

MARCO DE FORMACIÓN CONTINUA

**Una perspectiva articuladora
para una escuela de calidad**





MARCO DE FORMACIÓN CONTINUA

**Una perspectiva articuladora
para una escuela de calidad**

1 Serie Institucional

374

M664m República Dominicana. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio.
Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. – Santo Domingo: Inafocam, 2013.
102p. – (Serie Institucional No. 1)

1. Educación docente 2. Capacitación docente 3. Formación Profesional de maestros.



Marco de formación continua

Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad

Coordinación general

Denia Burgos de Camacho - Directora Ejecutiva

Coordinación técnica y operativa

Miguel Ángel Moreno - Director de Formación y Desarrollo Profesional

María Roque - Directora de Formación Continua

Ginia Montes de Oca - Directora de Investigación y Evaluación

Validación institucional

Denia Burgos de Camacho - Directora Ejecutiva

María Roque - Directora de Formación Continua

Yssa Moreta - Directora de Formación Inicial y Habilitación Docente

Cecilia Bergés - Directora de Posgrado

Barbarita Herrera - Coordinadora Departamento de Formación Continua

Reyita Pinales - Coordinadora Departamento de Formación Continua

Marcelina Piña - Coordinadora Departamento de Formación Continua

Revisión técnica, edición y estilo

Miguel Ángel Moreno - Director de Formación y Desarrollo Profesional

Consultoría general

Blanca Hermosilla - Consultora internacional

Elisa Elena González - Consultora nacional

Revisión de textos

Brunilda Contreras

Diseño y diagramación

Oficina de Comunicación y Publicaciones-Ricardo Diplan

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo técnico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

PRESENTACIÓN

Como parte de las metas educativas del país, y de la naturaleza institucional del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), nos complace poner a disposición de la comunidad educativa nacional el presente marco de formación continua, fruto de una intensa consulta y análisis estratégico, dirigido a abrir nuevos caminos al desarrollo profesional y al aprendizaje a lo largo de la vida del docente dominicano.

Ya que los déficits de la educación nacional cuestionan y retan, en primer lugar, al líder pedagógico del proceso educativo, que es el maestro, el propósito principal de este marco es el de pautar al Inafocam y a las instancias relacionadas, las acciones formativas pertinentes para el desarrollo integral de las competencias humanas y profesionales del docente, posibilitando maneras diferentes de gestionar el conocimiento en el aula, de animar aprendizajes efectivos en los estudiantes y de aportar calidad a la cultura institucional y comunitaria.

De esta forma, el Inafocam responde al cumplimiento de la acción 2.3.2 de la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC, Mesa de desarrollo de la carrera docente), convertida en meta intermedia del Sistema de Metas Presidenciales (SIGOB).

En este contexto de política educativa, a través del presente marco, promovemos una perspectiva común, focalizada en el centro educativo, coherente con las restantes políticas públicas definidas para el desarrollo profesional docente y para la mejora del sistema educativo dominicano.

El apoyo, estímulo y la demanda de resultados, coordinados entre el distrito educativo y las instituciones formadoras, realmente articuladas para responder a las necesidades de mejora de cada centro educativo y de todo su personal, abre un horizonte de esperanza para obtener resultados de calidad. Esta nueva visión estratégica, que representa la apuesta

esencial del presente marco, es, por otra parte, complementaria con las restantes acciones formativas que promueve el Inafocam desde su creación.

Agradecemos al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) el aporte técnico brindado en el proceso de validación, el cual ha contribuido al fortalecimiento del presente documento, así como el aporte de los expertos participantes en dicha validación: Mercedes Hernández, Miguel Escala, Héctor Martínez, Israel Contreras, Pavel Corniel, Dinorah García, Ramón Flores y Ana Dolores Guzmán.

Igualmente, el Inafocam agradece a los directivos, técnicos y expertos del Inafocam, del Ministerio de Educación (sede, regionales y distritos), del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, de la Asociación Dominicana de Profesores, así como de las universidades, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, que han enriquecido con sus opiniones esta propuesta, junto con los directores, docentes, estudiantes y familias participantes en la consulta nacional que fundamenta este marco.

Confiamos en que la responsabilidad depositada en la ejecutoria institucional del Inafocam fructifique en los mejores logros a favor del docente dominicano, y, a su vez, en el logro más alto de éste, la educación integral de los niños y adolescentes de nuestro país.



Denia Burgos de Camacho
DIRECTORA EJECUTIVA INAFOCAM

ÍNDICE

Presentación	3
1 Justificación	7
2 Contexto normativo e institucional de la formación docente continua	9
3 Fundamentos	17
3.1 Algunas lecciones aprendidas en el contexto latinoamericano	18
3.2 Rapidez de los cambios	20
3.3 De la certeza hacia la incertidumbre	21
3.4 La escuela como organización	22
3.5 La escuela, una comunidad	23
3.6 La escuela, un sistema	25
3.7 La escuela, una organización que aprende	27
3.8 La escuela, una comunidad que innova	29
3.9 La escuela, una comunidad democrática	30
3.10 El docente como profesional: visiones de la formación continua	32
3.11 Aprendizaje permanente: formación a lo largo de la vida	33
4 Principios	35
4.1 Actualización	35
4.2 Innovación, motivación y credibilidad	36
4.3 Proceso continuo y sistemático entre pares	37
4.4 Consideración de las necesidades de los docentes	38
4.5 Participación de la estructura institucional en los procesos	38
5 Formación docente continua: percepción de los actores del proceso educativo	41
5.1 Taller de socialización inicial con actores institucionales	42
5.2 Entrevistas a directores regionales	42
5.3 Grupos focales con directores distritales y técnicos regionales y distritales	43
5.4 Cuestionarios a estudiantes, padres, directores, coordinadores y docentes	45
5.5 Taller consultivo con actores institucionales	46

6	Vision estratégica de la formación continua desde el centro educativo	49
6.1	Caracterización y visión al 2016	49
6.2	Objetivos generales de la estrategia de formación continua desde el centro	50
6.3	Ejes de la estrategia	53
6.4	Dispositivos articulados para la formación continua	54
6.5	El valor integrador de los módulos en relación con el acompañamiento y demás dispositivos	57
6.6	Condiciones y criterios para seleccionar centros educativos	59
6.7	Componentes de los planes de acompañamiento de la institución experta	61
7	Ruta de implementación del marco de formación continua	71
8	Rúbrica para evaluar instituciones candidatas para acuerdos	75
9	Bibliografía	91
ANEXO:	Consulta nacional. Instancias participantes	95

1 JUSTIFICACIÓN

1 JUSTIFICACIÓN

Las investigaciones sobre formación continua advierten que es necesario encontrar un equilibrio entre la demanda que realiza el centro educativo, sus necesidades, y las propuestas de política pública, a fin de superar el riesgo de que las iniciativas del Estado queden deslegitimadas, al no responder a las expectativas y a los problemas del centro educativo.

En este sentido, el presente documento aspira a contribuir a la mejora de la calidad de los resultados de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo dominicano, como un objetivo que compromete a todo el país. Actualmente, República Dominicana ha logrado un consenso en diversos aspectos, acerca del papel central de la educación en el desarrollo humano y en su progreso. Como afirman Scott and Gough, *“el aprendizaje a lo largo de toda la vida nos prepara para escoger con mejor tino a medida que el futuro se vuelve presente”* (2003, p. 147).

La superación de la pobreza, el crecimiento económico, el perfeccionamiento de la convivencia democrática, la mejora de la calidad de vida, y las oportunidades para las personas, dependen fundamentalmente de las capacidades que la educación les aporta. A pesar de los avances del país en la cobertura de la educación, el logro de todas estas metas depende de la calidad que agrega el sistema educativo.

El segundo informe del progreso educativo de República Dominicana, elaborado por PREAL y EDUCA, destaca como uno de los obstáculos para que el país alcance con éxito la calidad educativa y el progreso en la carrera docente:

“El aumento de los docentes titulados no se ha traducido en una mejora en los resultados educativos de los alumnos. Se han dado avances en lo referente a la creación de sistemas de evaluación de los maestros, aunque aún no se utilizan para la aplicación de los incentivos ni para mejorar el proceso de enseñanza. La participación de los docentes en la reforma educativa ha sido limitada” (PREAL, 2010, p. 7).

Lo anterior se vincula con los deficientes avances en los logros de aprendizaje de los estudiantes del sistema educativo dominicano, ya que estos son los que menos aprenden en el contexto regional, de acuerdo con las evaluaciones internacionales en las que participan. En las pruebas nacionales, tres de cada diez estudiantes de educación media no aprueban. Se constatan también deficiencias en los promedios de escolaridad de la población, y una gran distancia entre los logros de aprendizaje del quintil más rico y del quintil más pobre; rezagos de cobertura en los niveles inicial y medio, así como bajos niveles de autonomía de los centros educativos (SEE, 2006).

Teniendo en cuenta estas realidades, la sociedad dominicana no está indiferente frente al sistema educativo y sus resultados. Exige, al igual que muchas otras, asumir la complejidad del mundo actual, innovando hacia sistemas educacionales eficaces en preparar generaciones que deben enfrentar la incertidumbre y el cambio.

Hoy día existe consenso en que un sistema educacional justo y de calidad es posible, si se cuenta con docentes bien formados, reconocidos socialmente, apoyados en su trabajo y bien compensados económicamente. Esto requiere de una política pública de largo plazo, que tenga como foco central el desarrollo profesional docente. En tal sentido, ha de abordarse, de manera coherente y articulada, el fortalecimiento de las capacidades de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, a través de la formación inicial, y la formación continua del profesorado.

En este contexto de país, el presente marco de formación continua responde a las estrategias esenciales definidas en el Marco de Acción y Monitoreo del IDEC para la acción 2.3.2, y que se traducen a través de las metas intermedias del SIGOB (Sistema de Metas Presidenciales):

- » Realización de una consulta nacional con los diferentes actores implicados para reflexionar sobre las necesidades de formación, las modalidades de entrega y las instituciones y órganos que deben proveerla.
- » Definir el nuevo modelo de formación continua, ligado al desarrollo profesional y a la carrera docente.

2 CONTEXTO NORMATIVO E INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

En la definición de la aspiración nacional planteada en el apartado anterior, el fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios en las agendas públicas nacionales y en los acuerdos nacionales e internacionales.

Es así que, en la definición de las Metas Educativas 2021, respaldadas por la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación 2008, en El Salvador, se declara *“mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria, favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera docente...”*

Esta aspiración fue refrendada posteriormente por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de las Metas Educativas 2021, en calidad de acuerdos para avanzar en la construcción de sociedades democráticas, justas y solidarias, que tienen como base de su desarrollo humano una educación de calidad.

En la Constitución Dominicana (2010) se establece que:

“El Estado reconoce el ejercicio de la carrera docente como fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación dominicana y, por consiguiente, es su obligación propender a la profesionalización, a la estabilidad y dignificación de los y las docentes” (artículo 63, numeral 5).

De forma coherente con este precepto constitucional, la Ley General de Educación 66-97 establece el interés de preservar el proceso de desarrollo profesional permanente de los docentes:

“A los fines de cultivar la constante motivación del docente hacia su propia formación profesional, cultural y realización personal, se crea un sistema de satisfactores de necesidades básicas, institucionales,

laborales y sociales como incentivos y estímulos en función de los méritos académicos, de rendimiento y ubicación que será definido en el reglamento del Estatuto del Docente” (art. 128, título VI).

Consecuentemente con este mandato institucional, el sistema educativo dominicano muestra avances (véase cuadro 1), comprometido con el desarrollo de un mejor país a partir de una educación de calidad, en condiciones de mayor equidad.

En 1997, se promulga la Ley General de Educación 66-97. Esta, en su título VI, regula la profesionalización, el estatuto y la carrera docentes, a través de sus correspondientes capítulos: I. Formación y profesionalización; II: Estatuto docente; III: Ingreso a la carrera docente y estabilidad en el empleo; IV: Escalafón docente; V: Dignificación y valoración del trabajo docente, y VI: Tribunal de la carrera docente.

Dentro del capítulo dedicado a la formación y capacitación, los artículos 127 y 131 de la mencionada ley establecen, respectivamente, la valoración de la formación profesional y cultural como medio de promoción social, a fin de que el docente se convenza de la eficacia permanente de su trabajo, y la gratuidad del sistema de formación y capacitación permanente ofrecido desde el Ministerio de Educación.

Dentro del capítulo dedicado a la formación y capacitación, el artículo 129 crea el Inafocam, como órgano descentralizado, al que se le atribuye la función de

“coordinar la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación en el ámbito nacional. Para el cumplimiento de sus finalidades y funciones coordinará con todas las instituciones de educación superior y otras de carácter científico o cultural, sean estas nacionales o internacionales.”

Este mandato se materializa en la Ordenanza 5-2004, que establece el Reglamento del Inafocam, indicando entre sus fines:

“Contribuir al desarrollo de carreras y programas integrales de valorización y profesionalización de docentes, técnicos y administradores de la educación, que combinen una adecuada formación inicial y continua, sustentada en innovaciones pedagógicas y de gestión, y vinculados a su actualización, superación y desempeño profesional” (art. 7d).

Según esa misma ordenanza, este instituto tiene como misión “Garantizar la formación del personal docente que el sistema educativo dominicano necesita, **en cantidad y calidad adecuadas**, mediante la gerencia de un sistema que posibilite la educación que la sociedad demanda para desarrollarse de manera integral desde una perspectiva ética, democrática, humanística, crítica y de equidad (art. 10).

Bajo el mismo marco legal de esta ordenanza, se definió la formación continua como

“...el conjunto de iniciativas y ofertas diversas de formación, para los docentes en servicio, orientadas a proporcionar destrezas y habilidades concretas con el propósito de fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas al desarrollar mayores competencias profesionales en los docentes, y se promueve en relación con las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional. Las ofertas de capacitación contemplan, entre otras iniciativas: cursos, talleres, diplomados, pasantías, intercambio de experiencias, apoyo a los procesos de capacitación intra-centro, creación de equipos docentes y otros” (art. 4c).

En el año 2006, el Ministerio de Educación difunde el Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos “como una guía que orienta los procesos de gestión *institucional y pedagógica para propiciar la mejora continua de la calidad educativa e inducir logros de aprendizaje en todos los niños y niñas*” (SEE: 2006).

Otra importante formulación institucional se encuentra presente en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, que en su política 6 se plantea “*Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado*”.

Fortaleciendo el proceso precedente, en el año 2009 se crean las comisiones curriculares en las 20 instituciones de educación superior (IES) que tienen programas de formación vigentes, las cuales realizan recomendaciones para la elaboración del marco de política en el cual el país debe seguir avanzando en la formación docente (Consulta Nacional Metas 2021: Mesa consultiva fortalecimiento de la profesión docente, 2010).

Por su parte, la Estrategia Nacional de Desarrollo al 2030 (Ley 1-12), en su línea de acción 2.1.1.4, establece: “*Fortalecer la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y los formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas y habilidades para impartir una formación de calidad*”.

Más recientemente, la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), como parte de los compromisos asumidos en la mesa 2 (Desarrollo de la carrera docente), dentro de la prioridad 2.3, prevé que el Inafocam diseñe y valide un nuevo modelo de formación continua ligado al desarrollo profesional (acción 2.3.2). Este debe incluir un componente de acompañamiento para los programas ofertados, conforme a un plan estratégico.

Actualmente, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), ofrece a los docentes dominicanos la posibilidad de participar en múltiples actividades de formación continua, como diplomados, cursos, talleres, seminarios y pasantías, entre otras actividades formativas, a través de las becas otorgadas para este fin.

La gestión de los programas formativos es responsabilidad de las instituciones formadoras, públicas y privadas, nacionales o extranjeras, cuyas propuestas son aprobadas, tras la correspondiente evaluación técnica y financiera.

Asimismo, el Inafocam apoya, mediante becas e incentivos, la formación inicial, habilitación docente y educación de cuarto nivel (especialidades, maestrías y doctorados), a través de programas ofrecidos por instituciones formadoras nacionales e extranjeras.

Sin embargo, es necesario seguir avanzando para mejorar, innovar y diversificar las estrategias de formación continua, para perfeccionar los procedimientos e instrumentos de cualificación, la evaluación de las ofertas y la construcción de un sistema de información que permita conocer la trayectoria formativa y la situación de cada centro educativo, a fin de establecer apoyos diferenciados y oportunos.

DE LA FORMACIÓN INICIAL A LA FORMACIÓN CONTINUA

Tal como ocurre en la mayoría de los países de nuestro contexto regional, en República Dominicana el sistema educacional presenta problemas para disponer de maestros con las competencias necesarias para garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad, desde la educación inicial hasta la educación media.

Los resultados en la prueba internacional SERCE/UNESCO mostraron evidencias que ubicaron a República Dominicana en uno de los lugares más bajos en Latinoamérica (90% de los estudiantes encuestados en matemáticas, y el 78% en lenguaje, se ubicaron en el nivel 1 o bajo dicho nivel). Esta situación implica un desafío en varios aspectos: formación de docentes, sistema educativo en su conjunto y prácticas pedagógicas en el aula.

El desafío de mejorar la calidad de la educación se ve agravado por las carencias importantes de los docentes en su formación. Según señala el Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008 (p. 184), con datos del año escolar 2005-2006, de la educación pública y privada, en el país *“la mitad del profesorado tiene un grado de licenciatura, cerca de la cuarta parte tiene el título de profesorado o técnico, el 6% son maestros normales, el 8%, estudiantes de Pedagogía, y más del 6% tienen postgrado, maestría o doctorado”*.

Dos instituciones con programas de formación inicial de tres a cuatro años forman la mayor parte de los maestros en República Dominicana en las carreras de Educación Inicial y Básica, fundamentalmente. Según el *Informe General sobre Estadísticas de la Educación Superior 2006/2009* (Mescyt, 2011), para este período, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu), ha alcanzado una matrícula máxima de unos 6,000 estudiantes en sus distintos recintos regionales (o.c, p. 87), mientras que la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) ha logrado una matrícula de más de 16,000 estudiantes en dichas carreras (o.c., p. 138).

En el sistema también imparte docencia un número reducido de profesionales de otras áreas, los cuales, desde el año 1999, están recibiendo un programa de Habilitación, que consiste en una formación que les proporciona conocimiento y habilidades pedagógicas específicas para la práctica educativa en el aula.

Según plantea Flores (2012, p. 41), *“posiblemente el grueso de los profesionales esté terminando su educación académica sin pasar por el rigor de una formación que le dé las competencias técnicas para operar profesionalmente y sin las preocupaciones éticas por los resultados de su propio quehacer”*.

Entre las razones que explican tal situación, cabe destacar que una gran parte del magisterio nacional, egresado en las dos últimas décadas, proviene de programas de titulación acelerada, así como de programas regulares con escasos requisitos de ingreso, permanencia y egreso.

Desde hace unos años, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Mescyt) ha coordinado el diseño de nuevos estándares de formación, dirigidos a la reformulación de los planes de estudio de las instituciones formadoras, los cuales deben ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Conescyt), de acuerdo con dichos estándares.

Actualmente las instituciones de educación superior implementan acciones tendentes a mejorar la calidad de la formación docente inicial, incorporando las orientaciones del Mescyt, como el aumento del número de créditos asignados a la formación especializada, o la incorporación de perfiles de egreso, de acuerdo con menciones y/o concentraciones basadas en los niveles, ciclos, modalidades, subsistemas y áreas establecidas en el currículo oficial de la educación preuniversitaria

El compromiso del Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 de evaluar y acreditar las instituciones y programas de educación superior, actualmente en proceso de ejecución, representa un aspecto clave para asegurar la calidad de los programas de formación docente.

