



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Aprendizaje del docente dominicano: procesos,
actividades e importancia pedagógica de su transferencia**

Tesis Doctoral del Programa de Doctorado en Educación

Autor:

Bismar Galán Gálvez

Director:

Dr. Paulino Murillo Estepa

Mayo de 2022

Dedicatoria

A mis padres, Adaís y Vicente, y mi hermano Güicho, porque nunca se han ido; porque van conmigo dondequiera y eternamente.

A toda mi familia, por haberme provocado la pasión en lo que hago y por darme siempre el apoyo necesario. Gracias a todos y cada uno.

A Carmen Tavárez Abreu, por haber sido un pilar determinante en mi incursión en este programa de doctorado y por su constante aporte a mis logros, no solo profesionales.

A mis amigos de siempre. Ellos saben quiénes son.

Agradecimientos

Dr. Paulino Murillo Estepa, tutor, director y amigo, gracias del alma por acompañarme con sus oportunas recomendaciones y orientaciones precisas durante todos estos años. Gracias por su incalculable profesionalidad, humanismo y dedicación.

Dra. Altagracia López, Maestra de Maestros, directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES) de la Universidad INTEC, mi agradecimiento por su entrega sin límites y aliento constante en la consecución de este trabajo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana e Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), gracias por el otorgamiento de la beca que ha hecho posible mis estudios doctorales.

Dr. Julio Sánchez Maríñez, Lic. Andrea Paz, Lic. Angelquis Aquino y demás colegas del ISFODOSU, sin su ayuda no habría sido posible.

Dr. Carlos Marcelo y Dra. Cristina Mayor, directores y académicos del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, gracias por ayudarme a crecer.

Dra. Marita Sánchez y Dr. Julián López, gracias por sus enseñanzas en los seminarios y en todos los espacios en los que he tenido el privilegio de intercambiar con ustedes.

Autoridades del MINERD, equipos de gestión, docentes y estudiantes de los centros educativos, mi gratitud por abrirme sus puertas en este proceso.

Carmen Tavárez, Juan José Namnún, Angélica Batista y toda mi maravillosa familia del Centro Educativo Las Américas –CELA–, mi eterno agradecimiento por su apoyo constante e incondicional y por su reconocimiento a mis esfuerzos.

Eduardo Merelles, “rebelde” de probada casta, por su apoyo y amistad.

Colegas de este Doctorado en Educación, gracias por sus consejos, por cada diálogo y ayuda; especialmente a mi hermano Juan López.

Contenido

Contenido	5
Resumen.....	10
Abstract	12
Capítulo 1. Contexto y Justificación de la Investigación.....	14
Preámbulo	14
Problema, Pregunta y Objeto de la Investigación.....	19
Objetivos de Investigación.....	28
Objetivo General.....	28
Objetivos Específicos	28
Primera Parte: Fundamentación Teórica	29
Capítulo 1. El Docente Como Aprendiz	32
1.1. <i>Andragogía: Aprendizaje del Adulto</i>	36
1.2. <i>Cultura de Aprendizaje del Docente</i>	39
1.3. <i>Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida</i>	44
1.4. <i>Estilos de Aprendizaje</i>	47
1.5. <i>Inteligencias Múltiples y Aprendizaje</i>	53
1.6. <i>Competencias Profesionales del Docente</i>	56
Capítulo 2. Procesos de Aprendizaje.....	62
2.1. <i>Formación Inicial del Docente</i>	64
2.2. <i>Formación Continua del Docente</i>	72
2.3. <i>Interacción Sociocultural en los Procesos de Aprendizaje</i>	81
2.4. <i>Interacción y Colaboración</i>	84
Capítulo 3. Actividades de Aprendizaje	89
3.1. <i>Actividades Formales</i>	95
3.2. <i>Actividades no Formales</i>	97
3.3. <i>Actividades Informales</i>	103
3.4. <i>Modelo 70-20-10</i>	108
Capítulo 4. Transferencia de Aprendizajes.....	108
4.1. <i>Factores que Inciden en la Transferencia de Aprendizajes</i>	121
4.2. <i>Contextos de Aprendizaje</i>	126
4.3. <i>Mediaciones en los Procesos de Aprendizaje Adulto</i>	129

Capítulo 5. Programas de Formación Docente.....	146
5.1. Postulados sobre Programas de Formación Docente	147
5.2. Modelos de Formación Docente	166
5.3. Programas de Formación en República Dominicana	168
Segunda Parte: Metodología y Diseño de la Investigación	178
Capítulo 6. Diseño de la Investigación.....	178
6.1. Enfoque Metodológico	179
6.2. Tipo de Investigación	183
6.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación	184
6.4. Selección de los Participantes	193
6.5. Procedimientos de Rigor Científico	198
6.6. Procedimientos de Rigor Ético	198
6.7. Descripción del Trabajo de Campo Realizado	199
6.8. Proceso de Análisis de la Información	216
6.9. Criterios de Calidad del Estudio	220
Tercera Parte: Hallazgos	224
Capítulo 7. Procesos de Aprendizaje.....	226
7.1. Incidencia Institucional en los Procesos de Aprendizaje	226
7.2. Influencia de los Formadores de Formadores	231
7.3. La Práctica en los Procesos de Aprendizaje	233
Capítulo 8. Actividades en las que Participan.....	238
8.1. Desde la Encuesta (Fase Extensiva)	238
8.2. Desde la Planificación Institucional	243
8.3. Percepción de los Gestores	246
8.4. Perspectiva de los Docentes	248
Capítulo 9. Actividades que se Privilegian.....	253
9. 1. Perspectiva de los Gestores	253
9.2. Perspectiva de los Docentes	255
Capítulo 10. Transferencia de Aprendizajes.....	260
10. 1. Perspectiva de los Gestores	260
10. 2. Perspectiva de los Docentes	263
Capítulo 11. Programas de Formación.....	264

