentación y nutrición
O. Integración de la familia	11. Integración de la familia a la escuela
P. Bibliotecología	69. Formación en bibliotecología
Q. Uso y manejo del laboratorio	47. Uso adecuado de instrumentos de laboratorios 84. Prácticas colaborativas de laboratorio
R. Educación financiera	48. Planificación y economía financiera

#### 4.4 Resultados de la priorización por ejes regionales

Se presenta aquí el procedimiento para determinar las prioridades por ejes regionales:

- Se determinaron las 10 primeras prioridades en cada uno de los cinco ejes, a partir de la categoría priorizada en cada una de las 18 regionales educativas.
- Se asignó una escala de numeración en orden descendente del 1 al 10 en cada eje.
- Se realizó la sumatoria de la puntuación de cada una de las categorías, en correspondencia con la puntuación en cada eje.
- Se determinó la prioridad de las categorías a partir de la experiencia del equipo de investigación.

La **tabla 6** muestra la *priorización por ejes regionales*.

Prioridades	Puntaje	Ejes Regionales				
		I- Eje Sur	II-Cibao Central	III- Este	IV- Nordeste	V- Metropolitano
1	10	Currículo	Gestión de aula	Currículo	Dominio de los contenidos	Estrategias didácticas
2	9	Planificación	Atención a la diversidad	Evaluación	Currículo	Dominio de los contenidos
3	8	Atención a la diversidad	Inteligencia emocional	Estrategias didácticas	TIC	Currículo
4	7	Evaluación	Planificación	Planificación	Estrategias didácticas	Psicopedagogía
5	6	Estrategias didácticas	Evaluación	Atención a la diversidad	Planificación	Planificación
6	5	TIC	Currículo	TIC	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad
7	4	Recursos didácticos	Estrategias didácticas	Gestión de centros	Evaluación	Inteligencia emocional
8	3	Gestión de aula	TIC	Gestión de aula	Inteligencia emocional	Evaluación
9	2	Uso de laboratorios	Gestión de aula	Recursos didácticos	Integración familiar	Recursos didácticos
10	1	Dominio de los contenidos	Dominio de los contenidos	Dominio de los contenidos	Gestión de aula	Gestión de aula

Fuente: Elaboración propia

Posición	Categoría	Puntaje
1	Currículo	42
2	Planificación	35
3	Estrategias Didácticas	35
4	Atención a la diversidad	33
5	Evaluación	29
6	Dominio del contenido	22
7	Tecnología de la información y la comunicación	21
8	Gestión de aula	10
9	Recursos didácticos	09
10	Uso del laboratorio	03

Fuente: Inafocam 2022

En la dirección del aprendizaje de los estudiantes, el *dominio del contenido* por parte del docente desempeña una función fundamental. El *dominio de los contenidos* escolares por parte de los maestros consiste en la integración de un *dominio académico*, que implica saber aquello que se enseña y un dominio metodológico que radica en saber cómo se enseña.

Tomando como base los criterios emitidos por los docentes y por la importancia de la dimensión *dominio de los contenidos* escolares se elaboraron las siguientes líneas de acción en la formación docente. Se considera aquí que el *dominio de los contenidos escolares* constituye el punto de partida para el logro del desempeño del docente. Esto es, para la planificación de las actividades, la concepción de estrategias didácticas, el uso y manejo de los recursos didácticos y tecnológicos necesarios para viabilizar la comunicación con los estudiantes en el proceso pedagógico, la gestión de aula y la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se presentan en la práctica educativa.

#### Líneas de acción

1. La capacitación de los docentes en el dominio del contenido de las áreas curriculares.
2. La preparación metodológica de los docentes.
3. El currículo y sus dimensiones.
4. La evaluación.
5. La investigación educativa.

La **tabla 8** presenta la *propuesta de las líneas de acción y las modalidades formativas*.