Una síntesis del contexto de política pública que ha impactado la formación docente se presenta en el cuadro que sigue.

CUADRO 1: CRONOLOGÍA DEL MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA DE REPÚBLICA DOMINICANA (1992-2013)

PROCESO	LEYES, POLÍTICAS, REGLAMENTOS Y ACCIONES
Plan Decenal de Educación 1992- 2002	» Ordenanza 1'95 que establece el Currículo del sistema educativo dominicano » Ley General de Educación 66-97 » Fundamentos del currículum I y II » Currículo: por qué y para qué » Diseño curricular de los distintos niveles educativos: inicial, básica media y sus respectivas modalidades. » Ordenanza 1-96 que establece el sistema de evaluación del currículo de los niveles y modalidades del sistema educativo dominicano. » Institucionalización de la reflexión de la práctica docente en los centros (C.C.C.; comisiones de construcción curricular). » Reformulación de los programas académicos de práctica docente: a) Proyectos de inserción comunitaria; b) Experiencias de acompañamiento.

Transición hacia el segundo Plan Decenal 2002-2007	» Reglamento del estatuto del docente. » Creación del Inafocam (Ordenanza 05'2004), como ente coordinador de las políticas de formación docente establecidas en la Ley 66'97. » Cambio de la perspectiva institucional del rol del personal técnico en regionales y distritos (de supervisión a acompañamiento). » Inicio del proceso de definición de estrategias, contenidos, espacios y recursos para la implementación de esta nueva perspectiva institucional. » Inserción de componentes de acompañamiento a la práctica docente en programas que redefinen la gestión y la supervisión de los niveles educativos: PROFEL, PACE, EMI. » Sistematización de guías y estrategias para la reflexión de la práctica docente en nuevos espacios: grupos pedagógicos y micro-centros. » Inicio experiencias de gestión colegiada: equipos de gestión de centros.
Plan Decenal de Educación 2008-2018	» Orden Departamental 01-2008, que modifica la 06-2007 que reglamenta el sistema de concursos de oposición para seleccionar directores y subdirectores para centros educativos públicos de los niveles básico y medio, así como coordinadores del nivel inicial, orientadores y maestros de educación inicial, básica y educación física de los centros educativos públicos. » Institucionalización de los grupos pedagógicos (Orden Departamental 09'2009, capítulo V), bajo el régimen limitante de tanda escolar. » Nuevo perfil docente (Conescyt, 2011) a través de la reformulación de la formación docente inicial y de sus estándares de programas. » Formulación de los estándares del perfil de desempeño docente (Inafocam, 2011; OCDC, 2013) » Nuevo modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias (Ideice, 2012, en validación). » Plan Decenal: el centro educativo como núcleo del sistema. » Formulación de la política 6 del Plan Decenal: "Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado".

Plan Decenal de Educación 2008-2018	» Fortalecimiento del proceso de acompañamiento interno en los centros educativos; se crea la función de coordinadores docentes por niveles, y ciclos. » Creación de la Escuela de Directores. » Fortalecimiento de las juntas de centros. » Establecimiento de la formación continua, en el marco del IDEC, como una de las tres prioridades del desarrollo profesional docente (mesa 2). » Reivindicación del uso efectivo del tiempo de los centros educativos: a) Programas de formación continua en tiempo no lectivo. b) Grupos pedagógicos sin suspensión de docencia. » Inicio del modelo de centros de jornada extendida, que viabiliza un trabajo profesional más allá de la sola docencia (planificación, tutorías, reuniones...). » Alianzas estratégicas del MinerD para la cogestión del sistema educativo: Regional 10/ C.C. Poveda; Política nacional de atención a los primeros grados (PCUMM, OEI-UNIBE). » Desarrollo y sistematización, desde la cogestión, de componentes y formatos propios de formación continua y acompañamiento.
--	--

FUENTE: Inafocam/ Miguel Ángel Moreno. Taller consultivo para el Marco de formación continua. Mayo de 2013.

3 FUNDAMENTOS

3 FUNDAMENTOS

Desde el punto de vista epistemológico, la experiencia internacional indica que las prácticas docentes constituyen el núcleo más difícil de cambiar en los sistemas educativos. Cox (2011) señala que, en general, los esfuerzos de política educativa alcanzan resultados más visibles en los ámbitos organizativos, curriculares, de evaluación y de infraestructura material de los sistemas, que en la docencia y en sus prácticas. Así mismo, contemplar la inclusión de expertos de distintas áreas para enseñar ciertos contenidos del currículo es un desafío, ya que pueden contribuir significativamente con la calidad educativa, siempre y cuando reciban una sólida formación pedagógica (Cox, 2011).

Por otra parte, la relación entre teoría y práctica en la educación es uno de los elementos claves que más influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto requiere de competencias que los docentes deben desarrollar, a partir de su experiencia en formación inicial, y también de la forma como aplican lo aprendido en diferentes contextos.

En respuesta a estos planteamientos, el desarrollo profesional docente debe permitir que los docentes se adapten a los cambios que el mundo impone continuamente, tanto a nivel macro como micro. Para que esto ocurra, es necesario que los países desarrollen estrategias sistémicas y no políticas parciales.

En consecuencia, transformar el desarrollo profesional docente en una actividad que impacte los aprendizajes y los centros educativos en su conjunto, requiere cambios que afecten, no tan solo al profesional, en la forma en que realiza su trabajo, sino también, a las políticas educativas, en la forma en que deben diseñarse e implementarse.

En síntesis, todas las iniciativas de formación continua han permitido el arranque de un proceso teñido por múltiples dificultades en la implementación de estrategias y modelos en este ámbito. Hoy día, el desafío es diseñar modelos eficientes de formación que logren dotar a los docentes en ejercicio de las competencias que el mundo actual requiere.

En la intención de presentar una sistematización sobre el tema, la literatura y la investigación aportan avances en el conocimiento de este.

Actualmente, hablar de formación continua del maestro es referirse a un concepto polisémico, incremental y, sobre todo, necesario y útil, tal es la importancia y estatus que ha alcanzado un tema clave en la mejora y reforma de la educación (Albornoz, 2006). El mundo se ha ido configurando de manera que, hoy día, formar personas que puedan ser competentes en los procesos de cambios turbulentos que estructuran el mundo actual, altamente complejo, con fuertes interconexiones y con grandes e imprevisibles cambios (y cuyo grado de incertidumbre y hostilidad aumenta constantemente), es uno de los desafíos de los sistemas educacionales.

La formación continua implica una acción con y sobre el sujeto, con el propósito de lograr transformaciones en su vida personal y profesional, que influyan en la forma de saber hacer, saber obrar y saber pensar. A continuación se desarrollan los fundamentos que sustentan una formación continua que brinde respuestas a las necesidades del mundo actual.

3.1 LECCIONES APRENDIDAS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Las reformas educacionales que se iniciaron en la década de los 90 tuvieron como uno de sus focos la formación continua de los docentes. Después de veinte años, muchas investigaciones han señalado algunas lecciones aprendidas al momento de impulsar políticas de formación para los maestros.

Estas investigaciones formularon preguntas tales como ¿quiénes deciden la formación continua? ¿Quiénes deben decidir estas políticas? ¿A quiénes deben convocar las políticas de formación continua? ¿Cuáles son los actores validados por los docentes para ejecutar estas políticas? A continuación se da cuenta de algunas respuestas.

Aunque el docente es clave en el cambio educativo, ya que desempeña un papel estratégico, este no puede por sí solo mejorar una escuela con deficiencias. Sin embargo, una buena escuela puede mejorar a un docente con debilidades profesionales y laborales. Lo anterior explica la tesis: “Un buen docente no puede cambiar una mala escuela, pero una buena escuela sí puede cambiar a un mal docente”.

Para la mejora de la práctica pedagógica, hay que mejorar, además, las condiciones profesionales y laborales del docente. Por eso, es vital la implantación de sistemas de:

- a. Incentivos al desarrollo del talento y la creatividad del docente
- b. Dotación de recursos
- c. Formación inicial y continua
- d. Evaluación de desempeño
- e. Seguimiento y acompañamiento
- f. Certificación de la formación continua
- g. Institucionalización de la carrera profesional docente

Cuando el Estado asume el protagonismo completo en la elaboración de la política de formación continua, definiendo contenidos, estrategias y dispositivos de implementación, el docente tiende a mostrar una actitud meramente pasiva. En este caso, el docente debe adaptar los propósitos y contenidos, definidos y decididos por otros especialistas, a la realidad de su práctica pedagógica, como responsable de mejorar su desempeño, a partir de lo que recibe.

En este diseño e implementación de la política educativa, la homogeneidad de la oferta es una característica evidente, que implica regulaciones y estándares masivos y, en consecuencia, pocas probabilidades de que se adapte a las necesidades particulares de las comunidades educativas. Sus riesgos, además de la homogenización, son la escasa pertinencia y relevancia. Sin embargo, este enfoque presenta la ventaja que asegura un foco de la política para el país.

Desde el modelo contrario, es decir, desde la demanda, la escuela es el foco de la política, como micro-organización cultural. Se apuesta a la heterogeneidad, privilegiándose los sistemas de apoyo a la práctica en las escuelas. Se diseñan e implementan nuevas formas de definir contenidos y dispositivos para mejorar la práctica educativa, a través de la problematización, priorización y necesidades de los docentes.

Este modelo implica un proceso de participación de los docentes, y de la comunidad educativa en su conjunto, y la construcción de sentido colectivo, centrada en la escuela, en los maestros y fundada en la comprensión de la realidad escolar. En consecuencia, se requiere de experiencias profesionales democráticas, socialmente aceptadas y puestas en práctica, lo que complejiza en sí misma la estrategia. Los riesgos de este modelo son el control de la gestión y el control financiero.

Ambos modelos presentan ventajas y desventajas, y la política educativa debe construirse

con lo positivo de cada uno, ofreciendo distintas alternativas a los docentes y a las escuelas. Algunas de estas son:

- » Cursos presenciales, semi-presenciales o en línea, individuales o con proyecto colectivo (diplomados, talleres...).
- » Pasantías nacionales e internacionales para el intercambio de experiencias significativas en áreas disciplinares y de desarrollo humano (individuales o con proyectos colectivos).
- » Estrategias centradas en la escuela: Apoya el desarrollo de todo el colectivo docente del centro y sus necesidades formativas, a partir de sus saberes y prácticas problematizadas. Implica compromisos colectivos al interior de la escuela.
- » Socialización de experiencias pedagógicas exitosas en pasantías, talleres, diplomados y cursos con soportes estandarizados para su replicabilidad.
- » Creación de comunidades educativas para dar respuestas a la propia práctica pedagógica y sus necesidades formativas.
- » Redes de maestros, a partir de protocolos para identificar los maestros excelentes, y que estos apoyen a otros con su experiencia.
- » Estrategias centralizadas: el Estado define las estrategias, contenidos y agenda.

3.2 RAPIDEZ DE LOS CAMBIOS

El entorno vertiginoso desafía al mundo en general, y a la educación en particular, a la innovación, al cambio, a la competencia, a la calidad y a la equidad. Estas son, además, las características que adquiere un mundo en constante transformación y que afectan a todo el sistema educativo, requiriendo una redefinición permanente, de acuerdo con los paradigmas que influyen al sistema educacional en su conjunto. En este contexto, se requieren maestros capaces de analizar el cambio social y cultural en el cual viven y se desarrollan los estudiantes y las comunidades.

Las innovaciones educativas involucran “un cambio en las prácticas”, es decir, modificar lo que ocurre habitualmente en los centros educativos, en el aula. El cambio siempre implica dos perspectivas diferentes; la perspectiva de la fidelidad y la perspectiva de adaptación mutua o evolutiva. Para Fullan (2000), la fidelidad implica que ya existe una innovación preparada y, en consecuencia, los sujetos deben aplicarla como se espera que “se use”. La perspectiva mutua, sin embargo, es el resultado de las decisiones que toman los usuarios, responsablemente, mientras trabajan con las nuevas propuestas, de forma que la práctica del usuario es la que determina el resultado final.

Así, todo cambio que opera en el contexto social repercute en la educación, la cual, para estar a la altura de las circunstancias, deberá pasar de “una educación de la queja a una de la transformación social” (Freire, 1965). En síntesis, el cambio es multidimensional y, en consecuencia, puede variar dentro de la misma persona y también en los grupos.

Desde esta perspectiva, la formación continua tiene el desafío de ser oportuna y sistemática, para que produzca en los centros educativos y en los docentes los efectos esperados: El desafío es la asertividad en este proceso. Se puede afirmar que la respuesta precisa no existe.

3.3 DE LA CERTEZA HACIA LA INCERTIDUMBRE

Esto se explica desde la mirada que se tenga sobre la oportunidad. Mientras un conjunto de profesionales de la educación visualiza la educación como una práctica focalizada en la rutina de la enseñanza, otros la distinguen como un foco que debe ser mirado desde el aprendizaje, que es complejo en su estructura, procesos y enfoques paradigmáticos. Las dos miradas son complementarias, si bien la primera, por su extendida vigencia, nos mueve hacia su aceptación, manifestándose en prácticas que se impermeabilizan frente a los cambios que trae la segunda.

Tal como Ulises en el rescate de Helena, los defensores de la mirada inicial, se amarran al mástil de la certidumbre, intentando controlar todos los factores del aprendizaje, como si fueran piezas de una máquina, y así simplifican los componentes didácticos, pedagógicos y psicológicos. En resumen, simplifican lo complejo, negando las evidencias que nos entrega el entorno turbulento, ignorando el descontento creciente de la sociedad, que, definitivamente, está descontenta con el resultado educativo (Santos Guerra, 2001).

Cada vez más, el docente es demandado para asumir un conjunto de responsabilidades que por siglos estuvo instalado en las familias y en otras organizaciones sociales, al responsabilizarse del desarrollo afectivo, psicológico y emocional de sus estudiantes, lo que implica una recarga al trabajo, para el cual no ha sido formado.

El momento actual exige del docente explicitar sus valores y objetivos educativos, puesto que el acceso pleno de la población a las aulas le ha planteado nuevos problemas, vinculados principalmente a la diversidad de los niños, adolescentes y jóvenes. Esto implica aceptar procesos de socialización, así como pautas culturales y de crianza, diferentes y divergentes. Esta

nueva realidad pone de manifiesto que el maestro también ha de diversificar su propia labor educativa, para compensar carencias que los estudiantes pueden mostrar, debidas, entre otros aspectos, a su vulnerabilidad social.

Una formación continua acorde con los tiempos requiere de estrategias diversificadas, que den respuesta a esta nueva realidad que viven cotidianamente los docentes en las aulas.

3.4 LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

La teoría de la organización, Mintzberg (1998) plantea que la estructura actúa como un ordenador básico del quehacer cotidiano de los actores, y que los patrones de comportamiento organizacional fluyen de los acuerdos entre los sujetos, los cuales actúan por acomodación mutua, en cada uno de los niveles organizativos.

La dinámica de funcionamiento de la estructura organizacional siempre está cruzada por fondos y trasfondos, producto de alianzas y coaliciones, originadas en la comunicación humana. Tal dinámica genera flujos diversos, a veces muy lejanos a lo que muestran los organigramas, pero, que, sin embargo, representan una base ordenadora de esta dinámica, la cual, al fin de cuentas es más comunicacional y humana, que transmisora de órdenes basadas en simple control y ejercicio de la autoridad.

De los sistemas organizacionales que funcionan por acomodación mutua, las escuelas representan uno de los casos típicos. La base para su análisis la encontramos en los propios sujetos. Ello significa mirarla como una asociación, en la cual las personas desarrollan actividades, cuya forma actual proviene, tanto de la autoridad y la estructura, como de ellos mismos. Así, los actores de esta organización encuentran un conjunto de elementos que orientan sus comportamientos: ideologías, rituales, símbolos y códigos, que funcionan y entienden solo aquellos que están dentro de ella. *“Se pretende que maestros y maestras de un centro educativo se apoyen entre sí, discutan y planteen soluciones a los problemas específicos del aula y del centro de manera conjunta”* (SEEBAC, 1994).

La escuela, como espacio de organización de las relaciones entre los sujetos que participan en el desarrollo de los aprendizajes, es una entidad dinámica: cambia y siempre podrá cambiar, en la medida en que se piense a sí misma como espacio responsable del aprendizaje de todos los niños, adolescentes y jóvenes. Lo anterior implica asumir el centro educativo como un

espacio de gestión del cambio y desarrollo (Hopkins, 2005; citado en *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*, 2006).

Para tal propósito, siguiendo a Fernando Flores (1994), la estructura central y básica de la organización descansa en los compromisos sociales que tienen un origen lingüístico. Así, aunque el organigrama, como expresión técnica del paradigma formal, es una manera ingeniosa de representar la historia de la organización, la vida de esta la ponen de manifiesto las conversaciones entre sus miembros, quienes posibilitan que las declaraciones se lleven a cabo de forma concreta.

Por consiguiente, la organización no se construye solo por la definición formal de la estructura, sino por los dominios de las conversaciones que realizan las personas, porque ellas son las que abren o cierran las posibilidades estructurales para la acción, base de toda organización, que está precedida por la comunicación (Flores, 1994).

En este escenario, la formación continua debe constituirse en una estrategia para acompañar e inducir conversaciones que abran posibilidades para realizar acciones diferentes y acordadas en beneficio de los aprendizajes de los niños, adolescentes y jóvenes.

En el caso de República Dominicana, en la Ordenanza 5'2004, que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), se propone un docente

“con la capacidad de actuar con ecuanimidad y equilibrio, que exprese su identidad con la cultura nacional, su sensibilidad social en sus prácticas y actividades con los seres humanos de su alrededor, y respetuoso de su entorno y siempre comprometido con la calidad y la excelencia educativa” (art. 9, e).

3.5 LA ESCUELA, UNA COMUNIDAD

La escuela, mirada como una organización basada en la comunicación, se constituye en una comunidad, en la cual el rol de cada uno de los docentes y de los niños, adolescentes y jóvenes, incide en la definición de las características de esta comunidad. Por una parte, el profesor contribuye esencialmente a buscar que se haga efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar la apropiación de saberes y, por otra parte, los niños, adolescentes y jóvenes buscan la internalización de su saber, en función de los intereses que persiguen.

“La escuela, colegio y liceo tienen una identidad que se construye en estrecha interrelación con la comunidad. Que es importante reconocerla y asumirla, como punto de partida para construir formas cada vez más autónomas y a la vez efectivas de mejorar la calidad de la educación. Supone superar concepciones burocratizadas respecto del papel que les cabe a los centros educativos en la gestión del diseño curricular y promover que asuman las funciones de la gestión a un nivel mucho más específico” (Fundamentos del currículo. SEEBAC, 1994).

Así, unos y otros construyen la comunidad escolar, en un diálogo institucionalizado entre las estructuras, las funciones e interacciones, para constituirse, de esta manera, en la esencia de una comunidad dialógica. En la materialización de espacios para el diálogo se requiere una metodología que lo haga factible: lo característico de ella es la conversación, la cual fundamenta un modelo de gestión educativa basada en la comunicación humana (Casassus, 2000). El diálogo implica hablar y escuchar, es decir, expresar el pensamiento y sentimiento, para lo cual es necesario apropiarse del lenguaje que proporciona la afirmación personal y cultural.

Esta concepción de comunidad es refrendada en el primer Plan Decenal de Educación de la República Dominicana (1992-2002), donde *“el centro se concibe como un espacio abierto y flexible de recreación permanente de las experiencias, de los proyectos y de las acciones de los educadores y educadoras implicadas en el proceso educativo”* (Currículum del nivel inicial; SEEBAC: 1995).