<i>11. 1. Análisis de Contenido de Programas</i>	264
<i>11. 2. Perspectiva de los Gestores</i>	270
<i>11. 3. Perspectiva de los Expertos</i>	273
<i>11.4. Triangulación de los Hallazgos</i>	281
Cuarta parte: Conclusiones, Discusión, Aportes y Recomendaciones.....	288
Capítulo 12. Conclusiones y Discusión.....	289
<i>12.1. Objetivo Específico 1. Describir el Proceso de Aprendizaje Continuo del Docente del Nivel Primario en Santo Domingo.</i>	289
<i>12.2. Objetivo específico 2. Identificar las Actividades de Aprendizaje en las que Participan los Docentes de Primaria en Santo Domingo.</i>	304
<i>12.3. Objetivo Específico 3. Contrastar las Actividades de Aprendizaje en las que Participan con las que se Privilegian.</i>	307
12.4. Objetivo Específico 4. Analizar el Proceso de Transferencia de los Aprendizajes Construidos en esas Actividades	308
12.5. Objetivo Específico 5. Proponer una Alternativa Metodológica para el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación Continua de Docentes.	311
12.6. Síntesis de las Principales Conclusiones Construidas	320
Capítulo 13. Aportes	327
Capítulo 14. Recomendaciones.....	328
Capítulo 15. Fortalezas, Limitaciones, Nuevos Campos de Investigación... ..	333
15.1. Fortalezas	333
15.2. Limitaciones	334
15.3. Implicaciones	335
15.4. Campos Investigativos que se Abren	336
Referencias	338
ANEXOS	369
Anexo 1	369
Anexo 2	374
Anexo 3	375
Anexo 4	377
Anexo 5	380
Anexo 6	384

Anexo 7.....	385
Anexo 8.....	386
Anexo 9.....	395
Anexo 10.....	401
Anexo 11.....	406
Anexo 12.....	409
Anexo 13.....	411

Índice de Tablas

Tabla 1	52
Tabla 2	111
Tabla 3	123
Tabla 4	185
Tabla 5	195
Tabla 6	196
Tabla 7	196
Tabla 8	197
Tabla 9	210
Tabla 10	210
Tabla 11	211
Tabla 12	218
Tabla 13	219
Tabla 14	240
Tabla 15	241
Tabla 16	244
Tabla 17	249
Tabla 18	265
Tabla 19	283
Tabla 20	295
Tabla 21	306

Índice de Gráficos

Gráfico 1.....	51
Gráfico 2.....	93
Gráfico 3.....	243
Gráfico 4.....	312
Gráfico 5.....	321

Resumen

La necesidad de formación continua del docente dominicano en ejercicio ha sido referenciada por diferentes actores sociales, sobre todo en los ámbitos político y educativo. En respuesta a ello, el Ministerio de Educación, en coordinación con instituciones nacionales y extranjeras, intenta aportar a la formación de los docentes, sobre todo a los que se desempeñan en el nivel Primario (1° a 6° grados del Preuniversitario). Mas, se evidencia que las acciones que se realizan con ese propósito, no parten de la necesaria determinación previa de cómo aprenden los docentes.

No se conocen antecedentes de estudios de este tema en el contexto dominicano, sobre todo en lo relativo a las actividades formales, no formales e informales que cohabitan de manera natural a lo largo de la formación continua del docente. Frente al interrogante de cómo aprenden los docentes dominicanos, con esta propuesta se busca identificar las actividades de aprendizaje en las que participan, analizar la transferencia de los aprendizajes construidos y proponer una alternativa metodológica para el diseño y desarrollo de programas de formación continua.

Para buscar respuesta a la interrogante planteada, mediante esta investigación se procura un estudio de caso múltiple, desde una perspectiva sociocrítica, fundamentalmente en la fase intensiva del estudio. Esta aporta a la reflexión acerca de los procesos y actividades de aprendizaje, no solo institucionales, sino en las que participan los docentes en su aprendizaje continuo. La investigación es transversal, descriptiva y de enfoque predominantemente cualitativo; se parte de una fase extensiva que responde a lo cuantitativo con un cuestionario exploratorio. En la fase de profundización se utiliza el análisis de contenido, la entrevista en profundidad y el grupo focal. Desde el punto de vista teórico, con este estudio se aportan

elementos básicos para el análisis de las actividades de aprendizaje del docente: el triángulo interactivo de aprendizaje del docente; en lo metodológico, aporta un procedimiento apegado al paradigma hermenéutico-interpretativo, con interpretaciones a partir de operaciones lógico-semánticas. Desde el punto de vista práctico y a partir de los resultados alcanzados, aparecen las principales actividades de aprendizaje del docente; también, una propuesta de alternativa metodológica que podría ser de utilidad para el diseño y desarrollo de programas de formación docente.

Palabras clave: aprendizaje del docente, formación continua, actividades de aprendizaje, transferencia de aprendizajes, programas de formación docente

Abstract

The need for continuous training of practicing Dominican teachers has been referenced by different social actors, especially in the political and educational spheres. In response to this aspect, the Ministry of Education, in coordination with national and foreign institutions, tries to contribute to the training of teachers, especially those who work at the Primary level (1st to 6th grades). However, it is evident that the actions carried out for this purpose, do not embrace the necessary prior determination of how teachers learn.