No.	Líneas de acción	Modalidades formativas
1	La capacitación de los docentes en el dominio del contenido de las áreas curriculares	<p><b>Especialidades</b> que aseguren el dominio de los contenidos curriculares de las asignaturas del área correspondiente.</p> <p><b>Especialidades</b> que incluyan el tratamiento metodológico de los contenidos.</p> <p><b>Maestrías y doctorados</b></p> <p><b>Diplomados, talleres y cursos</b></p>
2	La preparación metodológica de los docentes	
3	El currículo y sus dimensiones	
4	La evaluación	
5	La investigación educativa	

Fuente: Inafocam 2022

Es imprescindible para asegurar la valoración de los resultados de cada una de las líneas de acción determinar el período de la evaluación del impacto de los programas formativos seleccionados a partir de este estudio.

#### 4.5 Elaboración de la propuesta

Para la elaboración de la propuesta se siguió el orden siguiente:

1. Sistematización de los fundamentos teóricos de la formación docente a través de la revisión y consulta de tesis y documentos entre los que se encuentran los siguientes:  
Vezub (2007), Vaillant (2012), Aránega (2013), MinerD (2016), MinerD (2017) y Egea (2020).
2. A partir de la determinación de los fundamentos teóricos y conceptuales, se realizaron los grupos colaborativos y el procedimiento de las tres fases para la identificación, categorización y priorización presentadas en el estudio.
3. Análisis de los resultados por ejes regionales.  
Según el análisis de la ponderación, se obtuvo como resultado la identificación de las principales necesidades de formación sentidas por los docentes y priorizadas por ejes regionales: el currículo y sus dimensiones, la planificación, las estrategias didácticas, la atención a la diversidad, la evaluación, el dominio del contenido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la gestión de aula, los recursos didácticos y el uso del laboratorio.

4. Determinación de cinco líneas para la formación docente a partir de la priorización de las necesidades sentidas de los docentes y la experiencia del equipo investigador:
  1. La capacitación de los docentes en el dominio del contenido de las áreas curriculares.
  2. La preparación metodológica de los docentes.
  3. El currículo y sus dimensiones.
  4. La evaluación.
  5. La investigación educativa.
  
5. Identificación de especialistas para la valoración de la viabilidad de la propuesta.  
Directores, coordinadores, asesores y técnicos del MinerD y del Inafocam, especializados en educación, harán la valoración de la viabilidad de la propuesta a partir de un instrumento diseñado para tales fines.



**V.**

**CONCLUSIONES**

Se realizó la sistematización de los fundamentos teóricos sobre la formación y desarrollo docente, el currículo, la gestión escolar y el proceso de enseñanza aprendizaje que permitieron profundizar en los contenidos de las áreas posibles de necesidades formativas de los docentes.

La sistematización realizada permitió la determinación de los indicadores y la población realizándose el diagnóstico por zonas donde se obtuvo como resultado la identificación de las principales necesidades de formación sentidas por los docentes y priorizadas por ejes regionales: el currículo y sus dimensiones, la planificación, las estrategias didácticas, la atención a la diversidad, la evaluación, el dominio del contenido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la gestión de aula, los recursos didácticos y el uso del laboratorio.

Se tomaron en cuenta para la elaboración de las líneas para la formación docente.

Estas son las siguientes:

1. La capacitación de los docentes en el dominio del contenido de las áreas curriculares.
2. La preparación metodológica de los docentes.
3. El currículo y sus dimensiones.
4. La evaluación.
5. La investigación educativa.

The image features a hand turning a page in a book, with the page showing some text. The background is a white page with a blue geometric design consisting of diagonal lines and shapes. The word "RECOMENDACIONES" is printed in a bold, black, serif font.

## RECOMENDACIONES

Luego de haber concluido este estudio, se establecen las siguientes recomendaciones:

1. Consultar a expertos para la validar la propuesta de las líneas de acción de la formación docente.
2. Propiciar espacios de reflexión en los que se presenten los resultados de la investigación a las instancias del sistema educacional: directores y técnicos del Inafocam, MinerD, universidades e instituciones afines.
3. Divulgar los resultados obtenidos y la propuesta de las líneas de acción, integrando la modalidad formativa en las regionales, distritales y de centros educativos.
4. Retroalimentar las prácticas educativas para el mejoramiento continuo y los contenidos de las prácticas formativas para su ampliación o revisión.
5. Determinar el período de la evaluación del impacto de las líneas de acción formativas.