Tal como se ha planteado en los párrafos anteriores, la base explicativa de la dinámica de la organización es lingüística. Todo lo que ocurre en su interior es comunicacional, materializándose en conversaciones, mediante las cuales se generan compromisos sociales, como base connotativa de la acción. Así, el lenguaje facilita la construcción de mundos que son compartidos por sujetos que conversan para lograr satisfacciones. El resultado son redes de conversaciones dinámicas y redes estables de compromisos (F. Flores, 2000).

El reconocimiento de las necesidades fisiológicas es obvio, pero no así la necesidad de expresarse, de comunicar. La pertenencia a una comunidad o grupo es reconocida particularmente: las personas necesitan expresar sus ideas, crear, y junto a ello surge esa necesidad de entregar, de dar a otros, que es también una necesidad fundamental.

La necesidad de aprender a convivir es definida por la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, cuando se plantea CONVIVIR como aprendizaje básico, así como también debe serlo el aprender a ser, pensar y hacer. A partir de esta afirmación, es necesario que la escuela de este siglo asuma el aprendizaje para la convivencia como uno de los pilares de su función.

Debe asumir así, no solo el hecho de vivir con otros, sino también la construcción del ambiente y las condiciones que hacen posible el conocimiento y la realización de todos, sobre la base del intercambio, diálogo y establecimiento de relaciones sociales productoras de vida pacífica, amable y respetuosa entre los seres humanos y el medio ambiente (García, 2002). *“Cuando hablamos de la convivencia con los demás, solemos hacer referencia a grandes valores y actitudes, pero nos olvidamos de que también se ponen en juego sentimientos, actitudes y valores sutiles como la ternura, la alegría y la sensibilidad”* (García, 2002).

Desde esta perspectiva, es preciso comprender el mundo de las necesidades (afecto, pertenencia, identidad...), y darse cuenta en qué medida la educación puede satisfacerlas, ya que todas las personas, sin discriminación alguna, presentan necesidades satisfechas e insatisfechas. Siguiendo a Casassus (2007),

“gran parte de los aprendizajes, de las experiencias formativas de los sujetos, proceden de un espacio mayor que el centro educativo tradicional. Esta relación dinámica entre la escuela y la sociedad es la que da sentido al proceso enseñanza-aprendizaje, y abre a su vez, nuevas perspectivas para la participación de otros actores sociales y para la modificación sustancial de las formas como la escuela ha desempeñado en el pasado sus roles tradicionales”.

En este sentido, garantizar el aprendizaje para la convivencia como parte esencial del proceso formativo es responsabilidad compartida entre la familia y la escuela, y cada vez más, un mayor desafío, porque se requiere el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que promuevan “el encuentro con el otro sobre la base de la vivencia de valores humanos, además de conocer y asumir en la vida propia el conjunto de normas y leyes que son legado de la humanidad y fundamento de la vida social” (García, 2002).

En síntesis, la escuela, mirada como comunidad, recoge lo fundamental de la actividad escolar. La formación continua tiene el desafío de ofrecer a los docentes oportunidades de desarrollo personal y profesional coherentes con la instalación de prácticas democráticas y dialógicas, en la escuela y la comunidad, que contribuyan a estructurar formas de trabajo basadas en la comunicación humana, como el foco principal para el cambio.

3.6 LA ESCUELA, UN SISTEMA

Las preguntas que emergen están referidas a las características estructurales que deben existir para la instalación de una formación continua que facilite el diálogo, la democracia y la co-

municación humana, en la visión de configurar un hábitat para el logro de estos componentes iniciales, indispensables para enfrentar el cambio y la incertidumbre permanentes. Producto de la innovación, el entorno global cambia, y lo nuevo, lo original, supera a lo estandarizado, produciéndose sucesivamente una cadena de cambios. Visualizada por otras entidades que la reconstruyen o enriquecen los quehaceres específicos, hacen surgir así una nueva oferta educativa. En conjunto, el impacto es de mejora o reforma (Luhmann, 1996) .

En el caso de las escuelas, el desarrollo de complejidades internas, producto de la influencia de los cambios mencionados anteriormente, produce un fenómeno similar a lo que ocurre en el mundo de la Biología: la autopoiesis. Esta se produce a nivel celular, en efecto. Las células de los organismos vivos se mantienen vivas por tres factores: genético, estructural y por influencia de su entorno inmediato.

Genéticamente responden a la naturaleza de su función. Esto quiere decir que, dependiendo de su función en el organismo, responderán de forma distinta a los tres factores precisados. Es decir, si son óseas son duras y sirven para sostener, si son visuales procesan la luz, si son neurológicas transmiten impulsos. Tal función se resguarda por su estructura, como las vigas del techo de una casa. Lo más relevante es que, en cuanto células especializadas, están atentas a los códigos de la información y en función de ellos se modifican y responden con una nueva estructura, modificada por el estímulo externo. En resumen, son morfogenéticas, es decir, no son inmutables sino que cambian (Maturana, 2000).

Partiendo de este modelo, las escuelas se comportan de igual manera, ya que esto nos asegura que la función natural de la escuela es la de educar. Esto sería a lo que Maturana llama “componente genético”, que siempre va a tender hacia su desarrollo y crecimiento. Se consideraría como el componente estructural que siempre va a buscar innovar en sus estrategias, para responder a las necesidades sociales. Es lo que el autor define como “influencia de su entorno”. Cada escuela va a tener una respuesta distinta; por lo tanto, cada aula es diferente.

En los paradigmas sociales anteriores, el entorno es negado como desencadenante del cambio. La innovación no era considerada para el análisis de la organización; así esta se visualizaba como una máquina que operaba como un sistema cerrado, sin ninguna vinculación con lo externo.

Históricamente aquellos paradigmas corresponden al auge de la revolución industrial, durante fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Durante ese período las ciencias que contribuyeron al desarrollo de esta perspectiva fueron la física y las matemáticas, disciplinas que se

fundamentaban en el método cartesiano, para explicar la realidad. Esta descomponía el todo en partes, permitiendo así el análisis racional. La escuela del siglo XIX y los modelos cerrados de educación responden a esta concepción.

Otro aporte lo representa, desde el ámbito específico de la teoría de los sistemas sociales, Parsons, quien sostiene que los sistemas abiertos tienen relación con el entorno. El medio ambiente está formado por los sistemas culturales, los sistemas de personalidad, los sistemas conductuales y el organismo, en su relación con el sistema físico (Villanueva, 1998).

Un aporte interesante desde el desarrollo de las emociones y la incorporación del medio como un eje importante que se ha de considerar lo realiza Casassus (2007), quien sostiene que la “evolución social ha hecho que la escuela esté cada vez más desvinculada de la sociedad”.

Actualmente, las escuelas están aisladas de su contexto, por lo que es necesario establecer nuevos puentes entre la comunidad y lo que ocurre dentro de ellas.

Los niños, adolescentes y jóvenes que ingresan al sistema educativo dominicano viven un conjunto de dificultades, independientemente de la clase social de pertenencia, y entran a una escuela generalmente poco vinculada con su realidad. En consecuencia, se requiere establecer puentes entre ambos mundos, en los cuales los niños, adolescentes y jóvenes viven y se desarrollan. Esta vinculación no es fácil en una sociedad fragmentada y competitiva.

En síntesis, los paradigmas conceptuales que intentan dar cuenta del rol que desempeña el entorno en los sistemas sociales, en este caso la escuela, pueden ser ordenados desde aquellos que prácticamente lo niegan, otros que lo consideran como fuente de perturbaciones y, por último, aquellos que lo consideran como parte de los sistemas mismos. La consideración del entorno, controlado o no, significa un doble esfuerzo: incorporarlo al interior y operarlo al interior a través de la innovación (Silva, 2011).

3.7 LA ESCUELA, UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Las organizaciones, en cuanto entidades, están conformadas por personas que aprenden (Gairín y Sallán, 2000). Las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros llevan a cabo, individual o colectivamente, mejoran constantemente, ya sea porque

los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional resulta menos disfuncional.

Aprender permanentemente es difícil, si se considera a la escuela como una organización compleja, cuya misión es la de contribuir a formar mejores ciudadanos críticos, responsables, democráticos, frente a un mundo globalizado en el cual se promueven sobre todo la competitividad, el individualismo, la eficiencia y el pragmatismo (Gairín, 1996).

En el caso de la República Dominicana, en el Plan Decenal de Educación, la escuela se concibe como un

“espacio abierto y flexible de recreación permanente de las experiencias, de los proyectos y de las acciones de los educadores y educadoras implicados en el proceso educativo. Como tal es un espacio en el cual todos los participantes tienen la ocasión de producir una educación de calidad, en un ambiente adecuado, con la participación de un personal comprometido”.

Una escuela aprende a ser innovadora cuando los docentes asumen su labor, teniendo en cuenta un profesionalismo complejo, basado en el intercambio de sus experiencias e historias de vida (Godson y Hardgreaves, 1996). Más que transmitir conocimiento, se trata de encarnar la investigación, la reflexión y la mejora de la vida cotidiana de los centros educativos.

Una escuela que aprende debe tener conciencia del contexto en el cual se desenvuelve. Aunque varios centros educativos se encuentren en un mismo entorno cultural, cada uno es diferente. Esta es una complejidad que, al momento de implementar programas innovadores o de apoyo, se debe tener presente.

Gairín (2000) identifica tres estadios al momento de apoyar a una escuela. Un primer estadio, donde el papel de la organización es secundario y esta funciona como un soporte proporcionando los insumos que el programa requiere. El segundo estadio corresponde a aquellas organizaciones que tienen claras sus metas y proyectos, e institucionalizan los cambios que se van planteando gradualmente. El tercer estadio corresponde a aquellos centros educativos que tienen incorporados cotidianamente el aprendizaje y el cambio.

Santos Guerra (2000) plantea que en la escuela todos enseñan y todos aprenden. Desde papeles diferentes, desde cometidos distintos, ciertamente, los niños, adolescentes y jóvenes pueden aprender mucho de sus compañeros. También los docentes pueden realizar aprendizajes que nacen del magisterio de sus estudiantes.

En resumen, una escuela que aprende es aquella que facilita el aprendizaje a todos sus miembros, que se transforma constantemente, y le asigna valor al aprendizaje individual y colectivo. Esto requiere de un sistema de funcionamiento flexible y abierto que permita discutir, reflexionar y tomar acuerdos. En este sentido, la formación continua es una herramienta que permite a los centros educativos avanzar en este proceso, ayudándoles a formularse sus propias preguntas, autoevaluarse, lograr niveles de consenso, buscar, solucionar conflictos y elaborar planes para mejorar.

3.8 LA ESCUELA, UNA COMUNIDAD QUE INNOVA

Inicialmente, el tratamiento de la innovación como fenómeno de las organizaciones tiene una explicación económica y seguidamente organizacional. Schumpeter incorpora los factores clásicos de la producción a la innovación y a los aspectos socio-culturales, considerándolos como factores inmateriales de la producción sumándolos a los factores materiales (Furio Blasco, 2005). Sostiene que los factores materiales solo dan funcionamiento, mientras que el crecimiento lo aportan la innovación y la tecnología; sin innovación no habría crecimiento, ya que se perderían el interés y la acumulación de riqueza.

Dentro de esta concepción, la innovación es entendida como utilización productiva de un invento que produce una disminución de los costos o un aumento del valor del producto en el mercado. Así aceptada la innovación por los clientes, se beneficia todo el mercado.

Para este mismo autor, la innovación rompe los equilibrios del mercado. Este desequilibrio intencionado es provocado por el innovador, quien mediante una nueva combinación de los factores productivos, impulsa un proceso rápido, cuya velocidad marca la diferencia con la evolución natural que tendría un producto sin innovación. En este sentido, la innovación sería más bien una anomalía (F. Flores, 2000).

Consecuentemente, desde el punto de vista competitivo, innovar implica generar valor agregado desde las distintas áreas de la empresa. Este valor agregado aumenta su disposición competitiva: con la innovación, la empresa mejora sus procesos y aumenta presencia en el mercado. Al interior de la organización, la innovación impacta sobre los individuos, pues estos deben asumir los cambios e incorporarlos a su desempeño (Furio Blasco, 2005).

Schumpeter diferencia entre innovación e invención. Las innovaciones se evidencian en el mercado; los inventos, como fruto de la creatividad humana, carecen en sí de significado

económico. Así, el innovador requiere competencias distintas al inventor o creativo: necesita ser reconocido en el mercado.

En el ámbito organizacional, la innovación es una perturbación de las estructuras existentes, lo que provoca cambio y novedad. El impacto tiene lugar porque el efecto es producto de la nueva combinación de materiales y fuerzas. Innovar, por tanto, no es lo mismo que inventar. Mientras el invento es un producto de la creatividad, la innovación implica la instalación formal del invento.

El desarrollo focal del tema de la innovación tiene lugar en la década de los 90, momento en que adquiere el estatus conceptual, y se da inicio a la estructuración de sistemas nacionales de innovación. La intención era acoger la capacidad de aportes que deben ayudarse, sinérgicamente entre sí, a nivel nacional.

De esta manera, quedaban instalados sistemas organizacionales encargados de aglutinar los aportes de actores tales como universidades, educación superior en general, asociaciones de investigaciones e instituciones tecnológicas.

Persiste en esta intención el concepto “schuperiano” relativo a que la innovación es un valor agregado en competitividad y rentabilidad, y de esta conceptualización se nutre la OCDE (Goodman, 1990; Porter, 1990; cit. por Abello, 2004).

En síntesis, en relación con el desarrollo de las innovaciones en los sistemas sociales, y a la función que se le atribuye al entorno de cada organización, la escuela debe ser considerada como un espacio de desarrollo profesional, en el cual sus miembros, junto a otros actores externos, se forman continuamente, a través de procesos significativos que brindan sinergia al sistema educativo en su conjunto.

3.9 LA ESCUELA, UNA COMUNIDAD DEMOCRÁTICA

Mencionar la transversalidad es referirse a tolerancia, democracia, inclusión diversidad, género, formación ciudadana, medio ambiente, desarrollo sustentable, educación para la paz, multiculturalidad; es mirar los centros educativos y los seres humanos que los constituyen.

La convivencia armónica en la escuela hace referencia al respeto y la dignidad de las perso-

nas (Magdenzzo, 2006), a las conductas, actitudes, formas de comportamiento, resolución de problemas, así como a la capacidad de ser solidarios y justos, como parte fundamental de la convivencia en los centros educativos.

Una sociedad que aspira a desarrollarse inclusiva y democráticamente, necesita siempre que en los espacios educativos se eliminen prácticas como la exclusión, la discriminación, la arbitrariedad, el castigo, el bullying o el maltrato, entre otras. La manera como la sociedad educa a las futuras generaciones en aquellos valores que desea perpetuar son la forma de reproducirse sin dañarla.

Para lograr avanzar en sociedades democráticas, se necesita una educación democrática que se construye, no de forma natural sino intencionadamente, ya que la sociedad está constituida intrínsecamente por relaciones y redes sociales de alta complejidad.

Para la educación esta es una tarea difícil, ya que, en general, los sistemas educativos son rígidos, autoritarios, y reproducen los comportamientos de la sociedad, a través de relaciones verticales y burocráticas.

Sin embargo, es posible revertir esta situación, si los docentes y los centros educativos, en su conjunto, están dispuestos a asumir dicho esfuerzo, sin que los principios y valores que se pretenden transmitir entren en contradicción con las prácticas de los distintos actores vinculados a los centros educativos: docentes, niños, adolescentes, jóvenes, familias, comunidad, etcétera.

Una escuela que se construye en democracia lo hace desde las interacciones con los otros y con el medio ambiente, ya que este constituye el espacio físico en que se ubica, se vive y con el cual también se establecen relaciones de interdependencia.

Desde esta mirada, la escuela es el medio social que se articula con el medio natural, fuertemente interrelacionada con las demás instancias de su entorno, asumiendo que el ser humano forma parte de este y, que, por lo tanto, no se puede separar lo social de lo natural (Cañal y otros, 1986).

Por ello, los ejes transversales constituyen una oportunidad para trabajar metodologías participativas, mediante las cuales la escuela se constituye en un espacio para el desarrollo de la capacidad creativa y crítica, la convivencia democrática y la práctica de la solidaridad.

Las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos respecto de los grandes temas que en ellas se suscitan: ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen en las decisiones sociales (Stiefel, cit. por Aguilar y otros, 2002), capaces de percibir el entorno natural en íntima relación con el desarrollo humano.

Por ello, uno de los desafíos más importantes para la formación continua es que cada una de sus estrategias incluya una metodología participativa, reflexiva y asuma los contenidos propios de la transversalidad.

3.10 EL DOCENTE COMO PROFESIONAL: VISIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Tradicionalmente, la formación continua se refirió al perfeccionamiento (capacitación) brindado a profesores “carentes de algo” para subsanar sus déficits frente a las demandas de la sociedad actual, como sujetos pasivos que recibían información definida y priorizada por otros.

Actualmente, la formación profesional se entiende como un continuo a lo largo de toda la vida, que se centra en el concepto de desarrollo profesional (Avalos, en PREAL, 2002).

Esta concepción surge como producto de las múltiples evaluaciones sobre la capacitación docente y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes que se realizaron desde las reformas de los 90. Los resultados de dichas evaluaciones indicaban que la percepción de los docentes, como sujetos “pasivos” y “carentes de”, debía transitar hacia una percepción de ellos mismos como actores protagónicos de las reformas.

De este modo, los países iniciaron un conjunto de acciones destinadas al cambio de actitud de los maestros, ya que se entiende que sin esta condición no puede haber cambio en la práctica. De esta manera, se inicia la ruta del desarrollo profesional docente, durante un continuo que se define como carrera docente (Avalos en PREAL, 2002), promoviendo acciones que rompan el aislamiento del trabajo docente, así como la mejora de las condiciones institucionales y estructurales que lo enmarcan.

Hoy día, la profesionalización del docente se concibe dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, los aprendizajes, los saberes y competencias docentes son el resultado, no solo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia (Torres, en PREAL, 2002).

La formación continua implica, por tanto, dos visiones pendientes de encontrarse. La primera concibe esta como un perfeccionamiento, derivado de una serie de acciones tendientes a remediar aspectos deficitarios de la formación inicial, y la segunda supone que la formación profesional es un proceso continuo a lo largo de la vida de un docente, que aprende en situación y en colaboración con otros. Esta dualidad se desarrolla en una sociedad cada vez más compleja, que exige innovar hacia sistemas eficaces en la preparación de generaciones que deben enfrentar la incertidumbre y la complejidad.

La sociedad le ha impuesto a la educación el desafío de emprender nuevas tareas, de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural, el acceso a las nuevas tecnologías, así como a la formación ciudadana. Todas estas agendas requieren un tremendo esfuerzo de parte de las políticas públicas y de los docentes, para que ayuden a desarrollar en los niños, jóvenes y adultos las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y futura (Vaillant, OEI).

El desafío de la política pública en la formación continua del docente es, entonces, transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales; por lo tanto, se requieren estrategias sistémicas y sistemáticas, y no políticas parciales, que incluyan estrategias diversificadas y complementarias, con distintos objetivos, impactos y contenidos.

3.11 APRENDIZAJE PERMANENTE: FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Unesco/ OECD han definido este concepto (o su equivalente del Lifelong learning, LLL), como la oportunidad para entrar y quedarse en el siglo XXI, en el marco de sociedades de aprendizaje, en las cuales todo momento y situación puede ser una ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

Esta acepción constituye un esfuerzo por superar la comprensión tradicional del aprendizaje como un proceso solo formal, limitado a una etapa específica de la vida. Adquiere cada vez mayor relevancia, particularmente en el marco de la nascente sociedad del conocimiento o de la información, que exige nuevos y cambiantes conocimientos y competencias, donde el capital humano constituye un elemento crucial para su desarrollo y donde lo que importa es verdaderamente el aprendizaje (no la información, o la capacitación per se), o, como se insiste tanto, la capacidad de “aprender a aprender”.