There are no known antecedents of studies of this subject in the Dominican context, especially in relation to formal, non-formal and informal activities that naturally coexist throughout the continuous training process of the teacher. Faced with the question of how Dominican teachers learn, this proposal seeks to identify the learning activities in which they participate, analyze the transfer of already built learning and propose a methodological alternative for the design and development of continuous training programs.

In order to answer the question posed, through this research a multiple case study from a socio-critical perspective is carried out, essentially in the intensive phase of the study, which allows us to contribute to reflection on learning activities, not only in an institutional framework, but also in those scenarios in which teachers participate in their continuous learning. The research is cross-sectional, descriptive and with a predominantly qualitative approach. It starts with an extensive phase that responds to a quantitative approach with an exploratory questionnaire. On the other hand, the content analysis, the in-depth interview and the focus group are used in the deepening phase.

From a theoretical point of view, this study provides basic elements for the analysis of the learning activities of the teacher: the teacher's interactive learning triangle. From the methodologically point of view, it provides a procedure attached to the hermeneutic-interpretative paradigm, with interpretations based on logical-semantic operations. From the practical point of view and from the results achieved, the main learning activities of the teacher appear. Besides, a proposal for a methodological alternative that could be useful for the design and development of teacher training programs is included.

Keywords: teacher learning, continuous training process, learning activities, learning transfer, teacher training programs

Capítulo 1. Contexto y Justificación de la Investigación

“No debes temer que el aprendizaje se convierta en una parte de ti mismo, de modo que te resulte tan natural como respirar. Tienes que expandir tu mente lo suficiente como para que asimile todo”.

Noah Gordon

Preámbulo

Las sociedades contemporáneas se plantean, entre sus más apremiantes retos, lograr instituciones educativas que propicien niveles educativos conducentes a la mejora de las condiciones de vida en su población. Asumir esos retos y vencer en ese desafío exige, en primer lugar, la acertada formación inicial y el desarrollo profesional continuo de los docentes que se desempeñan en los distintos niveles y áreas de enseñanza, ya que el éxito educativo de un país depende mucho del sistema de competencias que posean sus docentes. Es que, en realidad, “el desarrollo profesional solo sirve si se traduce en la práctica e impulsa mejoras reales en el aprendizaje de los alumnos” (Bambrick, 2017, p. 142); y “el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p. 14). Así lo confirma el estudio de Darling-Hammond (2001), en 50 estados de los Estados Unidos de América, el que reveló que, cuando los profesores tienen especialidad en su área de desempeño y están certificados, sus alumnos tienen un aprovechamiento superior. Lo cierto es que, “si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar” (Vaillant, 2005, p. 45). Esto equivale a decir que, de la formación que se logre en el docente para

su labor profesional dependen los niveles de competencia de sus estudiantes y el consecuente desarrollo sociocultural de la comunidad.

En la consecución de la referida efectividad, además de los factores internos y externos respecto del contexto en el que el docente desempeña su labor, es determinante todo lo que tiene que ver con sus acciones y actitudes en sus propios procesos de formación. Es decir, en el estudio de todo acto de aprendizaje del docente, se debería tener en cuenta, tanto sus “...actitudes docentes en el ámbito escolar” (Herrán et al., 2014, p. 154), como las que asume en los diversos contextos en los que aprende. Además, el *capital profesional* de buenos docentes trabajando juntos en cada escuela es el principal activo para transformar la enseñanza. De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. (Bolívar, 2018)

Al respecto de la formación del docente en ejercicio, el Ministerio de Educación de la República Dominicana asume con Vicent (2013), desde su Manual Operativo de Centro Educativo Público, que esta

Se refiere a un sistema de formación y capacitación continua, que mejore de manera permanente el desempeño de todos los actores responsables de la gestión pedagógica y administrativa del centro educativo y fomente el apego al marco normativo institucional vigente. El objetivo de éste es el desarrollo de capacidades y competencias, en correspondencia con las funciones que desempeña cada actor educativo. (p. 23)

La referida formación continua del docente, para que esté en capacidad de aportar a su comunidad educativa y con ella a la sociedad, demanda un trabajo sistemático, integral y colaborativo, sobre todo en el ámbito institucional. En gran medida, dicha formación está determinada por los roles que en ella asume cada docente, los cuales se harán visibles en

acciones de aprendizaje individuales y colaborativas ocurridas dentro y fuera de su espacio de desempeño profesional. Es bueno tener presente que, tal como afirman Hernández y Sancho (2019) “este aprendizaje en compañía no se realiza aplicando estrategias técnicas, sino desde los afectos” (p. 82).

Tal vez es cierto que “los profesores tienen una forma peculiar de aprender y de concebir el aprendizaje, que probablemente les distingue de la sustentada por otros profesionales” (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 642). Aunque habría que buscar en qué sentido y aspectos de la formación se percibe esa diferencia, se puede asegurar que: mientras otras personas aprenden para sí, para desarrollar una profesión u oficio en determinada área, el docente aprende para enseñar, para transferir sus saberes a otras personas. Es verdad que, tal como afirma Calvo (2014), “los docentes aprenden desde lo que hacen. Aprenden en la práctica a partir de clases observadas y analizadas; del análisis de datos; de los resultados de los alumnos; del análisis de las tareas” (p. 126) y que “el aprendizaje se trata de un fenómeno personal, situado en contexto, activamente construido y autorregulado por los individuos” (Escudero et al., 2017, p. 85); pero, ver su aprendizaje condicionado al ámbito en que desempeña su labor sería reducir la amplia diversidad de espacios en los que interactúa y de los que absorbe saberes valiosos para su acción profesional y su subsistencia personal.