## REFERENCIAS

Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). Nuevo reporte del BID sobre tecnología en educación. <https://pinion.education/es/blog>.

Benedito Antolí, V., Imbernón Muñoz, F. & Félez, Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 0.

Boix, T. R. & Bustos, J. A. (2016). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3) 29-43 Recuperado el 10 de octubre del 2022 de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3.html>

Cabrera, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 41,1-9. [http://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_41/Lucia\\_Cabrera\\_1.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf).

Caicedo, L. Y., Corrales, R. D. & Quintana, C. A. (2018). La comunicación y las relaciones humanas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Varona. *Revista Científico Metodológica*, 66, suppl.1, [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199282382018000300006&lng=es&tlng](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199282382018000300006&lng=es&tlng)

Cajina Pérez, L. N. (2020). Importancia de la Educación para la Salud en currículo educativo. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 3 (1), 170-180. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9799>

Conde, J. & Martín, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Recuperado en 21 de abril de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S160740412016000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412016000100010&lng=es&tlng=es)

Egea, R. (2020). Cinco elementos clave en la gestión de un aula. <http://www.Conlospiesenelaula.es>

Espinosa, E. A., González, K. D., & Hernández, L. T. (2016). Las prácticas de laboratorio. *Entramado*, 12(1), 266–281. <https://doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23125>

Genao, M. C., Pérez, A. & Castro., R. (2014). *Relaciones humanas*. Tercera edición. Santo Domingo. Universidad APEC. <http://repositorio.unapec.edu.do/handle/123456789/405>

Rodríguez-Saltos, E., Vallejo-Loor, B.M., Yenchong-Meza, W.E. & Ponce-Solórzano, M. J. (2020). Importancia de la psicopedagogía y el aprendizaje creativo. *Dominio de las Ciencias*, 6 (3), 564-581. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1300>

- González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, 13(1), 60-63. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16119>.
- Goleman, D. (2002). *El líder resonante*. Barcelona: Kairós.
- Guzmán, E.N. (2019). Perspectivas teóricas del desarrollo humano. En *Psicología del desarrollo y aprendizaje*. IPLACEX Tecnológico Nacional. Santiago de Chile. <https://prezi.com/ikcpo3ngso5k/perspectivas-teoricas-del-desarrollo-humano>.
- Granados, R. y Sandoval, B. (2021). Detección de necesidades de capacitación en docentes de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 14 (35), 1-23. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi35.382>.
- Imbernón, F. (2020). La formación del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista Crónica*, 5 (5), 103-112. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/issue/view/5>.
- Instituto Nacional para la Formación y Capacitación del Magisterio. (2013). *Marco de formación continua*. Serie institucional. Santo Domingo.
- Instituto Nacional para la Formación y Capacitación del Magisterio. (2017). *Plan Estratégico Institucional*. Serie institucional. Santo Domingo.
- Instituto Nacional para la Formación y Capacitación del Magisterio. (2021). *Plan Estratégico Institucional*. Serie institucional. Santo Domingo.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2018). Taller de planificación del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2021). Las TIC en la educación: importancia y beneficios de aplicarlas. <https://www.intec.edu.do>.
- Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (2018). *Sistema de prácticas docentes*. Académicas. Serie prácticas docentes. Santo Domingo.
- Institucional/Organización de Estados Iberoamericanos. Metas educativas (2021). La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final.
- Ku, M.M. & Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educación*, 51(2),397-416