Este nuevo paradigma adoptado en todo el mundo, supone fundamentalmente el desarrollo de sociedades y comunidades de aprendizaje que construyen conocimiento en diferentes entornos, formales, no formales e informales. Dicha construcción se sustenta en una trilogía compuesta por “conocer, saber hacer y saber aprender” a lo largo de la vida activa y que va indisolublemente relacionada con el desarrollo profesional.

En este contexto, la formación inicial se liga a la formación continua, en un proceso que tiene como objetivo gestar en el ser humano una capacidad sostenible de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de promover una pasión por aprender a aprender, con la intención de que se mantenga a lo largo de la vida activa y que contribuya a aumentar la satisfacción y la competitividad en el trabajo.

El aprendizaje permanente desempeña un papel decisivo en el objetivo de alcanzar una sociedad cada vez más dinámica y basada en el conocimiento producido, reproducido y recreado por los sujetos; en este caso, por los docentes, como profesionales que tienen la oportunidad de aprender y avanzar por ellos mismos en ese proceso.

El aprendizaje permanente del docente requiere de espacios que permitan la reflexión sobre su práctica pedagógica, donde se desarrollen conversaciones sobre lo que se hace y se comprenda la experiencia individual y colectiva. Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar” (Schön, 1992).

Las formas más efectivas del desarrollo profesional involucran el trabajo conjunto de los docentes, para reflexionar sobre este y mejorar su práctica en la escuela (Birgin, Dussel, Duschatzky y Tiramonti, 1998). La formación continua tiene el desafío de ofrecer estrategias que permitan a los docentes seguir aprendiendo, para promover una enseñanza cada vez mejor. La estrategia de formación continua en el centro que se presenta en este documento permitirá implementar procesos de esta naturaleza.

4 PRINCIPIOS

4 PRINCIPIOS

El Marco de formación continua está dirigido a actualizar a los docentes del sistema educativo dominicano, promoviendo la innovación, motivación y credibilidad en los centros educativos, a fin de propiciar espacios para el desarrollo de un proceso continuo y sistemático entre los maestros.

La actualización es concebida como un proceso de formación entre pares, con espacios institucionales de formación. Desde esta perspectiva, tomando en cuenta los aportes y percepciones de las personas consultadas por el Inafocam para la formulación del presente Marco, se han considerado los siguientes principios.

4.1 ACTUALIZACIÓN

Uno de los objetivos centrales de la formación continua es poner al día a los docentes, con relación a nuevos conocimientos científicos de las distintas disciplinas del currículum y del ámbito pedagógico y a los correspondientes cambios curriculares. Se entregan de esta forma, herramientas e investigaciones que permitan modificar sus prácticas educativas de acuerdo con los lineamientos de la política educativa que el país ha definido.

En este proceso las instituciones académicas desempeñan un rol importante, aunque a veces se encuentran distanciadas del contexto escolar. Por esta razón, su aporte no siempre contribuye al proceso formativo de los docentes, quienes no llegan a asumirlas como una contraparte real que genere empatía y se conecte con sus inquietudes pedagógicas. Sin embargo, para las instituciones formadoras una de las ventajas, en la mayoría de los casos, reside en que con estas experiencias retroalimentan su quehacer en la formación docente.

La evidencia disponible señala que los maestros son la clave para el buen desempeño de alumnos, y que los programas de desarrollo en la trayec-

toria profesional de los docentes son una vía para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares (Centros educativos y sistemas PISA, 2009; OCDE, 2009; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Todo esto se relaciona con la necesidad de cambios en la formación continua, orientados hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza, como expresa un participante en la consulta promovida por el Inafocam: *“los maestros cuando asisten a la formación vienen con otra perspectiva, con otros conocimientos, amplían y renuevan sus conocimientos y eso lo aplican en el día a día en las aulas”* (Análisis entrevistas a directores regionales. Valoración de los programas de formación continua, Inafocam, 2013).

4.2 INNOVACIÓN, MOTIVACIÓN Y CREDIBILIDAD

Los docentes requieren de ofertas formativas que les permitan aprender nuevas formas de enseñar, a partir de sus propias prácticas, para innovar y obtener algunas certezas que les brinden seguridad en este desafío.

En consecuencia, la seguridad y motivación personal se convierten en factores claves de la formación continua, tal y como plantea esta docente: *“Yo era facilitadora de una escuela e hice un diplomado de Inafocam en Ciencias Sociales, hice una revolución, mis clases se daban diferentes, yo sacaba a mis muchachos y los llevaba a hacer diferentes cosas”* (Análisis cuantitativo y cualitativo: cuestionarios a niños, adolescentes y jóvenes, padres, directores, coordinadores y docentes, Inafocam, 2013).

Este ámbito personal ha sido también recientemente corroborado en investigaciones realizadas por Inafocam. Los docentes identificaron como uno los aspectos más importantes en la formación continua aumentar la confianza como profesional y la motivación en sus propios procesos de formación (Consulta Nacional de Formación Continua. Análisis cuantitativo y cualitativo: cuestionarios a estudiantes, padres, directores, coordinadores y docentes, Inafocam 2013).

Los procesos formativos necesitan incluir aspectos de la revisión de actitudes personales y sociales de los docentes, trabajar la persona (*“el comportamiento social, el compromiso, la parte ética, la parte moral del docente... , hay que fortalecer estos aspectos”* (Análisis entrevistas a directores regionales. Valoración de los programas de Formación Continua”, Inafocam, 2013).

La necesidad de que las estrategias de formación continua fortalezcan al docente en su ámbito profesional-personal, y a los centros educativos en su conjunto, es un aspecto refrendado por todas las personas consultadas, según refleja el siguiente aporte: *“pudieran focalizarse inicialmente en un enfoque de crecimiento personal, profesional, laboral, que redundara en un crecimiento institucional para todo el centro”* (Taller consultivo, Inafocam, 2013).

Igualmente, la percepción u opinión que tienen los docentes de la institución formadora es otro factor clave en los procesos de formación continua, según ilustra el siguiente testimonio: *“yo creo que el Inafocam ha hecho un gran aporte, un gran trabajo, un gran esfuerzo y eso es lo que ha permitido que los maestros y nosotros podamos enfrentarnos mejor al mundo; a ese proceso de enseñanza-aprendizaje que tenemos en esas aulas”* (Análisis grupos focales con directores distritales y técnicos regionales y distritales. Valoración de los programas de Formación Continua. Inafocam 2013).

4.3 PROCESO CONTINUO Y SISTEMÁTICO ENTRE PARES

La investigación educativa ha demostrado que la formación de los docentes es un continuo que va desde la preparación inicial, atravesando toda la vida laboral, hasta el final de esta. A través de este trayecto profesional se aprende a ser docente, mediante la reflexión sobre la propia práctica. Así lo expresa un director regional: *“Lo primero es reflexionar sobre que estamos haciendo en las aulas, en lo que tiene que ver con los maestros y, sobre esta base, buscar los correctivos; qué hacer en cada caso: que se parta de las necesidades reales de los hechos”* (Análisis entrevistas a directores regionales. Valoración de los programas de Formación Continua, Inafocam 2013).

Esta estrategia, altamente valorada en la literatura especializada actual, tiene innumerables ventajas comparativas, porque conecta al docente con su realidad educativa y con la cotidianidad de su trabajo. A la vez, presenta el desafío de que realmente se convierta en un espacio que genere aprendizajes, más allá del simple intercambio de experiencias anecdóticas, como lo demanda otra persona consultada: *“...optimizar los grupos pedagógicos, para que ahí vengamos planificados por Inafocam, porque muchas veces esos grupos pedagógicos no se dan a entender, pero los temas que se tratan quizás no son los más importantes”* (Análisis entrevistas a directores regionales. Valoración de los programas de Formación Continua, Inafocam 2013).

4.4 CONSIDERACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS DOCENTES

Uno de los grandes desafíos para la formación continua es equilibrar las demandas individuales de apoyo de los docentes, tal y como se perciben desde cada centro educativo, con los lineamientos del sistema educativo.

Esto requiere necesariamente de una política que consulte en alguna de las fases del proceso formativo las necesidades de los docentes, en pos de asegurar que la oferta tenga algún arraigo con la realidad de los centros educativos. En la consulta recientemente realizada por Inafocam, los docentes señalan una variedad de áreas que abarcan distintos aspectos de su profesión.

La mayor cantidad de ellos coinciden en que necesitan reforzar las áreas de Matemáticas y todo lo relacionado con Lengua Española, así como competencias de enseñanza de la lectura, escritura y ortografía. Las primeras dos grandes áreas fueron reportadas por el 21% de los docentes. Algunos docentes expresaron su interés en recibir formación técnica relacionada con planificación, currículo y evaluación (15%). En esa misma línea, a un 3% de las personas consultadas les interesa la gestión. Las áreas de Ciencias Sociales (15%) y de Ciencias de la Naturaleza (12%) también son de interés, seguidas (10%) por las TIC (Consulta Nacional de Formación Continua. Análisis cuantitativo y cualitativo: cuestionarios a estudiantes, padres, directores, coordinadores y docentes. Inafocam 2013).

4.5 PARTICIPACIÓN DE LA ESTRUCTURA INSTITUCIONAL EN LOS PROCESOS

Los docentes y directores que participan en procesos de formación continua son apoyados y supervisados por técnicos de los distritos. Algunas personas consultadas plantean que *“en las capacitaciones se incluyan a los técnicos distritales, porque ellos no pueden supervisar lo que no conocen... porque él es el responsable de darle el seguimiento al docente”*.

Agregan también los entrevistados que el rol de la regional educativa es de acompañamiento, dándole seguimiento a los maestros que se forman: *“la regional, una vez su personal haya participado en esa capacitación, debe darle seguimiento a ese trabajo, para que verdaderamente esté en consonancia con la capacitación que ha recibido (...) ¿Qué es sentirse acompañado?; que el técnico ve,... da inferencias nuevas, refuerza lo que tiene positivo”*.

Esta petición de los entrevistados fue señalada anteriormente, en el año 2012, por una de las mesas parte de la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), en la cual se solicita textualmente “Formar técnicos en acompañamiento”.

Es necesario que, a través de las estrategias de formación continua, se identifiquen referentes de cambios, se involucre a los directores y coordinadores como líderes y guías de estos procesos, a fin de que los docentes puedan implementar sistemáticamente los aprendizajes: *“Y que esta vinculación redunde en la valoración del desempeño del equipo (docente, coordinador, director), sirviendo este mecanismo para la certificación del docente”* (Taller Consultivo, Inafocam 2013).

La complejidad de las situaciones que debe abordar la formación continua exige que los países aseguren que la formulación de la política sea lo más integral posible, y que se tomen en cuenta las posibles adaptaciones que demanden el transcurso del tiempo, la influencia de presiones coyunturales y la variedad de situaciones que inciden en cada actuación (Vaillant, 2000). Como expresó un participante en el Taller Consultivo a instituciones, el Inafocam *“debe ofrecer todas las modalidades de formación, desde la oferta sistemática de cursos hasta la acción formativa en el seno del propio centro. El aprendizaje a distancia, a través de Internet, es una modalidad que también debe ser potenciada y mejorada”* (Taller Consultivo, Inafocam 2013).

5 FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

Con el propósito de contar con antecedentes válidos y confiables que enriquezcan la información necesaria para elaborar el Marco de formación continua, se realizaron consultas nacionales para recopilar información de los diferentes profesionales involucrados en el sistema educativo dominicano. Esta etapa consultiva agotó un período de cinco meses (enero-mayo de 2013), cumpliéndose a través de esta los siguientes objetivos:

- » Identificar los desafíos de la formación continua en el sistema educativo dominicano, a fin de vincularlos a las necesidades formativas de los docentes y a su desarrollo profesional.
- » Dialogar sobre aspectos fundamentales, conceptualizaciones y prácticas que inciden en una formación continua de calidad, a partir de las experiencias desarrolladas en el país.
- » Definir con el conjunto de actores e instancias involucradas con el personal docente y con su formación, los componentes y estrategias de un marco de formación continua que favorezca el desarrollo profesional del personal docente del sistema educativo.

En total, se consultó a 501 personas, mediante entrevistas, grupos focales, aplicación de cuestionarios y talleres consultivos.

Los resultados obtenidos en esta consulta han sido un insumo importante en la elaboración del presente marco. En la mayor parte de los casos, coinciden con los hallazgos mencionados en la literatura especializada como características y desafíos de un marco de formación continua.

A continuación se presentan los resultados principales encontrados en cada uno de los procesos de consulta.

5.1 TALLER DE SOCIALIZACIÓN INICIAL CON ACTORES INSTITUCIONALES

En este taller inicial, realizado en enero de 2013, participaron 48 profesionales del Isfodosu, Inafocam, técnicos de las direcciones regionales 05 de San Pedro de Macorís, 10 y 15 de Santo Domingo, y 17 de Monte Plata, así como una representante de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP).

Para los participantes, los desafíos más importantes para el diseño del marco fueron los siguientes:

- » Conocer la realidad de los actores del proceso educativo e implementar los programas de Educación Continua en el contexto del docente y, por lo tanto, superar la cultura de la discontinuidad por razones de cambios políticos y/o administrativos.
- » Evaluar los procesos de formación existentes, e involucrar a todos los actores del proceso educativo que estén comprometidos (universidades, institutos, gremios, iglesias...) para que se rijan por un modelo contextualizado y unificado que responda a las necesidades de cada área, pero con normativas generales.
- » Construir un diagnóstico sobre las necesidades de la formación docente y, desde allí, valorar los resultados obtenidos hasta el momento sobre la formación continua para corregir, construir y mejorar.
- » Incluir en los procesos de capacitación a los técnicos distritales, para así propiciar la práctica reflexiva entre los formadores de formadores (coherencia teórico-práctica).

5.2 ENTREVISTAS A DIRECTORES REGIONALES

El proceso de entrevistas a 16 directores, del total de las 18 regionales educativas del país, agotó un período de aproximadamente 60 días entre los meses febrero-marzo, de 2013. A continuación se presentan las opiniones más destacables.

Los entrevistados coinciden en indicar que *“los programas que promueve Inafocam responden a las necesidades formativas de los maestros”*, y que, sin embargo, hay aspectos que deben mejorar, tales como: incluir a las regionales educativas y a los municipios en muchas de las

decisiones que refieren a las capacitaciones, mejorar la selección de formador de formadores, elaborar el perfil de estos en las diferentes estrategias de capacitación, realizar seguimiento y acompañamiento en los programas, y optimizar aspectos metodológicos y estratégicos. Asimismo, aumentar el tiempo de duración de la práctica en los diplomados, capacitar a los técnicos distritales para que puedan acompañar a los docentes, apoyar iniciativas regionales y continuar formando a aquellos maestros de alto desempeño.

Respecto de las áreas que deben ser fortalecidas, los directores indican Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Lengua Española (específicamente, lecto-escritura). Esta opinión se basa en los resultados de las pruebas nacionales. Si bien el énfasis está puesto en esas áreas, también se mencionan otras que entienden que tradicionalmente han tenido deficiencias o carencias de docentes, como en lengua extranjera y educación artística.

Los directores identifican que hoy en día los maestros tienen graves carencias de conocimiento en aspectos básicos de su área, atribuidos a deficiencias en los programas de las instituciones de educación que los formaron, como se expresa en el siguiente comentario: *“Los maestros necesitan actualizar sus conocimientos y tienen carencias formativas muy importantes, sobre contenidos básicos de sus áreas”* es decir, los maestros requieren fortalecer los conocimientos básicos de sus áreas, *“además los maestros requieren de una conducta profesional, ética y motivacional también adecuada”*.

Los entrevistados afirman que las capacitaciones han contribuido a mejorar los resultados de los niños, adolescentes y jóvenes en las pruebas nacionales. Hay una valoración positiva de los programas, ya que estos contribuyen a paliar una situación que entienden es una realidad del sistema educativo del país.

5.3 GRUPOS FOCALES CON DIRECTORES DISTRITALES Y TÉCNICOS REGIONALES Y DISTRITALES

Se realizaron grupos focales con directores distritales, así como con técnicos regionales y distritales de todas las regionales educativas del país, mediante convocatorias en cuatro ejes geográficos: sur, noroeste, noreste y metropolitano-este. A continuación se mencionan los aspectos más destacados en el análisis:

- » Una parte resaltó lo positivo de los programas de Inafocam, porque permiten a los docentes mejorar su trabajo dentro del aula e implementar estrategias novedosas.

- » También se valora el efecto multiplicador de los programas formativos en las regionales y las oportunidades que las becas ofrecen a los docentes, técnicos y/o directores, para especializarse más en sus competencias.
- » Otro aspecto que se subraya es el beneficio que los diplomados ofrecen a los directores distritales, al permitirles acompañar y orientar mejor a los centros educativos, y ayudar a los técnicos en esta labor; por ejemplo, en la aplicación de las pruebas (exámenes), entre otros aspectos.
- » Una parte del segmento opina que se debe continuar reforzando la enseñanza de la lecto-escritura, y las Matemáticas, aprendiendo de otros países donde la educación representa una prioridad. Es también necesario para este segmento implementar un seguimiento a los docentes que reciben la capacitación.
- » Se sugiere, además, que la formación esté enfocada a las necesidades del maestro dentro del aula y a reforzar su formación integral, sus valores y actitudes dentro del aula.
- » También los resultados de esta consulta indican que la regional debe dar seguimiento a los docentes, evaluando el grado de asistencia de estos a la capacitación y hasta qué punto están aplicando lo aprendido. Proponen que la incorporación de un técnico del MinerD en los diplomados es vital para el posterior acompañamiento.
- » En reiteradas oportunidades los consultados manifiestan que ellos deben construir sus propios espacios de capacitación a través de proyectos comunes de trabajo, encuentros, foros, mesas de discusión, talleres...
- » La regional, los distritos, los directores de centros y los docentes deben evaluar la efectividad y el impacto de los programas.
- » Insisten en el seguimiento a los programas, y en las evaluaciones sistemáticas y periódicas, que permitan apreciar cómo se van desarrollando los programas.

5.4 CUESTIONARIOS A ESTUDIANTES, PADRES, DIRECTORES, COORDINADORES Y DOCENTES

Se aplicó una encuesta con preguntas cerradas y preguntas abiertas a padres/tutores, estudiantes, docentes, coordinadores y directores de distintos centros, para un total de 418 participantes.

Los datos que a continuación se presentan aportan tendencias generales en cuanto a las apreciaciones y opiniones de los actores citados:

- » Los docentes señalan una variedad de áreas en las cuales necesitan capacitación y/o formación. La mayoría coinciden en que requieren actualizarse en las áreas de Matemáticas, Lengua Española, así como en la enseñanza de la lectura, escritura y ortografía. También plantean los docentes que es importante capacitarse en los aspectos enfocados a atender a los estudiantes y a apropiarse de estrategias de enseñanza actualizadas, que les permitan aumentar la autoconfianza y motivación hacia la formación continua y los procesos de innovación pedagógica.
- » Los coordinadores, a diferencia de los docentes, en su mayoría no se enfocan en materias particulares, sino más bien en planificación, innovación y metodología docente.
- » Por su parte, los directores reportan que sus necesidades de capacitación son en gestión, recursos humanos, liderazgo y manejo administrativo, entre otros.
- » Los estudiantes señalan que los docentes deben saber cómo atenderles sus necesidades, enseñarles los contenidos y cómo resolver las prácticas de cada materia y superar sus dudas; cómo desenvolverse en las situaciones de la vida cotidiana, ayudarlos a ser mejores personas, a llevarse bien y a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y ayudarles a superar sus dudas.
- » Los estudiantes también indican que, aunque los docentes se están esforzando en aceptar su participación y criticidad, es necesario seguir avanzando en el manejo de la disciplina y que, por lo tanto, hay que ayudar al docente en estrategias específicas para mejorar el clima de aula.
- » Para los padres/madres/tutores, el profesor debe fortalecer sus habilidades y destrezas, para promover el aprendizaje de sus alumnos.