Tal como afirma Schön (1983), la reflexión del profesor sobre su propia práctica constituye una herramienta para comprender la actividad docente, con la que se puede profundizar en el análisis de su labor profesional. Entonces, se trata de conocer cómo los docentes aprenden a enseñar y luego, cómo toman decisiones acerca de cómo es su práctica y cómo podrían mejorarla.

De forma que, al estudiar las actividades a través de las cuales los docentes aprenden, se debe tener en cuenta que la efectividad de esas actividades no solo depende de una acertada organización y ejecución en la formación inicial y su continuidad en paralelo con y a través del ejercicio de la labor docente. Dicha efectividad, sobre todo cuando las acciones formativas se conciben y ejecutan desde lo institucional, depende mucho del conocimiento que se posea acerca de cómo se sucede el proceso de aprendizaje del docente, de cuáles son las actividades individuales y colaborativas que, en diferentes contextos, aportan a dicho aprendizaje. Asimismo, resulta de gran valor conocer qué factores intervienen en la transferencia de esos aprendizajes y contar con una herramienta que sirva de guía para el diseño de programas de formación continua coherentes con las formas en las que estos profesionales construyen sus aprendizajes.

El cómo aprende el docente se podría ubicar en las cimientos de todo cuanto se hace o aspira en relación con su desarrollo profesional. Al respecto se puede profundizar, desde el punto de vista científico, en cuestiones elementales que conduzcan a hallazgos de valor para procesos formativos eficientes. Es el caso de este estudio, enfocado en los procesos y actividades de aprendizaje del docente, los que, de un modo u otro, inciden en la práctica pedagógica.

Ha sido seleccionado este tema para el desarrollo de una tesis doctoral en el área educativa, por el valor que le otorga el investigador, por la experiencia personal acumulada en el análisis empírico del mismo, por la importancia social que reviste su estudio, así como por su posible contribución teórica, metodológica y práctica, de forma especial en el contexto dominicano. Desde el punto de vista teórico, aportaría elementos básicos para el análisis de la diversidad de procesos y actividades de aprendizaje del docente, a partir de la creación y empleo

de instrumentos específicos, previo al estudio en profundidad de sujetos seleccionados como muestra.

En lo metodológico, se ha procurado un procedimiento apegado al paradigma hermenéutico-interpretativo, en el que, dentro del estudio de caso múltiple, se realizan interpretaciones a partir de operaciones lógico-semánticas. Estas operaciones ayudan al establecimiento de relaciones sistémicas, a la construcción de sentidos y conducido a conclusiones acerca de cómo aprende el docente del nivel Primario en diferentes contextos. Asimismo, el estudio aporta las principales actividades de aprendizaje (individuales, grupales), propias del docente de centro educativo primario, en Santo Domingo; también se ha concebido una alternativa metodológica para la organización y desarrollo de programas de formación docente, que podría ser de utilidad para organismos e instituciones con responsabilidad y/o incidencia en esa área educativa.

Esta investigación se ha establecido bajo el precepto de que el aprendizaje de los docentes, como en todo individuo humano, tiene múltiples variantes y se sucede mediante actividades de diferentes tipos (formales, no formales e informales), en una amplia diversidad de contextos. A propósito, diferentes autores (Colardyn y Bjornavold, 2004; Coornbs y Ahrned, 1975), ven el aprendizaje formal como el que ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado que puede conducir a un reconocimiento formal (diploma); mientras, el no formal como el que se produce a través de actividades planificadas que no están explícitamente designadas como titulación, pero que contienen un importante elemento de aprendizaje. En su perspectiva, el aprendizaje informal es el resultante de las actividades de la vida cotidiana, relacionadas con el trabajo, la familia y/o el ocio. En todo caso, ha resultado sustancial contrastar esa posición teórica con lo que manifiesta la realidad y la percepción del docente de Primaria.

Problema, Pregunta y Objeto de la Investigación

Lo concerniente a los procesos de formación del docente y la necesidad de su aprendizaje permanente para el buen desempeño profesional son constantes en el debate entre investigadores y profesionales del área educativa. Aunque, “no existe un consenso en torno a cómo aprenden exactamente los profesionales” (Blackshields et al., 2016, p. 173), dado que la OCDE (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010) define como una tarea importante a ser considerada urgentemente es la formación del profesorado, surge la pregunta: ¿Cómo aprende el docente del Nivel Primario en Santo Domingo, República Dominicana? Por la importancia que encierra dicho interrogante, se ha intentado responderlo con el presente estudio, aunque solo en algunas de sus aristas.

A propósito de esa inquietud, la determinación del problema objeto de la presente investigación ha transitado por etapas básicas e imprescindibles: primero, la elección del tema en el área de interés: el desarrollo profesional del docente en ejercicio. Luego se pasó a la identificación del problema concreto a estudiar y a su valoración y formulación. La decisión final de la selección se subordina a la consideración personal de que el cómo se sucede el aprendizaje del docente es un problema científico relevante, al cual es posible hallarle respuesta. Además, se ha considerado la factibilidad de su estudio y la posibilidad de generar nuevos conocimientos e inducir o develar otros problemas de investigación.