- Le Page, P, et al. (2007). Classroom Management. En Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons: San Francisco.
- Medina, J, L., Imbernon, F. & Antúnez, S. (2022). Guía para el análisis de necesidades. Universidad de Barcelona. España.
- Mestres, L. (2009). La importancia de la prevención en la salud laboral de los docentes. Redacción de Educaweb.com. <http://www.educaweb.com>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (1998). Ordenanza No. 11-98, artículo 1. República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Bases de la revisión y actualización curricular. Santo Domingo, D.N.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Guía Específica, Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (VC-DCD)
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). Ordenanza No.25-2017. Artículo 3. República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). Guía de aprendizaje para docentes del nivel secundario. En *Taller de Planificación desde el Enfoque por Competencias*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2021). Situación del docente en el presupuesto año 2020. En *Anuario de Estadísticas Educativas*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). Planificación por Proyecto Participativo de Aula <https://webdelmaestrocmf.com/portal/guia-la-elaboracion-proyecto-educativo-inicial-primaria-secundaria/>
- Molina, N. L. (2001). Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales. (San Cristóbal, Estado Táchira-Venezuela).
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (17),24-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004>
- Nieva, J. A. & Martínez, D.C.O. (2017). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>

Organización Panamericana de la Salud. 2017. Documento conceptual: educación para la salud con enfoque integral. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2017/promocion-saludintersectorialidad-concurso-2017-educacion.pdf>

Piña, O. J. (2013). Investigación educativa ¿para qué? *Perfiles Educativos* 35(139). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35707>

Plan LEA. (2021). Escuelas de padres: ¿qué son y cuáles son sus beneficios? *Listín diario*. <https://planlea.listindiario.com/2021/01/escuelas-de-padres-que-son-y-cuales-son-sus-beneficios/>

Téllez, M.F. & Jiménez, M. L. (2019). Los retos de las TIC para los docentes. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/los-retos-de-las-tic-para-los-docentes/>

Universidad Internacional de La Rioja. (2019). ¿Qué es la psicopedagogía? Revista y noticias. <https://www.unir.net/educacion/revista/que-es-psicopedagogia/>

Urrutia, E. (2011). De la importancia de las Prácticas en la Formación Inicial Docente: Una aproximación desde la experiencia. *Revista Docencia* 43. Julio 2011.

Us, P. (2009). La práctica de los valores en el aula. San José, Costa Rica. CECC/ Sica vol.14

Vaello, O. (2011). *Cómo dar clases a las que no quieren*. Barcelona: Grao.

Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativa*, 12 (35),167-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706009>

Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿Cómo Funcionan? *Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto “Escuelas Multigrado Innovadas”*.

Vargas, E. (2020). Las escuelas de padres y madres en República Dominicana. <https://acento.com.do/opinion/las-escuelas-para-padres-y-madres-en-rd-8892584.html>

Valdés, U. (2004). Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: Análisis de un caso en México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Laguna.

Vezub, L. F., (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 11(1), 0.

Vezub, L. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelo de formación continua y necesidades formativas de los profesores*. SciELO.com, Uruguay. Pág. Educ. [online]. vol.6, n.1, pp.97-124. ISSN 1688-7468.



**ANEXOS**

## Priorización de los ejes regionales

A continuación, se muestra la priorización de las necesidades formativa de los docentes, realizada por los docentes en los cinco ejes regionales.

### *Eje Metropolitano.*

Categorización	04-San Cristóbal	10-Santo Domingo	15-Santo Domingo	17-Monte Plata
A	Gestión del aula	Atención a la diversidad	Inteligencia emocional	Planificación
B	Evaluación	Currículo	Planificación	Estrategias didácticas
C	Planificación	Estrategia	Gestión del aula	Evaluación
D	TIC	Planificación	Atención a la diversidad	Gestión del aula
E	Dominio áreas curriculares	Evaluación	Estrategias metodológicas	Tecnología
F	Psicopedagogía	Tecnología	Integración familiar	Recursos
G	Inteligencia emocional	Atención a la diversidad	Currículo	Educación emocional
H	TIC		Integración familiar	Gestión de aula
I	Gestión de aula			Gestión escolar
J	Metodología			Recursos didácticos
K	Uso de laboratorio			