- » Los padres y madres consultados consideran que el principal aspecto que se ha de tomar en cuenta en los programas formativos para docentes debe enfocarse en los nuevos conocimientos de cada área o nivel educativo, ya que esto repercute en una mejora de la educación de sus hijos, puesto que el docente va a aplicar realmente lo que aprendió.
- » Los padres y madres también agregan que se encuentran conformes con las prácticas del docente dentro del aula, aunque existen aspectos, que, si bien muestran un grado de satisfacción adecuado, pueden ser mejorados; por ejemplo, los relacionados con que los niños, adolescentes y jóvenes sean críticos ante su realidad y se logre un cambio de actitud hacia el aprendizaje.
- » Para los tres grupos consultados es de vital importancia el seguimiento para que los docentes apliquen lo aprendido en el aula. Algunos comentarios dan a entender que los docentes pueden adquirir muchos conocimientos en las capacitaciones, pero que se les dificulta la aplicación, al momento de volver a la realidad y la cotidianidad de sus centros.

5.5 TALLER CONSULTIVO CON ACTORES INSTITUCIONALES

En el mes de mayo de 2013, este taller se desarrolló con 116 participantes, los cuales se desempeñan como autoridades y actores claves en procesos de formación continua del sistema educativo dominicano.

Los objetivos planteados para la realización del taller fueron:

- » Socializar con los asistentes el proceso de elaboración del Marco de formación continua.
- » Consultar con los asistentes, opiniones, y conocimientos sobre las características que debiera tener el Marco de formación continua, en concordancia con las políticas educativas del país.
- » Compartir con los asistentes los resultados del proceso de consulta nacional que ha realizado Inafocam.

Las opiniones de los asistentes se correlacionaron con los documentos de la política educativa pública. Los resultados fueron los siguientes:

- » Desarrollar y profundizar en las estrategias de acompañamiento al proceso de formación continua por parte de las instancias correspondientes, fomentando el uso de la tecnología y la dinamización de las prácticas docentes. Se visualiza a los centros educativos como un espacio de formación continua y permanente, para todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.
- » El acompañamiento debe estar centrado en la práctica. Esto implica el fortalecimiento de la reflexión entre pares, para ir creando una red formativa alrededor de las regionales y los distritos, desde una perspectiva integral. Es decir, que los procesos formativos incluyan la revisión de las actitudes personales y sociales de los docentes, de la gestión del centro y de la consolidación de los conocimientos adquiridos a través de la formación continua.
- » La capacitación debe transferir competencias a los coordinadores pedagógicos y directores, como líderes y guías de estos procesos, a fin de que los docentes puedan implementar sistemáticamente los aprendizajes.
- » La actualización curricular será una referencia permanente en todos los programas de profesionalización del magisterio, no para su adopción conceptual, sino para su discusión, enriquecimiento y perfeccionamiento. Para ello, es preciso mantener un diálogo constante entre la Dirección General de Currículo y el Inafocam.
- » En el marco de dichos programas deberán elaborarse propuestas de trabajo para los centros educativos.
- » La meta sería que todos los centros educativos, a través de su mejora continua, desarrollen procesos de autoevaluación permanente. A su vez, se considera necesaria una evaluación externa que considere, entre otros aspectos, los resultados de la evaluación del aprendizaje y las percepciones de los estudiantes, de los docentes y de las familias sobre el funcionamiento del centro educativo.
- » La formación continua debe ofrecer todas las modalidades posibles, desde la oferta sistemática de cursos hasta la acción formativa en el seno del propio centro. El aprendizaje a distancia, a través de Internet, es una modalidad que debe ser potenciada y mejorada.
- » Realizar un estudio para detectar las necesidades de formación de los distintos agentes del sistema educativo (docentes, directivos, técnicos), estableciendo la mejor modalidad (presencial, semipresencial o a distancia) y el marco más adecuado (en el propio centro, en un centro de formación...) para satisfacer esas necesidades formativas.

- » Compartir experiencias entre universidades que desarrollan programas de formación con fondos del Inafocam, logrando una vinculación estrecha entre las necesidades de los docentes identificadas por el MinerD y la oferta formativa coordinada desde el Inafocam.
- » Afinar los criterios de selección de los formadores, a fin de que estén en consonancia con el modelo, las prioridades del Ministerio, así como los criterios para la selección de quienes accedan a los cursos de Formación Continua.
- » Los cursos de Formación Continua deberán responder a las necesidades de cada nivel educativo y área curricular, definidos desde el MinerD, al tiempo que se sugiere el mantenimiento de un espacio para validar los programas y que las universidades integren sus sugerencias.
- » Articular, en colaboración con el MinerD, el plan operativo anual del Inafocam con las necesidades de los niveles y áreas curriculares del sistema educativo, asegurando la permanencia del personal formado en el área de desempeño donde completó un curso auspiciado por el Inafocam.
- » Los procesos formativos que el Inafocam impulsa, en coordinación con las universidades, deberán promover prácticas reflexivas y la integración de las TIC, como parte de su ejercicio profesional. También, fortalecer la autoestima del docente, la ortografía y dicción, así como el empleo de estrategias y herramientas didácticas para que los niños con alto porcentaje de dificultades educativas puedan ser acompañados adecuadamente por los maestros.

6 VISIÓN ESTRATÉGICA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE EL CENTRO EDUCATIVO

6.1 CARACTERIZACIÓN Y VISIÓN AL 2016

La formación continua desde el centro educativo, señalada en diversas investigaciones, ha sido reafirmada por los actores consultados para la construcción del marco, como lo expresa un participante en un grupo focal, al plantear la necesidad de *“encuentros cara a cara con los maestros en los mismos centros, donde se pueda recibir del docente retroalimentación de cómo se está implementando en las aulas lo aprendido en la capacitación, y a la vez lograr un cambio de actitud en el maestro”*. Se trata, por tanto, de una formación docente más pertinente.

Como estrategia focalizada en el centro educativo, su implementación será fruto de la alianza que promoverá el Inafocam con una institución experta (IES, universidad o similar) y con el distrito educativo, a fin de que acompañen a la escuela en cada una de las etapas de mejora continua definidas: diagnóstico, elaboración del plan de mejora educativa, implementación del plan, seguimiento, monitoreo y evaluación.

La pertinencia y direccionalidad de la formación docente continua quedan refrendadas al vincular la estrategia formativa con las necesidades de crecimiento del centro educativo. En este sentido, el Marco de formación continua articula:

- » Una combinación de lo macro (pautas nacionales) y de lo micro (necesidades locales), a través de módulos formativos externos y del acompañamiento técnico vinculado a estos, que permita avanzar en las metas de logro que identifique y asuma el centro educativo.
- » Una labor de acompañamiento conjunta, a cada centro participante, planificada entre el equipo distrital y el equipo de una universidad, bajo acuerdo con el Inafocam, y que debe impactar a todo el personal docente por igual, de acuerdo con las especificidades de su rol y área curricular.

- » Una metodología de cursos-talleres modulares, que sirva de referente formal para que el centro, y cada docente, ponga en práctica y auto-evalúe (formación en la acción) el logro de las metas de crecimiento personal y colectivo.
- » Una evaluación, procesual y conjunta, tanto de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, como de los competencias de sus docentes.
- » Un resultado esperado, evaluable: el currículum nacional, entendido y asumido desde la práctica docente de cada centro, visible en la mejora del aprendizaje de sus estudiantes, de acuerdo con planes a corto y mediano plazo.

De acuerdo con este esfuerzo estratégico, el Inafocam formula la siguiente visión de formación continua al 2016:

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

6.2 OBJETIVOS GENERALES DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA DESDE EL CENTRO

1. Evaluar las condiciones de partida del centro educativo, en relación con sus resultados de aprendizaje y sus capacidades de enseñanza y convivencia.
2. Definir una estrategia y un plan de mejora a tres años, que involucre el crecimiento profesional del personal docente y el progreso en los aprendizajes de los estudiantes, respondiendo a sus necesidades y características, a partir de las pautas nacionales especificadas entre el Inafocam y las instancias de apoyo a la escuela.
3. Acompañar la implementación y el seguimiento y monitoreo de la ejecución del plan.
4. Evaluar los avances del plan en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de las capacidades del personal docente.
5. Fortalecer la capacidad de acompañamiento efectivo del distrito educativo y del director y del coordinador del centro.

6. Fortalecer la vinculación técnica del sistema educativo en cada eje regional, con las instituciones capaces de brindar apoyo y acompañamiento experto a los centros educativos.

CUADRO 2: RESULTADOS GENERALES ESPERADOS POR OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES	RESULTADOS GENERALES
1. Condiciones de partida del centro educativo.	Línea base focalizada en estos aspectos: a. Logros de aprendizaje de los estudiantes en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. b. Rutinas y capacidades profesionales de los docentes. c. Prácticas institucionales de gestión curricular y pedagógica, así como de convivencia. d. Condiciones de eficiencia interna del centro.
2. Estrategia y plan de mejora a tres años	» Metas de crecimiento definidas: resultados de aprendizaje, de desarrollo profesional docente y de eficiencia interna anuales y a tres años. » Objetivos, indicadores de seguimiento y acciones por año.
3. Acompañamiento a la implementación, seguimiento y monitoreo	» Actividades de acompañamiento a la implementación. » Roles y cronograma del triple acompañamiento al plan de mejora: coordinador del centro, técnico distrital, experto universitario. » Periodicidad de seguimiento quincenal, ajustes al plan. » Informes de avance.

4. Evaluación de avances	» Progreso anual y evaluación intermedia (2º. año) de los aprendizajes de los estudiantes. » Mejora de las competencias evaluables del personal docente, de acuerdo con el perfil docente y los estándares de desempeño vinculados al dominio conceptual y pedagógico. » Evaluación final de impacto.
5. Fortalecimiento de la capacidad de acompañamiento del distrito educativo y figuras de acompañamiento del centro	» Planes, cronogramas y recursos para el acompañamiento, definidos en el plan operativo anual del distrito educativo. » Instrumentos y evidencias del acompañamiento a los centros, como parte de la cultura institucional de los equipos técnicos del distrito y del centro educativo. » Prácticas de acompañamiento registradas como mediaciones de la especialidad en acompañamiento.
6. Fortalecimiento de la vinculación sistema educativo-instituciones expertas	» Acuerdos de cooperación interinstitucional suscritos entre el Inafocam, instituciones expertas y distrito educativo. » Planes de formación continua oportunamente articulados con las estrategias educativas nacionales. » Módulos formativos elaborados/validados de forma unificada para todo el país, por el conjunto de instituciones involucradas.

6.3 EJES DE LA ESTRATEGIA

- » **Eje 1. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes del centro educativo.** Se pretende centrar todo el accionar del centro educativo en la mejora del aprendizaje de los alumnos (lo que debieran aprender, cuánto aprenden, qué aprenden, qué habilidades, cómo progresan en el aprendizaje...). Este énfasis orienta todas las decisiones y ordena prioridades: el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes será una preocupación permanente.
- » **Eje 2: El centro educativo vinculado al conocimiento experto.** Demanda dos esfuerzos. Por una parte, conectar al centro con equipos de instituciones que han acumulado conocimiento sobre formación docente inicial y continua, eficacia escolar y calidad educativa. Por otra parte, formar, asesorar y dar seguimiento a equipos técnicos de los distritos y regionales educativas, a fin de que lleguen a desempeñar el rol de especialistas curriculares y de gestión educativa que están llamados a ejercer. El acompañamiento, focalizado en el diagnóstico y en el plan de mejora será el eje común a ambas líneas de esfuerzos complementarios.

La estrategia formativa debe vincularse con la formación inicial docente, por lo que se articulará preferentemente con universidades e institutos superiores que ofrezcan estudios de licenciatura y posgrados en Educación. Debe articularse, igualmente, con la actualización curricular, a partir de una línea base y de monitoreo de la mejora didáctica, del dominio de contenidos y del desarrollo de habilidades de los docentes para la mejora de la enseñanza.

- » **Eje 3: La capacidades y autonomía del centro educativo, fortalecidas desde el desarrollo profesional docente.** El acompañamiento técnico debe impulsar el desarrollo de capacidades y la autonomía profesional de los actores, en especial de los docentes y directivos, para que sean conscientes de su liderazgo como gestores y mediadores de conocimiento. Ello incluye modelar y animar capacidades de diagnóstico de las condiciones institucionales y pedagógicas del centro educativo, así como de elaboración de planes de mejora dirigidos a la enseñanza efectiva y al seguimiento a los progresos de aprendizaje de los estudiantes, como parte de un ciclo de mejora continua, según describe el siguiente diagrama:



6.4 DISPOSITIVOS ARTICULADOS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Los dispositivos o mediaciones que plantea el Marco de formación continua brindarán respuestas homogéneas para el conjunto de sistema educativo, y a la vez adaptarán estas al nivel de avance de cada centro.

Las mediaciones que organizan **respuestas homogéneas** son las siguientes:

a) Módulos formativos: Son las guías de estudio práctico del docente que presentan, modelan, ejemplifican y problematizan las grandes competencias pedagógicas que este debe dominar para garantizar que sus estudiantes aprendan los contenidos del grado. Los módulos deben sugerir actividades en el aula que sean modeladas, tuteladas y corregidas en cada una de las sesiones del triple acompañamiento (coordinador docente, técnico distrital, experto IES).

Estos módulos, comunes para todo el país, serán entregados, al inicio del proceso de acompañamiento al plan de mejora del centro, como carpeta de apoyo: el currículum para la mejora de los aprendizajes desde el centro educativo. Propuesto como diplomado semipresencial, agotará, en un año, 80 horas de encuentros-guía con la institución formadora (un encuentro mensual de ocho horas al mes), más 40 horas de espacios de estudio profesional en el centro (cuatro horas al mes), para un total de 120 horas anuales.

El personal docente del centro desarrollará algunos módulos diferenciados, según el área curricular que imparta. Cada docente del centro recibirá un total de cuatro módulos: dos módulos comunes (por ejemplo, uno sobre la identidad y liderazgo docente; otro sobre el modelo pedagógico del nivel/ciclo, o sobre la implementación de un plan de mejora...), y dos módulos específicos del área curricular que imparta. El orden en que se aborden los módulos debe establecerlo la institución acompañante con los centros bajo su apoyo y el distrito educativo, de acuerdo con las necesidades del propio docente y del centro.

b) Especialidad en acompañamiento: Pautará cómo saber acompañar a los equipos técnicos distritales involucrados. En los distritos que sean parte del Marco lo cursará el equipo de áreas curriculares a cargo de centros bajo acuerdo. Los directivos y restantes técnicos distritales serán inducidos a las estrategias y pautas de acompañamiento.

El pensum y los programas de las materias del posgrado serán comunes para todas las instituciones formadoras involucradas, a fin de unificar, junto al MinerD y al Inafocam, la práctica del acompañamiento institucional y pedagógico en todo el país. La organización y coordinación del plan de acompañamiento del distrito (articulado con el de la IES), así como los espacios de estudio profesional con docentes, serán prácticas evaluables para los técnicos distritales participantes en la especialidad.

Las mediaciones que **adaptan respuestas a cada centro/ actor** son las siguientes:

a) Acompañamiento: Concebido en función de los niveles de logro por nivel/ ciclo identificados en el plan de mejora trienal del centro educativo, a partir del diagnóstico/línea de base. El acompañamiento contextualizará las necesidades del centro las temáticas prácticas planteadas en los módulos, a partir de la experiencia y estilo de trabajo de cada institución parte, y de acuerdo con las líneas metodológicas comunes pautadas desde el posgrado en acompañamiento.

b) Encuentros presenciales: Como intercambios de prácticas de apoyo profesional, con coordinadores y directores de centro.

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

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

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

Para articular adecuadamente el conjunto de dispositivos previsto, el Inafocam pautará con las instituciones formadoras y distritos educativos, vinculados entre sí por acuerdos de acompañamiento, los necesarios espacios y modalidades de coordinación, para gestionar un proceso homogéneo a nivel nacional, como consorcio de prácticas, experiencias y saberes.

La complejidad de esta organización formativa, así como la carga horaria de cada dispositivo de formación continua, se describen en el cuadro que sigue.

CUADRO 3: DISPOSITIVOS DEL MARCO DE FORMACIÓN CONTINUA

DISPOSITIVO	CICLOS/ ESPACIOS	RESPONSABLES
Centrados en el personal docente del centro		
MÓDULOS FORMATIVOS por áreas curriculares (Propuesta de diplomado: El currículo para la mejora de los aprendizajes desde el centro educativo)	Anual/80 horas: encuentros presenciales de ocho horas/mes, con docentes de diversos centros, de la misma área curricular (profundización módulos) en la universidad sede del eje regional	Equipo universidad
ACOMPañAMIENTO a la práctica de aula	Permanente: mínimo ocho horas/mes por docente (combinado entre acompañantes de las tres instancias parte)	Equipo universidad Equipo distrital Equipo de gestión

TUTORÍAS VIRTUALES	Permanente: mínimo cuatro horas/mes (profundización módulos)	Equipo universidad
ESPACIOS DE ESTUDIO PROFESIONAL CON EQUIPOS DOCENTES	Quincenales: cuatro horas/ mes (profundización módulos en el centro educativo)	Equipo distrital
GRUPOS PEDAGÓGICOS (Calendario MinerD, uso optativo)	Mensuales: dos horas/mes (profundización módulos)	Equipo de gestión
Total horas presenciales estimadas al mes: 12 Total horas no presenciales estimadas al mes : 4		
Centrados en el personal acompañante		
ENCUENTROS CON EQUIPO DE GESTIÓN	Quincenales	Equipo universidad Equipo distrital
ESPECIALIDAD EN ACOMPAÑAMIENTO para técnicos distritales	Anual (clases semanales)	Equipo universidad

6. 5 EL VALOR INTEGRADOR DE LOS MÓDULOS EN RELACIÓN CON EL ACOMPAÑAMIENTO Y DEMÁS DISPOSITIVOS

Los módulos representan una de las mediaciones más integradoras de la presente propuesta. Constituyen un menú de temas formativos, que respondan al perfil de logro del currículum dominicano, por áreas y niveles/ciclos educativos.

Los módulos formativos de este marco serán elaborados bajo un formato común, a modo de guías teórico-prácticas, por cada una de las instituciones asociadas al presente marco, de acuerdo con su experiencia en cada área curricular, consensuando su contenido con las demás instituciones formadoras que integren el consorcio. De acuerdo con la comunidad de

experiencias y saberes prevista, todas las instituciones formadoras vinculadas al acompañamiento a los centros utilizarán los mismos módulos, aunque enriquezcan su estudio y aplicación con estrategias propias.

Al cabo de una primera etapa, estos módulos podrían revisarse para una reedición mejorada, según la experiencia de su aplicación, o según la actualización que demande el desarrollo curricular, de forma que el sistema educativo siempre cuente con un referente nacional de guías de fortalecimiento recurrente del desarrollo profesional docente. En definitiva, ya que todo sistema educativo requiere pautar de forma ininterrumpida las respuestas pedagógicas que demanda el desarrollo curricular, los módulos propuestos son una mediación para la actualización permanente del docente.