La necesidad de formación permanente del docente en ejercicio es inherente a la realidad educativa dominicana. No solo por los cuestionamientos internos a los niveles de aprendizaje de los estudiantes, sino porque además “la República Dominicana se sitúa permanentemente por debajo de los demás países latinoamericanos que participan en PISA” (OCDE, 2018, pp. 33-34),

último entre los 10 países de esta región que fueron evaluados en matemática, comprensión lectora y ciencias. Esto es así, debido a que, por ejemplo, “...solo uno de cada cinco alumnos alcanzó el nivel 2 en la escala de PISA, en la evaluación de 2015” (OCDE, 2018, p. 31).

No hay dudas de que, “en relación con la calidad de la educación, la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector educación en la actualidad – relativa a los profesores– es cómo mejorar su desempeño” (Aguerrondo, 2004, p. 100). Porque, “un sistema educativo no será mejor que los docentes con los que cuenta (...) y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo como se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 158); es decir, la calidad de la educación de un país se subordina a la formación, motivación y aprendizaje sistemático de sus profesores (Barber y Mourshed, 2008; Escribano, 2018; OREALC/UNESCO, 2013; Román y Murillo, 2008; Tedesco, 2010). En estas relaciones se crea un círculo vicioso del que resultará difícil salir si no hay una real comprensión de la educación como un sistema y como tal, dependiente de las interrelaciones de sus elementos constitutivos. Esto, partiendo, como en Finlandia, uno de los sistemas educativos de mayor prestigio en el mundo, de que “la figura del docente es reconocida como la clave de la calidad de la educación” (Alarcón y Benito, 2019, p. 167).

Como en muchas otras partes del mundo, y de acuerdo con Bolívar (2018), la práctica permite asegurar que en República Dominicana hay aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo definidas por el pluriempleo, falta de coordinación de actividades, carencia de espacios para el intercambio de aprendizajes, entre otras realidades que limitan el desarrollo de competencias profesionales en el docente. En ese sentido, hoy existe en este país un interés social y del Estado por el mejoramiento de la calidad de la educación, para lo que es básico la formación docente continua. También y como asegura Robinson (2018), aquí los profesores

sienten la presión de tener que saberlo todo, pero es algo honesto que digan “no sé”, y si no siempre lo dicen, tal vez sea por temor a ser juzgados. No obstante, en informe brindado por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM, 2013), la mayor parte de los docentes admitieron que necesitan reforzar las áreas de matemáticas y el desarrollo de competencias de lectoescritura, ortografía y comprensión. Mientras, en estudio liderado por el IDEICE (González-Durán, 2013) en el que se evaluó a los docentes de Primaria, se concluyó que el dominio de los contenidos matemáticos que deben enseñar es bajo ya que, el rendimiento promedio general de la prueba, calculado como el porcentaje de respuestas correctas, es de 59.43. no obstante, “es necesario ser comedidos a la hora de depositar en ellos más responsabilidades y expectativas de las debidas” (Escudero et al., 2017, p. 84).

Lo innegable es que, si se quiere mejorar la formación de los docentes, es necesario investigar sobre el tema y aportar datos a los tomadores de decisiones que les permitan valorar los intereses y posibilidades, las particularidades del individuo que aprende, los rasgos y conductas específicos que manifiesta y aporta a la colectividad. Mas, hay evidencias de que no siempre es así ya que, por ejemplo, “si las reformas llevadas adelante durante la década de los años ochenta y noventa en la mayoría de los países latinoamericanos sólo registraron éxitos parciales, esto fue porque no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes” (Vaillant, 2005, p. 43). En el caso dominicano, además, son limitados los espacios para el trabajo en redes y el aprendizaje entre pares; además de que falta un trabajo en equipo que se refleje en un mayor aprendizaje de los estudiantes (Educa, 2015).

Esa necesidad de formación del docente en ejercicio se hace visible en resultados de investigaciones. Se habla de vacíos en la educación básica de los propios docentes, que incluye problemas de comprensión lectora, falta de hábitos de lectura y pobre uso de la tecnología. Esto

provoca que la formación del docente en ejercicio se dedique a suplir fallas que han quedado en la etapa inicial (Torres, 1999); es decir, a intentar desarrollar competencias básicas sin las cuales no es posible incorporar otras nuevas.

Del caso dominicano, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2012) habla de las faltas de competencias de los docentes para el manejo del currículo; de su pobre desempeño en su práctica pedagógica y de la necesidad de que se promueva el reforzamiento de las competencias para “comunicar, manejar la incertidumbre y la inseguridad generada por un mundo donde el conocimiento se renueva permanentemente”. (p. 57)

En este país, la necesidad de formación permanente del docente en ejercicio, como un elemento vital para el mejoramiento de la calidad de la educación, se hace evidente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, sobre todo en la Enseñanza Primaria (1° a 6° grados), donde debe ocurrir el proceso de alfabetización inicial en lenguaje y matemática. Esto es palpable en los estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, los cuales reflejan bajos niveles de aprendizaje de estudiantes de 3° y 6° grados en las áreas de lenguaje (escritura y comprensión lectora), matemática y ciencias, así como de los factores asociados a estos resultados. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), efectuado en el año 2006, y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado en el 2013, muestran que la educación dominicana presenta los resultados más bajos entre los 15 países participantes. (MINERD, 2014).

El Ministerio de Educación dominicano (MINERD), con la intención de mejorar los resultados educativos, no solo de las pruebas antes mencionadas, se enfoca en diversos proyectos que incluyen, en el área de desarrollo profesional de los docentes: la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y la ejecutoria de universidades nacionales; también la formación docente continua y el fortalecimiento de la gestión institucional, entre otras iniciativas (MINERD, 2014). En estos proyectos se privilegia el accionar de diferentes actores externos al centro educativo en beneficio de la formación de los docentes en ejercicio, con la intención de dejar capacidad instalada en los colectivos pedagógicos para el desarrollo de acciones puntuales, según la realidad de cada uno de sus docentes.