Fuente: Inafocam 2022

### *Eje Cibao Central.*

Categorización	08-Santiago	09-Mao	11-Puerto Plata	13-Montecristi
A	Estrategia	Dominio de contenidos	Dominio de contenidos	Currículo
B	Psicopedagogía	Estrategias de enseñanzas y aprendizaje	Currículo	Planificación
C	Currículo	Planificación Docente	Estrategias	Estrategias de enseñanzas
D	Atención a la diversidad	Inteligencia emocional	Planificación didáctica	Evaluación
E	Uso de las TIC	TIC	Evaluación	Tecnología
F	Evaluación	Evaluación	Gestión de aula	Atención a la diversidad
G	Planificación	Recursos didácticos	Uso de laboratorio	Gestión de aula

Categorización	08-Santiago	09-Mao	11-Puerto Plata	13-Montecristi
H	Gestión de aula	Atención a la diversidad		Inteligencia emocional
		Currículo		
		Gestión de aula		
		Estrategias multigrado		
		Gestión de centros		

Fuente: Inafocam 2022

*Eje Este.*

Categorización	05- San Pedro de Macorís	12- Higüey
A	Currículo	Currículo
B	Evaluación	Evaluación
C	Estrategias de Enseñanza aprendizaje	Estrategias de Enseñanza aprendizaje
D	Planificación	Atención a la diversidad
E	Uso y aplicación de las TIC	Gestión escolar
F	Atención a la diversidad	Tecnología educativa
G	Gestión del aula	Recursos didácticos
H	Dominio de contenidos	
I	Inteligencia emocional	

Fuente: Inafocam 2022

*Eje Nordeste.*

Categorización	06-La Vega	07-San Francisco de Macorís	14-Nagua	16-Cotui
A	Dominio de contenidos	Currículo	Uso y aplicación de las TIC	Estrategias de enseñanzas
B	Planificación	Planificación	Planificación	Planificación
C	Estrategias pedagógicas	Estrategias didácticas	Atención a la diversidad	Currículo
D	Currículo	TIC	Estrategias de enseñanzas y aprendizaje	Currículo
E	Evaluación	Evaluación	Evaluación de los aprendizajes	Atención a la diversidad
F	Atención a la diversidad	Inteligencia emocional	Inteligencia emocional	TIC
G	Inteligencia emocional	Atención a la diversidad	Currículo	Educación emocional
H	TIC		Integración familiar	Gestión de aula
I	Gestión de aula			Gestión escolar
J	Metodología			Recursos didácticos
K	Uso de laboratorio			

Fuente: Inafocam 2022

*Eje Sur.*

Categorización	01-Barahona	02-San Juan de la Maguana	03-Azua	18-Neiba
A	Currículo	Currículo	Currículo	Planificación
B	Planificación	Atención a la diversidad	Gestión de aula	Evaluación
C	Evaluación	Planificación	Estrategias de enseñanza	Gestión de aula
D	Estrategias Didácticas	Estrategias de enseñanza	Uso de las TICs	Alfabetización
E	Atención a la diversidad	Recursos didácticos	Atención a la diversidad	Gestión escolar
F	Alfabetización	Evaluación de los aprendizajes	Evaluación de los aprendizajes	Atención a la diversidad
G	Tecnología educativa	Gestión del aula	Recursos didácticos	
H	Uso de laboratorio	Tecnología	Comunicación asertiva	
I	Dominio en las áreas		Inducción docente	
J	Gestión de aula		Inteligencia emocional	

Fuente: Inafocam 2022

*Sistematización de los fundamentos teóricos y conceptuales.*

Autor (es)	Temáticas
Molina (2001)	Detección de necesidades formativas
Vezub (2007)	Formación y desarrollo docente
Le Page (2007)	Classroom management
Cabrera (2011)	Atención a la diversidad
Vaillant (2012)	Formación docente
Aránega (2013)	Detección de necesidades de formación pedagógica
Inafocam (2013)	Formación continua
Minerd (2016)	Revisión y actualización curricular
Chávez & Martínez (2016)	Formación docente
Minerd (2017)	Planificación desde el enfoque por competencias
Téllez & Jiménez (2019)	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación
Egea (2020)	Gestión de aula