Los módulos deben ser de fácil manejo (tipo cuadernillo) e incluir numerosas actividades prácticas, reflexivas y problematizadoras, que orienten y modelen buenas prácticas de buen desempeño docente (*“Al finalizar el módulo, el docente será capaz de...”*). El énfasis de cada módulo será pautar aplicaciones metodológicas para una buena enseñanza de los contenidos curriculares.

Las diversas situaciones de mejora planteada en un centro educativo para su desarrollo curricular deben contar con la respuesta básica que oriente cada módulo. Además, las universidades que acompañen los centros, se comprometerán, durante el período de su apoyo técnico, a brindar módulos o recursos de aprendizaje profesional, adicionales y específicos a temas de interés de esa comunidad educativa, y que sean oportunos para que se logren las metas de mejora.

El gran reto de esta mediación es entonces el de adaptar los dispositivos de la formación continua al cambio real de la práctica de aula. Desvinculados del acompañamiento previsto, así como del interés del docente en autoformarse, los módulos pierden su pertinencia e incidencia.

Para favorecer un marco común a nivel nacional, los módulos deben estar disponibles también en versión digital, de forma permanente, en el portal de las universidades y del Inafocam. Cada módulo irá enriqueciendo su propuesta reflexiva con una colección de recursos en línea de apoyo, entre ellos, videos de clases-modelo demostrativas. Este ámbito virtual requerirá competencias específicas de mentoría en los acompañantes universitarios, y de organización de plataformas digitales en las instituciones acompañantes.

La superación de cada módulo por parte del docente permite un ritmo de logro personal, que repercutirá en las metas de logro del centro. Pero la no superación, momentánea, de un módulo por un docente, no impedirá necesariamente el logro de las metas del centro. Son ritmos complementarios.

La evaluación de la superación de cada módulo deberá mostrar: a) el dominio de los contenidos por parte del docente, en situaciones pedagógicas correctas y b) la competencia de aplicación a una situación de aprendizaje (evaluación por proyectos). Periódicamente, el docente podría evaluar el logro de los niveles de competencias esperados, preferiblemente, en una plataforma digital.

Independientemente de la participación en las sesiones previstas de análisis de los módulos, cada docente utilizará el tiempo que sea necesario para superar, en uno o más intentos, una evaluación destinada a medir la competencia real en un área determinada.

6.6 CONDICIONES Y CRITERIOS PARA SELECCIONAR CENTROS EDUCATIVOS

Se prevé, en un primer año, que el número de escuelas por eje regional, acompañadas por la institución experta, no supere los diez centros, para garantizar la calidad de ejecución de todos los dispositivos previstos. Sin embargo, en regionales altamente masificadas, como las n°. 10 y 15 (Santo Domingo), se pretende iniciar la implementación del Marco con un mayor número de centros, por el número de situaciones y población a las que es preciso prestar atención.

Las escuelas participantes serán seleccionadas, de acuerdo a las características del propio centro, o a otras de su distrito, con criterios como los siguientes:

SEGÚN CARACTERÍSTICAS PRESENTES EN EL PROPIO CENTRO

- » Centros educativos con desempeños bajos y medianos de acuerdo con los resultados de pruebas nacionales y otras evaluaciones.
- » Nivel de compromiso que esté dispuesto a asumir su comunidad educativa, plasmado mediante acuerdos con el Inafocam, el distrito y la universidad, asumiendo el fiel seguimiento de las acciones establecidas en el plan de mejora, y con la meta final de incrementar su desempeño en las evaluaciones nacionales, como evidencia de mejores aprendizajes.

- » Liderazgo y compromiso del equipo de gestión del centro, especialmente del director y del coordinador docente, para animar y guiar las acciones que conduzcan a la definición y ejecución del plan de mejora.
- » Facilidades para desarrollar, en el horario lectivo, actividades de formación continua en el propio centro (horario de jornada extendida, atención con profesores suplentes a cursos con docentes en reuniones, etc.).
- » Considerar acciones especiales para los estudiantes que alcancen menos del 50% de logros en la medición de la línea base.
- » Disposición para involucrar a toda la comunidad educativa en la elaboración del plan de mejora, informando a los padres, madres y tutores de las metas propuestas y de su colaboración en ellas.
- » Presentar al Ministerio de Educación/Inafocam y a la comunidad escolar, un informe del nivel de logro de las metas anuales propuestas y de las actividades desarrolladas.
- » Asegurar la existencia de planificaciones anuales y de clase de los docentes, que incluyan los aprendizajes esperados, las habilidades que se han de desarrollar en los distintos momentos de la clase y el sistema de seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes que impulsará la institución asesora externa.

SEGÚN CARACTERÍSTICAS DEL DISTRITO EDUCATIVO AL QUE PERTENECE EL CENTRO

- » Existencia de equipos técnicos distritales con disposición para un acompañamiento a los centros, focalizado a apoyar los planes de mejora y la formación continua correspondiente, con el nivel de dedicación que requiere el Marco de formación continua.
- » Apertura a la formación especializada requerida que convierta al técnico distrital en un verdadero asesor técnico.
- » Articulación con otras políticas nacionales o locales de apoyo a los centros educativos, que impliquen formación docente continua, evitando superponer o interferir actuaciones en el conjunto del centro, o en alguno de los niveles/ ciclos educativos que lo integran.
- » Requerir y dar seguimiento a la institución externa acompañante, en relación con los avances del plan de acompañamiento, ponderando posibles acciones correctivas, si fuera necesario.

- » Asegurar al centro educativo la existencia de recursos para el aprendizaje, en especial TIC.
- » Velar, ante las instancias de lugar, para que se mantenga completa la planta directiva y docente del centro educativo, así como el personal formado en áreas específicas.

6.7 COMPONENTES DE LOS PLANES DE ACOMPAÑAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EXPERTA

El plan de acompañamiento integral de la institución experta al centro educativo debe incidir en los ámbitos considerados en la mejora continua de este, de acuerdo con los objetivos del presente marco. Como acompañamiento, considerará necesariamente los ámbitos de liderazgo y dirección, gestión curricular y pedagógica, así como la didáctica, planificación y evaluación del aprendizaje, en educación básica/media, en las áreas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y la aplicación de los ejes transversales del currículo.

El plan de acompañamiento a cada centro educativo bajo acuerdo con la institución experta seleccionada en cada eje regional, deberá ser aprobado por el Inafocam, integrando las recomendaciones del equipo distrital que esté a cargo.

Este plan a tres años debe ser una guía explícita de los roles, acciones y tiempos articulados entre sí, para apoyar al centro a cumplir realmente sus metas. Los procesos de acompañamiento se llevarán a cabo a partir de las definiciones estratégicas adoptadas colectivamente con el personal del centro, tras animar a este en la elaboración del diagnóstico institucional.

El plan de acompañamiento de la institución experta, como propuesta de trabajo y apoyo al centro educativo acompañado, incluirá:

- » Cómo se acompañará al centro educativo en la definición de metas de eficiencia referidas a asistencia y retención de estudiantes, y de la eficacia referida a logros de aprendizaje en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, a tres años, y metas intermedias anuales.
- » Cómo la institución acompañará el uso de las TIC para la gestión y enseñanza y la vinculación con la comunidad educativa.

- » Una caracterización de las actividades que se realizarán para modelar el trabajo desde los ejes transversales del currículo, de tal modo que se asegure cómo se acompañará al centro educativo en el fomento y creación de ambientes democráticos y participativos, donde se desarrollen integralmente los aprendizajes esperados y los ejes transversales, especialmente los relacionados con la ciudadanía, dimisión de violencia, género, educación integral para la sexualidad y cuidado del medio ambiente. Para ello, deberá proponer actividades contextualizadas, según la realidad del centro.
- » Detalle operativo sobre la coordinación con los equipos técnicos del MinerD, especialmente distrito educativo, para la elaboración del plan de trabajo y definición de roles y cronogramas de los equipos de acompañamiento.
- » Actividades de monitoreo de la ejecución del plan que la institución propone se ejecute como apoyo al centro, así como su evaluación intermedia y final, para introducir las mejoras o correctivos de lugar.
- » Carta Gantt o cronograma de las actividades distribuidas en cada uno de los tres años.

6.7.1 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO

El plan de acompañamiento integrará el procedimiento y los instrumentos para elaborar la línea base de aprendizajes para cada grado de educación básica o media, considerando los aprendizajes, las competencias y las habilidades definidas en el currículo oficial del Ministerio de Educación, en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (por ejemplo, tabla de especificaciones con número de preguntas por aprendizaje esperado).

Este proceso será entendido como un espacio de reflexión colectiva, de un mes de duración, en el que la comunidad educativa, con el apoyo de la institución externa y en coordinación con los equipos técnicos del MinerD, revisará sus prácticas institucionales para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Su realización fortalecerá el liderazgo del equipo directivo del centro educativo, como primer paso del aprendizaje y análisis crítico del ciclo de mejora continua. Sus resultados fundamentarán la definición y planificación de las metas del plan de mejora.

La institución externa pautará la ruta de implementación y velará, tanto por la calidad del producto como por la participación y el compromiso de todos los actores de la comunidad escolar en el proceso de diagnóstico (equipo de gestión, docentes, administrativos, estudiantes y familias). La institución externa, en coordinación con los equipos técnicos del MinerD, sistematizará los resultados del diagnóstico, especialmente en lo relativo a la medición de los aprendizajes reales.

El siguiente cuadro sintetiza las áreas básicas que puede considerar el diagnóstico, y las dimensiones que se han de evaluar.

CUADRO 4: ÁREAS Y DIMENSIONES QUE SE HAN DE EVALUAR EN EL DIAGNÓSTICO

ÁREAS	DIMENSIONES
Mediciones de resultados de estudiantes en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza	» Puntajes promedio históricos por grado (número de estudiantes evaluados y puntaje promedio). » Distribución de logros del centro educativo (comparación con los de su distrito, con los de su mismo nivel socioeconómico, distribución interna). » Resultados de eficiencia escolar. » Análisis de tendencias, de distribución y comparación.
Educación básica: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza	» Habilidades lectoras » Habilidades matemáticas » Habilidades de indagación
Gestión del currículo y la enseñanza	» Gestión pedagógica: prácticas y rutinas » Preparación de la enseñanza » Enseñanza y aprendizaje en el aula » Ejes transversales integrados a las prácticas y rutinas » Acompañamiento a estudiantes
Liderazgo escolar	» Visión estratégica » Conocimientos de instrumentos de planificación estratégica » Liderazgo académico » Planificación y gestión de resultados » Cuenta pública
Convivencia escolar	» Formación ciudadana » Clima de aula » Participación de las familias » Ejes transversales del currículo
Recursos para el aprendizaje	» Gestión de recursos para el aprendizaje » Uso de las TIC para la gestión y para el aprendizaje

6.7.2 PLAN DE MEJORA

Este instrumento estratégico deberá tener al menos los siguientes contenidos principales:

- » Ámbitos de mejora y objetivos.
- » Metas a tres años referidas a resultados educativos, de eficiencia y de aprendizaje de los estudiantes del centro educativo.
- » Articulación de los módulos formativos y demás dispositivos del Marco de formación continua, para el logro de las metas del centro, desde los roles específicos de acompañamiento de cada instancia copartícipe.
- » Acciones vinculadas a cada objetivo, que permitan su avance e identifiquen qué se va a hacer, cuándo, por quién o quiénes y con qué recursos.
- » Indicadores de seguimiento cualitativo y cuantitativo que permitan monitorear el avance de los objetivos.

En este plan se trata de mediar entre los buenos propósitos declarados por el centro educativo y el diseño y ejecución de una estrategia de mejora, cuyo foco es asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, fortaleciendo las competencias docentes.

Debe contemplar además las estrategias para abordar los ejes transversales del sistema educativo, es decir, valores, actitudes y las normas que se han de reforzar en el centro educativo, promoviendo la participación de las familias y la comunidad.

En la elaboración del plan de mejora, el centro educativo será orientado y asesorado por la institución externa, en coordinación con los técnicos del MinerD. A través de un proceso participativo, de aproximadamente un mes de duración, el centro incluirá a todos sus actores en la discusión de las propuestas de mejora, derivadas de los problemas y necesidades detectados en el diagnóstico, los cuales debieran tomar como referencia los siguientes ámbitos y objetivos:

CUADRO 5: ÁMBITOS DE MEJORA Y OBJETIVOS DE REFERENCIA

ÁMBITO DE MEJORA	OBJETIVOS
Liderazgo y gestión del equipo directivo del centro educativo	Desarrollar capacidades de liderazgo pedagógico para la mejora de procesos y resultados de aprendizaje sostenibles en el tiempo.
Enseñanza para el aprendizaje del lenguaje y la comunicación	Fortalecer las competencias docentes para la enseñanza del lenguaje oral y escrito, con el fin de potenciar las competencias lingüísticas y desarrollar el pensamiento cognitivo superior de los niños.
Enseñanza para el aprendizaje matemático	Fortalecer las competencias docentes para la enseñanza de las Matemáticas con el fin de potenciar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático-reflexivo y de habilidades cognitivas de nivel superior en los niños.
Enseñanza para el aprendizaje del contexto social y natural	Fortalecer las competencias docentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Naturaleza, para el aprendizaje basado en la indagación.
Recursos para el aprendizaje TIC	Utilización pertinente de recursos TIC y otros en la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje de las cuatro áreas curriculares propuestas, para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y otras funciones cognitivas de orden superior en los niños.
Convivencia escolar	Potenciar y mejorar la convivencia y la inclusión en el centro educativo, mediante políticas, procedimientos y prácticas que aseguren un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro, así como el desarrollo de valores, actitudes y normas cimentados en el modelaje escolar. Enriquecer las relaciones entre el centro educativo, las familias y la comunidad, a partir de una estrategia que considere mejor las características y necesidades de desarrollo del contexto y empoderar a las familias del apoyo a los logros de aprendizaje

6.7.3 IMPLEMENTACIÓN Y MONITOREO DEL PLAN DE MEJORA

La propuesta de la institución externa incluirá una descripción detallada y anual de procesos, acciones, instrumentos y equipo a cargo del acompañamiento en cada uno de los ámbitos del plan de mejora, con el propósito de observar su avance y realizar las correcciones necesarias para asegurar el cumplimiento de las metas y objetivos establecidos.

El seguimiento/monitoreo se refiere, a partir de los dispositivos previstos en el Marco de formación continua, al conjunto de actividades dirigidas a establecer niveles de progreso o de evolución de la calidad del cambio de prácticas previsto. El seguimiento valorará el progreso del objetivo anual propuesto y debe dar cuenta del nivel de calidad de la práctica: instalación, despliegue o mejoramiento y consolidación.

El plan de acompañamiento indicará, además, en qué momentos y cómo se monitoreará el progreso del aprendizaje de los estudiantes, a partir de la línea base, así como de las competencias docentes.

La responsabilidad principal del levantamiento de información, así como de sistematización y preparación de informes de los procesos de monitoreo y seguimiento, recaerá en la institución de acompañamiento externo, que triangulará sus datos e informaciones, colaborativamente, con las del equipo distrital.

Las acciones e instrumentos de monitoreo serán dialogados con el equipo directivo del centro educativo, y los resultados y posibles decisiones al respecto se comunicarán y discutirán con los distintos actores involucrados.

El seguimiento al plan de mejora es el hilo conductor del proceso y representa el mayor espacio temporal de apoyo a la escuela, en el transcurso del cual se hacen más necesarias las asesorías expertas de los acompañantes acerca de los temas profesionales que preocupan a los docentes. También este componente del plan de acompañamiento es el que puede permitir mayor número de evidencias, desligadas de los momentos específicos de evaluación.

6.7.4 EVALUACIÓN ANUAL, INTERMEDIA Y FINAL

La propuesta de evaluación del plan de acompañamiento deberá incluir información sistematizada, en distintos niveles, del cumplimiento de las etapas y procesos del plan de mejora y de las actividades de acompañamiento e instrumentos utilizados en el monitoreo y seguimiento.

Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y de las competencias que aplique cada universidad para medir los progresos de los estudiantes y de los docentes, tras establecer la línea de base, y en las etapas sucesivas del acompañamiento, deberán ser aprobados por el Inafocam. La evaluación que garantice la institución experta acompañante, será complementaria con otras que implementen el Inafocam o las instancias especializadas con las que realice acuerdos en este sentido.

Con respecto a los avances del plan de mejora, la institución de apoyo externo elaborará los siguientes tipos de evaluación e informes:

- » Una evaluación semestral, que proveerá una estimación del progreso en los aprendizajes de los estudiantes, mediante los instrumentos elaborados, y de las metas de eficiencia, junto a un análisis de la brecha y alternativas para lograr las metas y propuestas (si corresponde). Implica un informe de la institución externa de análisis de los resultados de los centros educativos que acompaña.
- » Dos evaluaciones anuales; la primera de avance de los objetivos y las actividades propuestas, y la segunda de las actividades, logradas y no logradas.
- » Evaluación final que presente los aprendizajes logrados y los niveles de cumplimiento de las metas propuestas.
- » Informe final de la institución externa, que recoja la experiencia, sus logros y los niveles de cumplimiento de las metas propuestas.

Como horizonte de la evaluación más pertinente, la propuesta de acompañamiento hará referencia y se comprometerá con resultados potenciales, como los que describe el cuadro de la siguiente página.

CUADRO 6: ÁMBITOS DE MEJORA Y RESULTADOS ESPERADOS

ÁMBITO DE MEJORA	RESULTADOS ESPECÍFICOS ESPERADOS
Liderazgo y gestión del equipo directivo del centro educativo	» Equipo de gestión con capacidad de orientar la acción docente para producir aprendizajes efectivos. » Director y coordinador que acompañan de forma pertinente a los docentes en su desempeño de aula. » Equipo con capacidades para fortalecer la vinculación del centro educativo con la comunidad y entorno. » Existencia de espacios de reflexión cooperativa de los docentes, centrados en el quehacer de aula y en la efectividad en el logro de aprendizajes. » Existencia de instancias de reflexión e integración de los ejes transversales a los procesos educativos formales. » Aprendizajes a partir de la observación y análisis de buenas prácticas de gestión.
Asesoría enseñanza para el aprendizaje de lenguaje y comunicación	» Planificación curricular mejorada y ajustada a los requerimientos de tiempos, aprendizajes y selección de estrategias didácticas. » Sistema de seguimiento del aprendizaje de los estudiantes para la planificación de la enseñanza y ajustes a las estrategias para asegurar aprendizajes. » Profesores actualizados en modelos y experiencias de enseñanza para el aprendizaje efectivo. » Docentes actualizados en didáctica y conocimientos disciplinarios y modelos y experiencias de enseñanza para el aprendizaje. » Incremento del hábito lector en docentes, estudiantes y familias. » Espacios y rutinas del centro fortalecidas para el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Asesoría enseñanza para el aprendizaje matemático	» Planificación curricular mejorada y ajustada a los requerimientos de tiempos, aprendizajes y selección de estrategias didácticas desafiantes para los estudiantes » Sistema de seguimiento del aprendizaje de los estudiantes para la planificación de la enseñanza y ajustes a las estrategias para asegurar aprendizajes. » Docentes actualizados en didáctica y conocimientos disciplinarios y en modelos y experiencias de enseñanza para el aprendizaje. » Espacios y rutinas del centro mejorados para el desarrollo de la enseñanza de las Matemáticas.
Asesoría enseñanza para el aprendizaje del contexto social y natural	» Planificación curricular mejorada y ajustada a los requerimientos de tiempos, aprendizajes y selección de estrategias didácticas desafiantes para los estudiantes » Sistema de seguimiento del aprendizaje de los estudiantes actualizado para la planificación de la enseñanza y ajustes a las estrategias para asegurar aprendizajes. » Docentes actualizados en didáctica y conocimientos disciplinarios y en modelos y experiencias de enseñanza para el aprendizaje. » Espacios y rutinas del centro fortalecidas para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.
Recursos para el aprendizaje. Foco en TIC	» TIC integradas a la gestión pedagógica de los aprendizajes en las cuatro áreas curriculares priorizadas. » Estudiantes con mejores competencias para el uso de las TIC, con apoyo de sus familias. » Gestión directiva con TIC integradas a su desempeño. » Integración del mayor número de recursos y mediaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Acompañamiento a la convivencia escolar	» Reglamento de convivencia consensuado y actualizado. » Relaciones humanas de respeto y afectividad en el aula, monitoreadas en sus avances. » Mejora de la participación y del rol de la familia en el acompañamiento al aprendizaje. » Mejora de la convivencia entre los actores de la comunidad educativa » Necesidades de apoyo psicosocial, detectadas y abordadas. » Manejo y resolución pacífica de conflictos. » Práctica cotidiana permeada por valores, a través del desarrollo de la capacidad de juicio crítico y toma de decisiones.
---	---

7 RUTA DE IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO DE FORMACIÓN CONTINUA

De acuerdo con el proceso sistémico descrito, el rol del Inafocam se concentrará en los siguientes aspectos:

- » Establecer acuerdos de trabajo con las instancias que forman parte de este marco de formación continua.
- » Organizar el proceso de selección de las instituciones formadoras, según criterios preestablecidos, para fines de contratación.
- » Pautar los criterios que permitan articular el acompañamiento y la formación brindada desde las universidades, como consorcio de prácticas y saberes interinstitucionales.
- » Dar seguimiento al cumplimiento de las responsabilidades y acuerdos trazados, en los tiempos y calidad que este proceso requiere.