Estas perspectivas y aspiraciones son coherentes con lo definido en el informe TALIS, 2013 [Teaching and Learning International Surveys] (MECD, 2014) en el que se asegura que:

Los sistemas educativos deben proporcionar a los profesores, oportunidades para mantener y desarrollar sus competencias profesionales con la finalidad de que aquellos tengan un elevado nivel docente y que el sistema, en su conjunto, posea un profesorado de alto nivel de calidad. (p. 70)

En concordancia con estas realidades, prerrogativas y decisiones institucionales, los centros educativos del Nivel Primario conciben sus actividades dirigidas al aprendizaje del docente como parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y sus proyecciones derivadas; mientras, el desarrollo de las actividades se circunscribe, esencialmente, a la ejecución de talleres por especialistas externos y a los llamados localmente “acompañamientos” que se concretan en

el asesoramiento por parte de directivos y técnicos a los procesos pedagógicos que encabeza el docente.

Sería prudente analizar qué ocurre en el caso dominicano, con diferentes experiencias regionales y del primer mundo que se asegura favorecen el aprendizaje del docente: “redes, expediciones, pasantías, residencias, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales de aprendizaje, grupos de trabajo, *Lesson Study*, reflexión sobre la práctica, maestros de apoyo, mentores, coach, talleres, asesoría a las instituciones educativas, proyectos, uso cooperativo-colaborativo de TIC” (Calvo, 2014, p. 142). A propósito de estas experiencias, se sabe que “el desarrollo profesional puede proporcionarse por diferentes vías, desde las más formales, como cursos o talleres, hasta las más informales, como puede ser la colaboración con otros profesores o la participación en actividades extracurriculares” (MECD, 2014, p. 70). No obstante, lo más importante es el posible impacto positivo de estas y otras estrategias en el aprendizaje de los docentes y, sobre todo, en la transferencia de sus saberes a los estudiantes.

Tampoco se debe descuidar que “la forma como los profesores organizan su enseñanza estaría relacionada con el modo como entienden el aprendizaje, de modo que entender cómo conciben su propio aprendizaje resulta básico si se pretende conseguir una docencia y un aprendizaje de calidad” (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 624). A propósito, en el acompañamiento a docentes que enseñan lectoescritura, se ha constatado que estos privilegian, en su práctica pedagógica, métodos de enseñanza con los cuales ellos aprendieron, en lugar de otros para los que se les prepara en ese momento o que emplean sus colegas.

Se presupone que, en los ámbitos académicos dominicanos, no se concibe la formación continua desde las vías de autoformación e interformación más efectivas en el caso del docente o

grupos de ellos ni se parte de la determinación de las actividades a través de las cuales estos aprenden en los diferentes contextos profesionales o en los que interactúa. Tampoco se toma como punto de partida el significado que los docentes les otorgan a las referidas actividades ni cómo se sucede la transferencia de sus aprendizajes a su labor pedagógica.

Un estudio liderado por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología dominicano (MESCyT, 2011), que tenía la intención de establecer la “Reformulación de la formación docente” (p. 22), da cuenta de que dicha formación no se desenvuelve al ritmo deseado ni se alcanzan los resultados previstos. Se asegura que existe “una necesidad impostergable del establecimiento de estándares que funcionen como requerimientos a ser cumplidos por las instituciones formadoras de docentes” (p. 23). Como respuesta, dichos estándares son establecidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación, en su Resolución N° 17-2014, del 28 de marzo de 2014. (MINERD, 2014)

Es significativo que el establecimiento de estos estándares no hace referencia a un diagnóstico inicial de los saberes del docente ni al estudio de su cultura de aprendizaje, de sus modos de aprender. Esto es así, aun cuando en el propio documento se alude a la diversidad de elementos que intervienen en la práctica docente: “el contexto, las características personales de los estudiantes y de los docentes, la formación docente, la cultura institucional” (MINERD, 2014, p. 18), entre otros. Asimismo, se apela a experiencias y estudios foráneos como base del establecimiento de indicadores para “medir” el desempeño profesional aun cuando se trata de un docente que labora en un espacio sociocultural con características muy particulares.

En síntesis, el análisis de los referidos documentos, la cercanía a los centros educativos del Nivel Primario en la República Dominicana y la interacción con sus docentes han permitido

constatar que, para el establecimiento de los referidos estándares, no se ha partido del análisis de las diversas actividades en las que los docentes participan y que constituyen el espacio fundamental de aprendizaje. Súmese que, para la formación continua del docente en ejercicio, en lo académico, didáctico-metodológico y psicopedagógico, dimensiones que definen su labor pedagógica, se privilegia la acción de instituciones y personas externas al centro en que dicho docente se desempeña y que es donde, se supone, se debería tener dominio de qué competencias poseen y cuáles son sus necesidades individuales de formación.

Desde lo que corresponde al accionar científico alrededor del tema, una búsqueda a priori en cuatro de las más importantes universidades dominicanas, incluidas la Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), revela que los estudios relacionados con las actividades de aprendizaje en que participan los docentes no han sido prioridad en investigaciones locales. Mucho menos las que tienen que ver con procesos, dinámicas y la transferencia de sus saberes. Esto se puede correlacionar con una probable falta de interés hacia el tema por parte de quienes indagan en el área educativa.