Fuente: Elaboración propia

*Coordinación grupos focales en las regionales.*

Grupos focales	Regionales
Elixa Ramona Ramírez Hernández	01 Barahona
Miguel Ángel Segura Alcántara	01 Barahona
Lucía Suero Alcántara	02 San Juan de la Maguana
Asia Valenzuela	02 San Juan de la Maguana
Santa Dolores Feliz Díaz	03 Azua
Elvido Delgado Delgado	03 Azua
Cruz Alcántara Dionicio	04 San Cristóbal
Sindy Celia Malena Álvarez	04 San Cristóbal
María Altagracia Polanco Ramírez	05 San Pedro de Macorís
Diana Ivetty Zorrilla Cabrera	05 San Pedro de Macorís

Grupos focales	Regionales
Kelpatris Reyes Cordero	06 La Vega
Teresa Esmeralda Ayala de Ruiz	06 La Vega
Perla Ysabel Justo Cordero	07 San Francisco de Macorís
Yomary Almonte Salazar	07 San Francisco de Macorís
Eduard Corniel	08 Santiago
Juana Hiraldo	08 Santiago
Dabelba del Carmen Monción Segura	09 Mao
Luz Yasmín Rodríguez Jáquez	09 Mao
Santiago Ramón Hernández Mateo	10 Santo Domingo I
Martha Altagracia Ubaldo de la Cruz	10 Santo Domingo I
Edward Francis Ulloa Gutiérrez	11 Puerto Plata
Lonni Smaillin Quezada Melo	11 Puerto Plata
Mercedes Marilyn Mercedes Acosta	12 Higüey
Francisco Antonio Santana Cedeño	12 Higüey
Lidia Miguelina Santos	13 Montecristi
Orquídea Elizabeth Martínez Fernández	13 Montecristi
Yoselyn Grullart Cortorreal	14 Nagua
Juan José Brito Lantiguaa	14 Nagua
Melania Heredia Vásquez	15 Santo Domingo II
Griselda Alt. Tejada Sepúlveda	15 Santo Domingo II
Eddy Chávez Placencio	16 Cotuí
Cecilio Santos Núñez	16 Cotuí
Luis Francisco García Paulino	17 Monte Plata
Héctor Enrique Brito Leocadio a	17 Monte Plata
Ángel David Novas Matos	18 Neyba
Marvin Diaz Méndez	18 Neyba

*Priorización de los niveles educativos Eje Metropolitano.*

Categorización	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel secundario
1	Atención a la diversidad	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	Metodologías activas
2	Currículo	Evaluación de los aprendizajes	Planificación
3	Estrategias metodológicas en el nivel inicial	Planificación	Dominio en áreas
4	Planificación	Tecnología educativa	Currículo
5	Evaluación de los aprendizajes	Gestión escolar	Evaluación de los aprendizajes
6	Tecnología educativa	Dominio de las áreas	Tecnología educativa
7	Inteligencia emocional	Gestión en el aula	Gestión de centro
8	Salud	Atención a la diversidad	Uso y manejo de laboratorio
9	Dominio en educación artística	Psicopedagogía	Atención a la diversidad
10	Gestión escolar	Recursos didácticos	Estrategias de enseñanza
11	Escuela de padres	Inteligencia emocional	Inteligencia emocional
12	Recursos didácticos	Dominio en áreas	Dominio en áreas
13		Formación de padres	Recursos didácticos
14			Gestión en el aula

Fuente: Inafocam 2022

*Priorización de los niveles educativos Eje Cibao Central.*

Categorización	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel secundario
1	Psicopedagogía	Estrategias de enseñanza aprendizaje	Estrategias de enseñanza aprendizaje
2	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad	Usos de las TIC
3	Estrategias de enseñanza	Uso y aplicación de las TIC	Atención a la diversidad
4	Evaluación educativa	Educación emocional	Planificación
5	Gestión en el aula	Currículo	Inteligencia emocional
6	Uso y aplicación de las TIC	Planificación	Evaluación de los aprendizajes
7	Recursos para el aprendizaje	Uso y manejo de los recursos didácticos	Dominio de los contenidos