El perfil de institución experta que pueda convocar el Inafocam, a fin de organizar el proceso de selección, se encuentra recogido en el siguiente epígrafe, el cual contiene una detallada rúbrica, que orientará a las instituciones acerca de cómo será evaluada su capacidad.

La compleja red de articulaciones que implica el Marco de formación continua, así como las altas expectativas de cambio educativo que su implementación genera, nos plantea la importancia de que entren a formar parte de este las instituciones formadoras y los distritos educativos que cumplan con el mayor número de requisitos posibles.

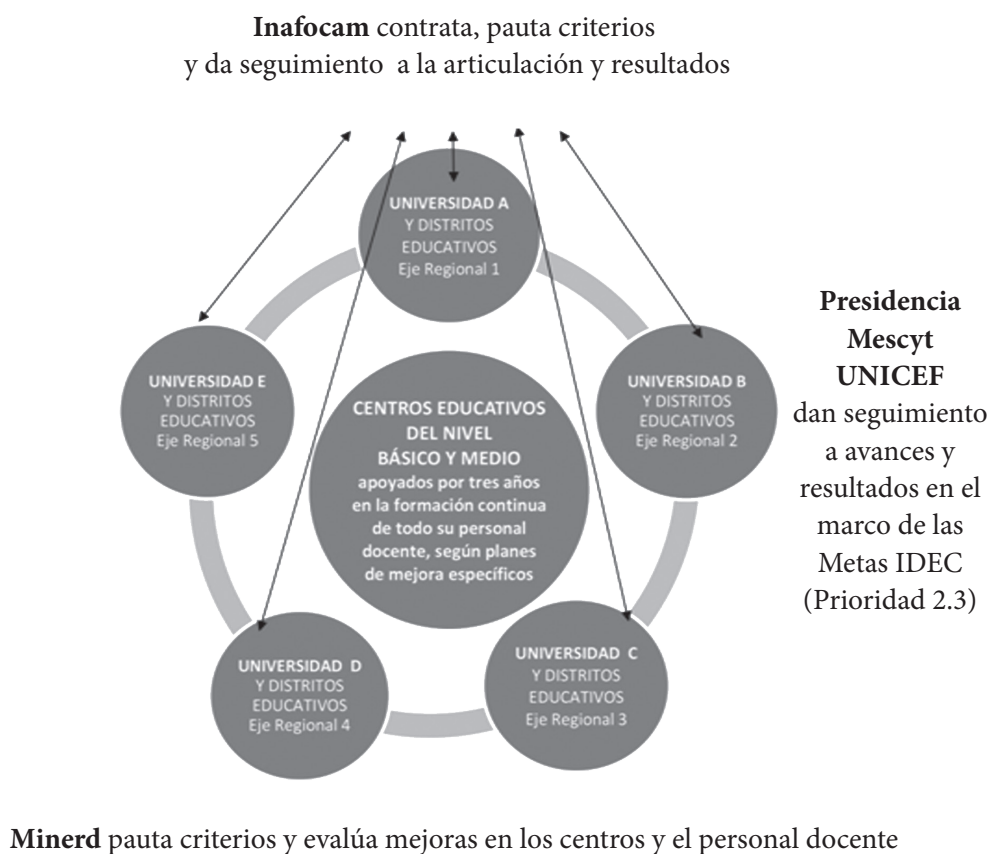
El consenso interinstitucional que la implementación del Marco de formación continua exige, apunta a un intenso alineamiento de todas las instancias del sistema educativo dominicano. La insistencia en que el distrito educativo se involucre más en el apoyo a los centros educativos de su demarcación territorial, implica la coordinación y el apoyo, a su

vez, de la regional educativa, y del nivel central del Ministerio de Educación, como interlocutores permanentes del Inafocam.

Por todo lo planteado, se procurará reforzar, además, la calidad del proceso descrito, procurando una evaluación integral y permanente desde una instancia externa, a través de diversos procedimientos y etapas (presencial, en línea...) que permitan medir la evolución y el impacto de los cambios esperados.

Bajo la atenta mirada de las instancias e instituciones que forman parte del seguimiento de las Metas Presidenciales, el desenvolvimiento interinstitucional previsible puede sintetizarse en el cuadro que sigue.

CUADRO 7: CONTEXTO DE ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL



ETAPAS Y TAREAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA

2013: FASE PREPARATORIA, CREACIÓN DE SINERGIAS E INICIO DE COMPROMISOS INTERINSTITUCIONALES

- » Presentación a instancias vinculadas a Metas IDEC: Presidencia, UNICEF, Mescyt.
- » Planificación de la inversión.
- » Presentación al Minerd: coordinación de la propuesta global con el Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos (corresponsable de Meta del IDEC), con énfasis en las articulaciones con las regionales, distritos y centros educativos.
- » Revisión de referentes nacionales e internacionales para el diseño y elaboración de los módulos formativos.
- » Diálogo exploratorio con instituciones formadoras, potenciales candidatas para acuerdos formativos, y con distritos educativos interesados en iniciar el proceso del Marco de formación continua.
- » Inicio de la selección de instituciones acompañantes.

2014: PREPARACIÓN E INICIO DEL ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL A LOS CENTROS EDUCATIVOS

- » Convocatoria, vía regionales y distritos educativos, para los centros educativos de educación básica que cumplan con los criterios de selección.
- » Acuerdos con instituciones formadoras de apoyo (una por eje regional): consorcio del Marco de formación continua, para la articulación de estrategias y dispositivos.
- » Apertura de la Especialidad en Acompañamiento, para equipos técnicos distritales a cargo de los centros seleccionados.
- » Diálogo con la Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente del Minerd, a fin de ponderar procedimientos para vincular la evaluación de los módulos del Marco de formación continua con procesos de certificación docente.

- » Coordinaciones operativas con viceministerios del MinerD y con el Mescyt.
- » Invitación a centros elegibles a una jornada de difusión del programa y de discusión del compromiso por la calidad y equidad.
- » Convenios/acuerdos entre Inafocam, instituciones expertas, distritos y centros educativos.
- » Inicio de programas de formación continua en centros. Inducción a la elaboración de línea base de aprendizajes, competencias y prácticas institucionales del centro.
- » Aprobación de la línea base e inducción de la elaboración del plan de mejora del centro.
- » Aprobación del plan de mejora e inicio de su implementación.

2015: CONSOLIDACIÓN Y AMPLIACIÓN

- » Ampliar el número de centros participantes de educación básica y abrir la convocatoria a educación media.
- » Evaluación de medio término del proceso en centros que iniciaron en 2014.

2016: CIERRE DEL PRIMER CICLO TRIENAL DE MEJORA CONTINUA

- » Ampliar el número de centros participantes.
- » Evaluación final para certificación de centros y personal docente que inició en 2014.

8 RÚBRICA PARA EVALUAR INSTITUCIONES CANDIDATAS PARA ACUERDOS

8.1. DIMENSIONES Y CRITERIOS DE CALIDAD

La comisión de evaluación que revise cada propuesta conforme a los criterios de calidad descritos en el cuadro 8, levantará un acta, firmada por sus integrantes, que contendrá un informe del trabajo de evaluación efectuado.

Se aplicarán criterios y tablas de factorización y se ordenarán todas las propuestas, de acuerdo con su puntaje. Cada dimensión se distribuye en indicadores, con una ponderación que suma 100%.

La comisión de evaluación adjudicará por estricto orden de puntajes. En ningún caso podrá considerar alguna institución que alcance menos del 70% en alguna de las dimensiones. Se dejará constancia sobre las propuestas rechazadas y sus razones, y de otros eventos que se quieran destacar.

CUADRO 8. DIMENSIONES E INDICADORES DE CRITERIOS DE CALIDAD

DIMENSIONES	PONDERACIÓN	%	INDICADORES DE CRITERIOS DE CALIDAD
Calidad de la institución	30%	5	Carreras de formación de docentes.
		5	Programas de posgrado en Educación.
		5	Acuerdos con centros educativos para prácticas o experiencias laborales de sus estudiantes.
		10	Experiencia en formación docente continua.
		15	Experiencia en asesoría o asistencia técnico-pedagógica en didáctica de las áreas curriculares.
		15	Experiencia en asesoría o asistencia técnica a centros educativos en gestión institucional, curricular y pedagógica.
		10	Experiencia en articulación territorial con instancias del sistema educativo y sociales.
		15	Plataforma activa de educación virtual
		15	Experiencia en edición de materiales de apoyo y guías para programas formativos.
		5	Alianza con otras instituciones.
Calidad de la propuesta institucional	40%	20	Fundamentación general de la propuesta de acompañamiento (clara, relevante, con evidencias empíricas, y articulada con los equipos técnicos del Minerd).
		20	Propuesta de componentes de la línea base (aprendizajes, habilidades y competencias medibles por grado en estudiantes y docentes, instrumentos, prácticas de gestión y clima institucional).
		20	Metas de eficacia y eficiencia del plan de mejora del centro (áreas de logro anuales y a tres años, a partir de la gestión curricular e institucional).

Calidad de la propuesta institucional	40%	20	Propuesta metodológica de acompañamiento a la implementación del plan de mejora (relevancia, coherencia, promoción y sostenibilidad de los cambios, roles de los equipos acompañantes, rendición de avances).
		20	Propuesta de evaluación de las metas del plan de mejora (coherencia, técnicas e instrumentos para conocer avances anuales, avance intermedio, y evaluación final).
Calidad de los expertos	30%	20	Grado académico de los expertos (especializaciones).
		30	Experiencia en acompañamiento (asesoría/ investigación; experiencia en gestión de centros).
		30	Experiencia en edición de materiales educativos y tutoría virtual.
		20	Calidad del director del programa (calidad académica y experiencia en dirección de programas de mejora educativa).

8.1.1. RÚBRICAS POR DIMENSIONES

A continuación se especifican cada una de las dimensiones en rúbricas, evaluables de tres a cero puntos, para la selección de las propuestas (tres, máximo puntaje; cero, mínimo puntaje).

DIMENSIÓN 1: CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN

PUNTAJE	CARRERAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES
3	Imparte carreras de formación de docentes de los niveles inicial, básico y medio.
2	Imparte carreras de formación de docentes de los niveles inicial y básico.
1	Imparte carreras de formación de docentes del nivel básico.
0	Imparte carreras de formación de docentes del nivel inicial.

PUNTAJE	PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN
3	Mantiene vigentes programas de maestría en educación, con foco en gestión y liderazgo escolar y didácticas para educación básica.
2	Mantiene vigentes programas de maestría en educación, con foco en didácticas para la educación básica.
1	Mantiene vigentes programas de maestría en educación, con foco en la gestión y liderazgo escolar.
0	No mantiene programas de maestría en educación.

PUNTAJE	ACUERDOS CON CENTROS EDUCATIVOS PARA PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA
3	Mantiene acuerdos con más de 15 centros educativos.
2	Mantiene acuerdos con 10 centros educativos.
1	Mantiene acuerdos con menos de 10 centros educativos.
0	Mantiene acuerdos con menos de cinco centros educativos.

PUNTAJE	FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
3	La institución presenta documentos que acreditan experiencia en los últimos cinco años en los siguientes tipos de acciones de formación continua, específicamente dirigidas a maestros y directivos de centros educativos: » Posgrados (especialidades) » Diplomados » Cursos y talleres

2	La institución presenta documentos que acreditan experiencia en los últimos cinco años en dos de los siguientes tipos de acciones de formación continua, dirigidas a maestros y directivos de centros educativos (especificar cuáles): » Posgrados (especialidades). » Diplomados. » Cursos y talleres
1	La institución presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos cinco años en uno de los siguientes tipos de acciones de formación continua, específicamente dirigidas a maestros y directivos de centros educativos (especifíquese cuál): » Posgrados (especialidades). » Diplomados. » Cursos y talleres.
0	La institución no presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos cinco años en alguno de los tipos de acciones de formación continua especificados en los apartados previos.

PUNTAJE	ASESORÍA O ASISTENCIA TÉCNICA A CENTROS EDUCATIVOS EN DIDÁCTICA DE LAS ÁREAS CURRICULARES
3	La institución presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos cinco años en al menos tres de los siguientes tipos de asesoría a centros educativos (especifíquese): » Asesoría a centros educativos en didáctica de la Lengua Española. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las Matemáticas. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las CC. Naturales. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las CC. Sociales.
2	La institución presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos cinco años en al menos dos de los siguientes tipos de asesoría a centros educativos (especifíquese): » Asesoría a centros educativos en didáctica de la Lengua Española. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las Matemáticas. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las CC. Naturales. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las CC. Sociales.

1	La institución presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos cinco años en al menos uno de los siguientes tipos de asesoría a centros educativos (especifíquese): » Asesoría a centros educativos en didáctica de la Lengua Española. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las Matemáticas. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las CC. Naturales. » Asesoría a centros educativos en didáctica de las CC. Sociales.
0	La institución no presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos cinco años en ninguno de los tipos previos de asesoría.

PUNTAJE	ASESORÍA A CENTROS EN GESTIÓN EDUCATIVA
3	La institución presenta documentos que acreditan experiencia en los últimos cinco años en al menos tres de los siguientes tipos de asesoría a centros educativos (especifíquese): » Asesoría en gestión curricular y pedagógica. » Asesoría en gestión institucional. » Asesoría en liderazgo. » Asesoría en el trabajo con la familia y la comunidad.
2	La institución presenta documentos que acreditan experiencia en los últimos cinco años en al menos dos de los siguientes tipos de asesoría a centros educativos (especifíquese): » Asesoría en gestión curricular y pedagógica. » Asesoría en gestión institucional. » Asesoría en liderazgo. » Asesoría en el trabajo con la familia y la comunidad.
1	La institución presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos diez años en al menos dos de los siguientes tipos de actividad de asesoría (especifíquese): » Asesoría en gestión curricular y pedagógica. » Asesoría en gestión institucional. » Asesoría en liderazgo. » Asesoría en el trabajo con la familia y la comunidad.
0	La institución no presenta documentos que acrediten experiencia en los últimos cinco años en ninguno de los tipos previos de asesoría.

PUNTAJE	EXPERIENCIA EN ARTICULACIÓN TERRITORIAL CON INSTANCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SOCIALES
3	La institución presenta documentos que acreditan experiencia previa de articulación con estas instancias en el eje regional para el que se propone como acompañante: » Regionales educativas » Distritos educativos » Organizaciones de la sociedad civil
2	La institución presenta documentos que acreditan experiencia previa de articulación con dos de estas instancias en el eje regional para el que se propone como acompañante (especifíquese): » Regionales educativas » Distritos educativos » Organizaciones de la sociedad civil
1	La institución presenta documentos que acreditan experiencia previa de articulación con una de estas instancias en el eje regional para el que se propone como acompañante (especifíquese): » Regionales educativas » Distritos educativos » Organizaciones de la sociedad civil
0	La institución no presenta documentos que acrediten experiencia previa de articulación con las instancias citadas, en el eje regional para el que se propone como acompañante.

PUNTAJE	PLATAFORMA ACTIVA DE EDUCACIÓN VIRTUAL
3	La institución cuenta con una plataforma digital preparada para los siguientes tipos de acciones educativas: » Organización de cursos en línea » Organización de foros de debate » Repositorio documental » Correo electrónico
2	La institución cuenta con una plataforma digital preparada para tres de los siguientes tipos de acciones educativas (especifíquese): » Organización de cursos en línea » Organización de foros de debate » Repositorio documental » Correo electrónico

1	La institución cuenta con una plataforma digital preparada para dos de los siguientes tipos de acciones educativas (especifíquese): » Organización de cursos en línea » Organización de foros de debate » Repositorio documental » Correo electrónico
0	La institución no cuenta con una plataforma digital preparada para las acciones citadas.

PUNTAJE	EXPERIENCIA EN EDICIÓN DE MATERIALES DE APOYO Y GUÍAS PARA PROGRAMAS FORMATIVOS
3	La institución presenta evidencia documental de elaboración/edición de los siguientes tipos de materiales educativos: » Módulos formativos/guías de aprendizaje para programas universitarios. » Guías de aprendizaje para estudiantes preuniversitarios. » Materiales de apoyo para la didáctica de la Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y/o Ciencias de la Naturaleza.
2	La institución presenta evidencia documental de elaboración/edición de al menos dos de los siguientes tipos de materiales educativos: » Módulos formativos/guías de aprendizaje para programas universitarios. » Guías de aprendizaje para estudiantes preuniversitarios. » Materiales de apoyo para la didáctica de la Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y/o Ciencias de la Naturaleza.
1	La institución presenta evidencia documental de elaboración/edición de al menos uno de los siguientes tipos de materiales educativos: » Módulos formativos/guías de aprendizaje para programas universitarios. » Guías de aprendizaje para estudiantes preuniversitarios. » Materiales de apoyo para la didáctica de la Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y/o Ciencias de la Naturaleza
0	La institución no presenta evidencia documental de elaboración/edición de ningún tipo de material educativo.

PUNTAJE	ALIANZAS INTERINSTITUCIONALES
3	La institución presenta una alianza con una universidad internacional, con programas de formación docente inicial y continua y experiencia documentada de asistencia técnica a centros educativos.
2	La institución presenta una alianza con una institución nacional, con programas de formación docente inicial y continua y experiencia documentada en asistencia técnica a centros educativos y/o producción de materiales para la enseñanza y el aprendizaje.
1	La institución presenta una alianza con otras facultades o carreras (v.g. psicología, sociología, administración) de una universidad que apoya la formación continua de docentes y la gestión educativa.
0	Sin alianzas.