A propósito, con el presente estudio se intenta responder a preguntas como: con qué actividades aprende el docente de Primaria en Santo Domingo, cómo trascienden los procesos formativos en los que participa, cuáles acciones podrían estimular el aprendizaje de dicho profesional en un contexto en el que se evidencia que la etapa de formación inicial no resulta eficiente y donde se especula sobre el nivel profesional que muestran los docentes en su desempeño (MESCyT, 2012); asimismo, se busca explicar cómo se sucede la transferencia de los aprendizajes construidos en esas actividades.

Aunque este tipo de estudio podría centrar su búsqueda en el nivel de acción y/o en el nivel mental (Hoekstra et al., 2009), en el presente no se atiende a los procesos psicológicos internos (mentales), sino que la indagación se centra en las actividades externas, con sus acciones y operaciones concretas, ejecutadas en la construcción de aprendizajes a través de procesos socioculturales. Asimismo, mientras unos (Pintor y Vizcarro, 2005) intentan “descubrir cuáles son las concepciones que los profesores tienen de su propio aprendizaje” (p. 625), en la presente investigación se busca la descripción de los procesos y actividades que intervienen en la construcción de aprendizajes por docentes en ejercicio.

Para buscar respuesta a tales interrogantes, mediante esta indagación de corte transversal y descriptiva, se procura un estudio cualitativo, de caso múltiple, desde una perspectiva sociocrítica, que podría aportar a la reflexión de académicos y organizaciones educativas acerca de los procesos y actividades de aprendizaje continuas, no solo institucionales, en las que participan los docentes.

Se trata de un estudio, esencialmente, de profundización, mediante entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de contenido, centrado en 18 docentes que se desempeñan profesionalmente en seis centros educativos de Santo Domingo. A partir de los hallazgos en la búsqueda de respuesta a estos interrogantes, surge una propuesta de alternativa metodológica que podría ser tomada en cuenta al concebir e instrumentar programas o acciones formativas específicas que sean coherentes con los procesos y actividades a través de los cuales los docentes construyen sus aprendizajes.

Objetivos de Investigación

Atendiendo a lo anteriormente dicho y a partir de los interrogantes planteados, esta investigación intenta cumplir los siguientes objetivos. Para su formulación se ha tomado en cuenta la propuesta teórica de Hurtado (2005) respecto de la correspondencia pregunta-objetivo general-objetivos específicos.

Objetivo General

Analizar procesos y actividades de aprendizaje del docente dominicano de Primaria, en el período 2016-2019, y la transferencia de lo aprendido.

Objetivos Específicos

1. Describir el proceso de aprendizaje continuo del docente del Nivel Primario en Santo Domingo.
2. Identificar las actividades de aprendizaje en las que participan estos docentes.
3. Contrastar las actividades de aprendizaje en las que participan con las que prefieren los docentes.
4. Analizar el proceso de transferencia de los aprendizajes construidos en esas actividades.
5. Proponer una alternativa metodológica para el diseño y desarrollo de programas de formación continua de docentes.

Primera Parte: Fundamentación Teórica

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados en esta investigación, es imprescindible acceder a fuentes con información relevante acerca de las dimensiones del estudio y partir de teorías y resultados de investigaciones sobre este tema. Dichas investigaciones son tomadas en cuenta, aun cuando hayan tenido lugar en tiempos y contextos diferentes, siempre que contribuyan a la fundamentación del problema de investigación que se estudia.

Como parte fundamental de esa búsqueda, aparece el análisis de varios conceptos íntimamente relacionados con los procesos de aprendizaje del docente; entre ellos: “aprendizaje”, “actividad”, “actividad de aprendizaje”, “interacción sociocultural”, “transferencia de aprendizajes”, así como el de “programas de formación docente”. Estos se van desarrollando al tomar como referentes las posiciones de importantes autores que abordan temas ligados al problema de investigación y que se concretan en: procesos y actividades de aprendizaje, transferencia de aprendizajes, y programas de formación docente. Asimismo, se examinan variantes metodológicas significativas hasta ahora utilizadas en investigaciones científicas relacionadas con el objeto de esta investigación.

El presente capítulo establece bases esenciales para la comprensión de los procesos de aprendizaje de los docentes del nivel Primario de Santo Domingo y, de manera puntual, lo concerniente a las actividades a través de las cuales construyen sus aprendizajes.

Las teorías aquí referenciadas acerca de los procesos y actividades de aprendizaje y sus esencias conceptuales son de gran valor en la búsqueda de respuestas a los interrogantes

planteados. Después de su estudio, se procede a la organización de la información más importante y específica, con el correspondiente análisis de las aristas que conectan con el problema identificado. En resumen, este capítulo se centra en cinco elementos básicos: el docente como aprendiz, los procesos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje, la transferencia de aprendizajes y los programas de formación docente, con centro en los empleados en República Dominicana.

Como base de este capítulo y punto de partida para el abordaje del problema de investigación definido, para un análisis profundo de las actividades de aprendizaje del docente, se considera la “teoría de la actividad” y sus antecedentes más importantes, con Vygotsky (1978) y Leontiev (1981), así como las aportaciones de Cole (1999), Engeström (2001), (Darling-Hammond (1988), y otros estudiosos del tema.

Aun cuando, según Engeström (2001), “Vygotsky, el fundador del enfoque histórico-cultural, no propuso una teoría explícita del proceso de aprendizaje” (p. 50), para el presente estudio son válidas las contribuciones del psicólogo ruso sobre el contexto sociocultural, las mediaciones sociales en el aprendizaje y el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP); en esencia, de la teoría constructivista de Vygotsky, es significativa la influencia de los contextos sociales y culturales en la construcción del conocimiento.