Categorización	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel secundario
8	Planificación docente	Evaluación	Uso y manejo de laboratorios
9	Atención a la diversidad	Dominio de contenidos	Currículo
10	Inteligencia emocional	Enseñanza multigrados	Valores personales
11	Currículo	Relaciones humanas	Gestión del aula
12	Desarrollo de competencias comunicativas	Valores humanos	Integración de los padres
13		Gestión de centros	
14		Dominio de contenidos	

Fuente: Inafocam 2022

*Priorización de los niveles educativos Eje Este.*

Categorización	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel secundario
1	Evaluaciones de los aprendizajes	Evaluaciones de los aprendizajes	Evaluaciones de los aprendizajes
2	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	Currículo	Estrategias de enseñanza - aprendizaje
3	Planificación	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	Planificación
4	Atención a la diversidad	Tecnología educativa	Atención a la diversidad
5	Recursos didácticos	Atención a la diversidad	Dominio de los contenidos
6	Psicología infantil	Dominio de contenidos	Tecnología educativa
7	Currículo	Gestión Escolar	Gestión en el aula
8	Gestión Escolar	Gestión en el aula	Currículo
9	Tecnología educativa		Gestión Escolar
10	Gestión Escolar		Uso de laboratorio

Fuente: Inafocam 2022

*Priorización de los niveles educativos Eje Nordeste.*

Categorización	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel secundario
1	Planificación	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	Estrategias de enseñanza - aprendizaje
2	Estrategias E-A	Evaluación de los aprendizajes	Evaluación de los aprendizajes
3	Evaluación de los aprendizajes	Inteligencia emocional	Inteligencia emocional
4	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad
5	Tecnología Educativa	Tecnología Educativa	Tecnología Educativa
6	Gestión en el aula	Dominio de las áreas	Dominio en áreas curriculares
7	Currículo	Relaciones humanas	Gestión de centros
8	Tecnología educativa	Currículo	Inducción a los nuevos docentes
9	Inteligencia emocional	Planificación	Psicopedagogía
10	Atención a la diversidad	Tecnología educativa	Currículo
11	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	Integración familiar	Planificación
12	Dominio en educación artística	Gestión de centros	Relaciones Humanas
13	Gestión escolar		

Fuente: Inafocam 2022

*Priorización de los niveles educativos Eje Sur.*

Categorización	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel secundario
1	Currículo	Planificación	Atención a la diversidad
2	Planificación	Evaluación	Dominio de los contenidos
3	Evaluación	Estrategias de enseñanza aprendizaje	Planificación
4	Recursos didácticos	Atención a la diversidad	Evaluaciones de los aprendizajes
5	Estrategias de enseñanza aprendizaje	Dominio de los contenidos	Uso de los recursos didácticos
6	Gestión de aula	Gestión de aula	Tecnología educativa
7	Atención a la diversidad	Uso de laboratorios	Valores humanos
8	Tecnología educativa	Tecnología educativa	Inteligencia emocional
9	Enseñanza multigrado	Investigación educativa	Currículo
10	Formación de padres	Valores humanos	Estrategias de enseñanza aprendizaje
11		Recursos didácticos	Gestión de aula
12		Currículo	Gestión escolar
13		Gestión escolar	Inducción nuevos docentes
14		Inteligencia emocional	Proyecto de aula
15		Metodología de la investigación	Metodología de la investigación
16		Alfabetización	Uso de laboratorio

Fuente: Inafocam 2022



**inafocam**  
Instituto Nacional de Formación  
y Capacitación del Magisterio

# DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO

## DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA **REPÚBLICA DOMINICANA**

**2023**



[www.inafocam.edu.do](http://www.inafocam.edu.do)  
[info@inafocam.edu.do](mailto:info@inafocam.edu.do)

C/ Furcy Pichardo No. 4, Bella Vista,  
Santo Domingo, República Dominicana