DIMENSIÓN 2: CALIDAD DE LA PROPUESTA INSTITUCIONAL

PUNTAJE	FUNDAMENTACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO
3	La propuesta de acompañamiento: » Describe claramente las acciones que se van a realizar, en coherencia con los objetivos generales de la estrategia nacional y el logro de los resultados previstos en ella. » Fundamenta su relevancia y pertinencia. » Describe el impacto que se propone lograr, con evidencias empíricas nacionales/internacionales. » Describe la forma de articulación prevista con los equipos técnicos del MinerD (sede, regional, distrito).
2	La propuesta de acompañamiento se presenta completa en al menos tres de estos aspectos (especifíquese): » Describe claramente las acciones que se van a realizar, en coherencia con los objetivos generales de la estrategia nacional y el logro de los resultados previstos en ella. » Fundamenta su relevancia y pertinencia. » describe el impacto que se propone lograr, con evidencias empíricas nacionales/internacionales. » Describe la forma de articulación prevista con los equipos técnicos del MinerD (sede, regional, distrito).
1	La propuesta de acompañamiento se presenta completa en por lo menos dos de estos aspectos (especifíquese): » Describe claramente las acciones que se van a realizar, en coherencia con los objetivos generales de la estrategia nacional y el logro de los resultados previstos en ella. » Fundamenta su relevancia y pertinencia. » Describe el impacto que se propone lograr, con evidencias empíricas nacionales/internacionales. » Describe la forma de articulación prevista con los equipos técnicos del MinerD (sede, regional, distrito).
0	La propuesta de acompañamiento no se presenta completa en ninguno de los aspectos citados previamente.

PUNTAJE	COMPONENTES DE LA LÍNEA BASE
3	La descripción de los componentes de la línea base incluye: » Aprendizajes y habilidades de los estudiantes que se medirán en cada grado de educación básica o media, en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, de acuerdo con los indicadores de logro del sistema educativo dominicano. » Instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. » Competencias de dominio conceptual de los docentes que se evaluarán en cada una de las áreas curriculares señaladas. » Instrumentos de evaluación de las competencias docentes. » Articulación de las fortalezas y debilidades de la gestión curricular con las áreas curriculares. » Detalle de las prácticas de gestión y clima institucional de las cuales rendirá evidencia la línea de base.
2	La descripción de los componentes de la línea base incluye al menos cuatro de estos aspectos (especifíquese): » Aprendizajes y habilidades de los estudiantes que se medirán en cada grado de educación básica o media, en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, de acuerdo con los indicadores de logro del sistema educativo dominicano. » Instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. » Competencias de dominio conceptual de los docentes que se evaluarán en cada una de las áreas curriculares señaladas. » Instrumentos de evaluación de las competencias docentes. » Articulación de las fortalezas y debilidades de la gestión curricular en las demás áreas curriculares. » Detalle de las prácticas de gestión y clima institucional de las cuales rendirá evidencia la línea de base.

1	La descripción de los componentes de la línea base incluye al menos dos de estos aspectos (especifíquese): » Aprendizajes y habilidades de los estudiantes que se medirán en cada grado de educación básica o media, en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, de acuerdo con los indicadores de logro del sistema educativo dominicano. » Instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. » Competencias de dominio conceptual de los docentes que se evaluarán en cada una de las áreas curriculares señaladas. » Instrumentos de evaluación de las competencias docentes. » Articulación de las fortalezas y debilidades de la gestión curricular con las áreas curriculares. » Detalle de las prácticas de gestión y clima institucional de las cuales rendirá evidencia la línea de base.
0	La descripción de los componentes de la línea base no incluye ninguno de los aspectos citados.

PUNTAJE	METAS DE EFICACIA Y EFICIENCIA DEL PLAN DE MEJORA DEL CENTRO
3	Se detallan las áreas de logro estratégicas que debe incluir un hipotético plan de mejora del centro a tres años, así como las metas de avance anuales derivadas, en la gestión curricular e institucional, para garantizar la mejora de los aprendizajes y de las competencias docentes.
2	Se detallan las áreas de logro estratégicas que debe incluir un hipotético plan de mejora del centro a tres años, así como las metas de avance anuales derivadas, sin delimitar claramente los ámbitos de la gestión curricular e institucional que deben garantizar la mejora de los aprendizajes y de las competencias docentes.
1	Se detallan las áreas de logro estratégicas que debe incluir un hipotético plan de mejora del centro a tres años, sin definir claramente las metas de avance anuales derivadas y sin delimitar claramente los ámbitos de la gestión curricular e institucional que deben garantizar la mejora de los aprendizajes y de las competencias docentes.
0	La descripción de los componentes de un plan de mejora no incluye ninguno de los aspectos citados.

PUNTAJE	PROPUESTA METODOLÓGICA DE ACOMPAÑAMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE MEJORA
3	La metodología de acompañamiento propuesta: » Está claramente fundamentada, es relevante, desafiante y coherente con los objetivos propuestos en la estrategia nacional. » Facilita el cambio, la mejora y la autonomía del centro educativo, y explicita claramente cómo el centro educativo institucionalizará y sostendrá los cambios y mejoras. » Presenta los instrumentos de acompañamiento que permitan recoger evidencias acerca de la mejora de las prácticas docentes y de la gestión del centro, dirigidas al logro de las metas del plan de mejora. » Detalla los roles de los acompañantes de la institución y las estrategias de coordinación con los equipos correspondientes del distrito y del centro educativo, para el avance y logro de las metas del plan de mejora. » Detalla la periodicidad en la que se rendirán informes de avance. » Describe la forma como se abordará un trabajo diferenciado para fortalecer las debilidades que amenacen el logro de las metas previstas.
2	La metodología de acompañamiento propuesta: » Está claramente fundamentada, es relevante, desafiante y coherente con los objetivos propuestos en la estrategia nacional. » La metodología propuesta facilita el cambio y la mejora del centro educativo, pero no queda claro cómo el centro educativo institucionalizará y sostendrá los cambios y mejoras. » Presenta los instrumentos de acompañamiento que permitan recoger evidencias acerca de la mejora de las prácticas docentes y de la gestión del centro, dirigidas al logro de las metas del plan de mejora. » Detalla los roles del equipo de acompañantes de la institución y las estrategias de coordinación con los equipos de acompañamiento del distrito y del centro educativo, para el avance y logro de las metas del plan de mejora. » Detalla la periodicidad en la que se rendirán informes de avance. » Describe la forma como se abordará un trabajo diferenciado para fortalecer las debilidades que amenacen el logro de las metas previstas.

1	» La metodología propuesta muestra un grado débil de relevancia y coherencia con los objetivos propuestos en la estrategia nacional, incluyendo la sostenibilidad de los cambios y mejoras. » No se presentan instrumentos de acompañamiento que permitan recoger evidencias acerca de la mejora de las prácticas docentes y de la gestión del centro, dirigidas al logro de las metas del plan de mejora. » Se detallan los roles del equipo de acompañantes de la institución y las estrategias de coordinación con los equipos de acompañamiento del distrito y del centro educativo, para el avance y logro de las metas del plan de mejora. » Detalla la periodicidad en la que se rendirán informes de avance. » Describe la forma como se abordará un trabajo diferenciado para fortalecer las debilidades que amenacen el logro de las metas previstas.
0	La propuesta metodológica de acompañamiento no muestra relevancia ni suficientes evidencias, en relación con los aspectos citados.

PUNTAJE	PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS METAS DEL PLAN DE MEJORA
3	La propuesta de evaluación: » Es coherente con los objetivos y resultados de la estrategia nacional, describiendo las técnicas que permitirán recoger información de cada ámbito del plan de mejora. » Describe una estrategia de evaluación que planifica reportes mensuales, informes semestrales y anuales, y una evaluación intermedia y final de cada una de las metas propuestas.
2	La propuesta de evaluación: » Es coherente con los objetivos y resultados de la estrategia nacional, sin describir de forma suficiente las técnicas que permitirán recoger información de cada ámbito del plan de mejora. » Describe una estrategia de evaluación que planifica solo reportes mensuales, informes semestrales y anuales.
1	La propuesta de evaluación es limitada y poco coherente con los objetivos y resultados de la estrategia nacional.
0	La propuesta de evaluación no da cuenta de los objetivos y resultados de la estrategia nacional.

DIMENSIÓN 3: CALIDAD DE LOS EXPERTOS

PUNTAJE	GRADO ACADÉMICO DE LOS EXPERTOS
3	Al menos el 80% del equipo está integrado por personas que tienen el grado de magíster o doctorado.
2	Al menos el 60% del equipo está integrado por académicos que tienen el grado de magíster o doctorado.
1	Al menos el 50% del equipo está integrado por académicos que tienen el grado de magíster o doctorado
0	Menos del 50% del equipo está integrado por académicos que tienen el grado de magíster o doctorado.

PUNTAJE	EXPERIENCIA EN ACOMPAÑAMIENTO
3	» Al menos el 80% del equipo incluye a personas que tienen experiencia (asesoría/investigación) en acompañamiento, vinculado a las cuatro áreas curriculares objeto de pruebas nacionales. » El equipo incluye profesionales con experiencia o asesoría en cargos directivos en centros educativos.
2	» Al menos el 60% del equipo incluye a personas que tienen experiencia (asesoría/investigación) en acompañamiento, vinculado a las cuatro áreas curriculares objeto de pruebas nacionales. » El equipo incluye personas con experiencia o asesoría en cargos directivos en centros educativos.
1	» Al menos el 50% del equipo está integrado por personas que tienen experiencia (asesoría/investigación) en acompañamiento, vinculado a las cuatro áreas curriculares objeto de pruebas nacionales. » El equipo incluye personas con experiencia o asesoría en cargos directivos en centros educativos.
0	» Menos del 50% del equipo está integrado por personas que tienen experiencia (asesoría/investigación) en acompañamiento, vinculado a las cuatro áreas curriculares objeto de pruebas nacionales. » El equipo no incluye personas con experiencia o asesoría en cargos directivos en centros educativos.

PUNTAJE	EXPERIENCIA EN EDICIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Y TUTORÍA VIRTUAL
3	» El equipo propuesto por la institución incluye al menos un 30% de profesionales con experiencia en elaboración/edición de materiales educativos y en tutoría virtual.
2	» El equipo propuesto por la institución incluye al menos un 25% de profesionales con experiencia en elaboración/edición de materiales educativos y en tutoría virtual.
1	» El equipo propuesto por la institución incluye al menos un 20% de profesionales con experiencia en elaboración/edición de materiales educativos y en tutoría virtual.
0	» El equipo propuesto por la institución no incluye profesionales con experiencia en elaboración/edición de materiales educativos y tutoría virtual.

PUNTAJE	CALIDAD DEL DIRECTOR DEL PROGRAMA/ESTRATEGIA
3	» El director del programa/estrategia tiene el grado académico de magíster o de doctor y experiencia demostrada en el diseño y ejecución de programas de mejora de centros educativos, de manera regular en los últimos 15 años.
2	» El director del programa/estrategia tiene el grado académico de magíster o de doctor y experiencia demostrada en el diseño y ejecución de programas de mejora de centros educativos, de manera regular en los últimos 10 años.
1	» El director del programa/estrategia tiene el grado académico de magíster o de doctor y experiencia demostrada en el diseño y ejecución de programas de mejora de centros educativos, de manera regular en los últimos cinco años.
0	» El director del programa/estrategia no tiene el grado académico de magíster o de doctor, ni experiencia en programas de mejoramiento de centro educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Abello, R. (2004). La universidad: Un factor clave para la innovación tecnológica empresarial. *Pensamiento y gestión* n°. 16 , 28-42. Colombia.

Alabart, E. B. (2005). *Mintzberg: La estructuración de las organizaciones*. Tarragona: Cuadernos de gestión.

Albornoz, M. (2006). Indicadores de innovación: Las dificultades de un concepto en evolución. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*. CTS, n°. 13, vol. 5, 9-25.

Arnold, M., & Rodríguez, D. (1991). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco.

Casassus, J.(2007). El aprendizaje depende de las emociones. *Revista Educación*. Chile.

Ceara-Hatton, M., Cañete, R., Velasco, A. (2008, coord.). *Informe sobre Desarrollo Humano. República Dominicana 2008. Desarrollo Humano, una cuestión de poder*. Santo Domingo: Oficina Desarrollo Humano-PNUD

Congreso de la República Dominicana. *Ley General de Educación 66-97*. Gaceta Oficial, 1997.

Congreso de la República Dominicana. *Constitución Política de la República Dominicana*, Gaceta Oficial, 2010.

Congreso de la República Dominicana. *Ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. Gaceta Oficial, 2012.

Consejo Nacional de Educación (1995). *Ordenanza 1 '95 que establece el Currículum para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo, R.D.: SEEBAC.

Consejo Nacional de Educación (2004). *Ordenanza 05'2004 que modifica la Ordenanza 06'2000 que establece el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio*. Santo Domingo, R.D.: Inafocam. Serie Documentos Institucionales, 6.

Cox, C. y otros (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nuevos críticos y criterios de acción*. Buenos Aires, Argentina: OREALC-Unesco .

Echeverría, R. (2000). *El búho de Minerva*. Santiago de Chile: Dolmen.

Flores, F. (1994). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago: Dolmen.

Flores, F. y otros (2000). *Abrir nuevos mundos*. Santiago de Chile: Taurus.

Flores, R. (2012). *Formación de directivos y docentes. Reflexiones y propuestas*. Santo Domingo, R.D.: MinerD/Ideice.

Furio Blasco, E. (2005). *Los lenguajes de la economía*. Edición digital a texto completo, accesible en www.eumed.net/libros/2005/efb/.

García, B. (2002). *Convivir con los otros y la naturaleza*. Caracas, Venezuela. Federación Internacional de Fe y Alegría.

Goodman, R.A. y J. Pavón (1981, Eds.). *La planificación del desarrollo tecnológico: el caso español*. Madrid: CDTI-CSIC.

Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Mexico, D.F.: Universidad iberoamericana.

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Universidad Iberoamericana-Anthropos.

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile, LOM.

Ministerio de Educación de la República Dominicana y otros (2010). *Metas Educativas 2021. Consulta nacional*. Santo Domingo, R.D.: MinerD/Mescyt/MINC/ Infotep/ OEI/ Santillana.

Mintzberg, H. (1998). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Montoya, O. (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia et Technica*. Año X, nº. 25, agosto. UTP.

Peters, S. (2005). La India: Promesa de futuro. En S. Peters: *Anuario de los temas y sus protagonistas*. pp. 272-295. Barcelona, España: Planeta.

Porter, M.(1990). *The Competitive advantage of the nations*. New York, USA: Free Press.

Rodríguez, D. (1985). Teoría de sistemas: Situación actual. *Estudios Sociales*, Santiago, No. 43, pp. 15-32.

Scott, W. y Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the issues*. Londres: Routledge Falmer.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1994). *Fundamentos del Currículum I y II*. Serie Innova 2000, n°. 2 y 3. Santo Domingo, R.D.: SEEBAC.

Secretaría de Estado de Educación (2003). *Reglamento del Estatuto del Docente*. Santo Domingo, R.D.: SEE.

Secretaría de Estado de Educación (2006). *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*. Santo Domingo, R.D.: SEE.

Secretaría de Estado de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo, R.D.: SEE.

Secretaría de Estado de Educación (2009). *Orden Departamental 09/2009, que establece los procedimientos para el cumplimiento del calendario y del horario escolar para el logro de la misión 1000 x 1000*. Santo Domingo, R.D.: SEE.

Silva, O. (2011) *Estrategias de innovación desde la ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Tonucci, F (1998). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Villanueva, R. (1998). *Teoría de sistemas sociales*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

ANEXO

Consulta nacional para el Marco de formación continua: Instancias participantes

Consulta nacional para el Marco de formación continua: Instancias participantes

A. CONSULTA EN REGIONALES EDUCATIVAS (FEBRERO-MARZO DE 2013)

- » 16 entrevistas a directores regionales.
- » 10 grupos focales con una muestra de directores distritales y técnicos regionales y distritales. 72 participantes.
- » 36 visitas a una muestra de centros educativos. Encuesta con preguntas cerradas y preguntas abiertas, a padres/tutores, estudiantes, docentes, coordinadores y directores de centros (418 participantes).

CENTROS PÚBLICOS CONSULTADOS

Regional 01

Escuela Baitoíta
Politécnico Federico
Henríquez. y Carvajal

Regional 02

Escuela Enriquillo
Liceo Pedro Corto

Regional 03

Escuela Los Parceleros
Liceo Román Baldoriotti de
Castro

Regional 04

Escuela Mi Esperanza
Liceo José Francisco Peña
Gómez

Regional 05

Escuela María Nicolasa Billini
Liceo Los Llanos

Regional 06

Escuela Andrés Bello
Liceo Eladio Peña de la Rosa

Regional 07

Escuela Manuel Joaquín Cruz
Politécnico Max Henríquez
Ureña

Regional 08

Escuela Baitoa
Liceo Ana Antonia Grullón

Regional 09

Escuela La Trinitaria
Liceo Juan Pablo Duarte

Regional 10

Escuela Matías Ramón Mella
Liceo Socorro Sánchez

Regional 11

Escuela Enrique Chamberlain
Liceo Rubén Darío

Regional 12

Escuela Ángel Merino
Liceo Gerardo Jansen

Regional 13

Escuela San José
Liceo Padre Leoncio Mejía

Regional 14

Escuela Gregorio Luperón
Liceo Antorcha del Futuro

Regional 15

Escuela Juana Saltitopa
Liceo Pedro Henríquez Ureña

Regional 16

Escuela Narciso Alberti
Liceo TV centro Juan Tomas Díaz
Quezada

Regional 17

Escuela José Pantaleón Castillo
Liceo Eugenio María de Hostos

Regional 18

Escuela Altagracia Casandra Damirón
Liceo María Antonia Gómez

B) TALLERES CON ACTORES INSTITUCIONALES

Taller de socialización 10/11 de enero de 2013: 48 participantes

Taller consultivo 3 de mayo de 2013: 116 participantes

INSTANCIAS/ ORGANIZACIONES/ ORGANISMOS PARTICIPANTES

Organismos internacionales

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Ministerio de Educación

Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente

Dirección General de Currículo

Dirección General de Educación Inicial

Dirección General de Educación Básica

Dirección General de Educación Media

Dirección General de Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Dirección de Orientación y Psicología

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice)

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu).

Regionales educativas 05, 10, 15 y 17

Escuela Fray Ramón Pané

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

Dirección General de Formación Docente

Instituto Nacional de Formación Técnico-Profesional (Infotep).

Centros educativos privados

Colegio Mundo María Montessori

Colegio Loyola

Colegio Luis Muñoz Rivera

Asociación Dominicana de Profesores (ADP)

Organizaciones de la sociedad civil

Acción Empresarial por la Educación (EDUCA)

Fundación Fe y Alegría

Fundación Sur Futuro

Fundación INICIA

Centro Cultural Poveda

Plan Internacional

Visión Mundial

Fundación Juan Bosch

Programa Integral de Servicio al Maestro (PRISMA-SM)
Fundación Global Democracia y Desarrollo (Funglode)
Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP)
Federación Nacional de Centros Educativos Privados (Fenacep)
Asociación Nacional de Centros Educativos Católicos
OSCUS San Valero

Universidades

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)
Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)
Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA)
Universidad Tecnológica del Sur (UTESUR)
Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA)
Universidad ISA
Universidad Iberoamericana (UNIBE)
Universidad Central del Este (UCE)
Universidad Católica Nordestana (UCNE)
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental (ITECO)
Universidad APEC
Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)
Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD)

Esta primera edición de la obra
Marco de formación continua:
una perspectiva articuladora para una escuela de calidad,
se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2013
en Servicios Gráficos Segura, S.R.L.
calle Santiago No. 6, Gazcue, Distrito Nacional,
Santo Domingo, República Dominicana