En esta investigación adquieren significado especial los tipos de actividades definidos por Coombs y Ahrned (1975) y Colardyn y Bjornavold (2004), quienes las agrupan en tres dimensiones: formales, no formales, e informales, y se toman en cuenta al analizar aquellas en las que participa el docente.

Para el abordaje de los tipos de actividades en las cuales aprende el docente, es importante el Modelo 70-20-10, desarrollado por Morgan McCall, Robert W. Eichinger y Michael M. Lombardo, del Center for Creative Leadership, de la Universidad de Princeton (Lombardo y Eichinger, 1996), ya que permite establecer cierta relación proporcional entre lo aprendido y el tipo de actividad a través de las cuales ocurre el aprendizaje.

Son de gran valor estudios diversos sobre formación, desarrollo y/o perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, así como los centrados en políticas, estrategias y programas de formación docente. De ahí que son estudiadas las aportaciones de diversos investigadores, muchos dedicados al caso en Latinoamérica (Aguerrondo et al., 2002; Akiba y Liang, 2016; Armstrong, 2009; Bixio, 2005; Bolívar, 2013; Colardyn y Bjornavold, 2004; Darling-Hammond et al., 2005; Fullan y Hargreaves, 2006). Todos estos y muchos otros, como Torres (1999), son de gran utilidad por sus aportaciones teóricas para el abordaje del aprendizaje permanente del docente dominicano. Su valor se multiplica en la intención de analizar los elementos a tener en cuenta a la hora de idear, diseñar y ejecutar programas de formación del docente en ejercicio. Las aportaciones de Calvo (2014), gracias al recorrido por diferentes posiciones y experiencias de programas destinados al desarrollo profesional docente (DPD), permiten acceso a un significativo conjunto de concepciones sobre el tema.

Otras teorías e investigaciones, unas distantes en el tiempo y otras más recientes, las cuales son priorizadas, sirven para el estudio del estado actual de la cuestión. Muchas, necesariamente, se van sumando en el propio proceso de la investigación, durante la cual aparecen determinadas categorías emergentes, resultantes del trabajo de campo y la búsqueda de respuesta a los interrogantes planteados.

Capítulo 1. El Docente Como Aprendiz

“El aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar”.

Roger Schank

Existen múltiples conceptos de aprendizaje, en dependencia de la perspectiva o la intención desde la que se le emplee. Así, para Kirkpatrick y Kirkpatrick (1993), el aprendizaje se puede definir como la medida en que los participantes cambian sus actitudes, amplían sus conocimientos y/o mejoran sus capacidades como consecuencia de asistir a una formación. Asimismo, el aprendizaje puede ser asumido como “el producto de los intentos que cualquier ser humano realiza para enfrentar y satisfacer sus necesidades” (Vázquez, 2006, p. 177); es “la capacidad de conocer cosas nuevas y de hacer cosas nuevas como consecuencia de una experiencia vivida y de la acción social” (Kalantzis y Cope, 2019, pp. 39-40). También, como “un proceso de cambio que tiene lugar como consecuencia del estudio o de la experiencia, donde el individuo adquiere una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que le permiten desarrollarse personal, profesional y socialmente” (Gallardo y Camacho, 2008, p. 24).

Asimismo, el aprendizaje es visto como “el producto de los intentos que cualquier ser humano realiza para enfrentar y satisfacer sus necesidades (...) cambios que se efectúan en el sistema nervioso como consecuencia de hacer ciertas cosas con las que se obtienen determinados

resultados” (Vázquez, 2006, p. 177). Ahora bien, “únicamente se puede hablar de «aprendizaje» cuando el cambio que se produce es duradero, para lo cual la práctica resulta imprescindible” (Díaz E., 2012, p. 6).

Desde la perspectiva en que se emplea en el presente estudio y partiendo de su esencia más abarcadora, el aprendizaje podría ser definido como un proceso complejo, sistémico y variable por medio del cual el individuo, en los procesos de interacción sociocultural, desarrolla competencias (conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes y valores) que le son necesarias para determinada función social.

Hay muchos puntos de vista acerca del aprendizaje no solo como concepto sino sobre sus características, tipos, alcance, dinámicas, estructuras, vías para su construcción, etc., que al final lo dotan de variadas significaciones. Entre ellas, como refiere Engeström (2001), hay una tendencia a describir el aprendizaje como un proceso vertical, orientado a elevar a los seres humanos, llevándolos a niveles más altos de competencia. En su lugar es pertinente sugerir la construcción de una perspectiva de “aprendizaje horizontal o lateral” (p. 14). Porque, además y de acuerdo con Calvo (2014), el trabajo horizontal entre formadores, especialistas y docentes lleva a revalorizar los saberes y los principios construidos a través de la experiencia. Asimismo, no se ha de descuidar, tal como afirma Bolívar (2018) que el conocimiento base de la profesionalidad docente, además de en la formación inicial y en otros procesos paralelos, se construye en el contexto de trabajo, compartiendo el saber hacer. Esos procesos paralelos apuntarían a todo el sistema de actividades de carácter informal propiciadora de aprendizaje. Y, habría que sumar, no sólo en el contexto de trabajo, sino en todos los contextos en las que interactúa el profesional de la educación.

Respecto de cómo ocurre el aprendizaje en los seres humanos existen diversas concepciones. Algunas apuntan a cómo se sucede en general; otras centran su atención en cómo ocurre en los individuos, atendiendo a su edad, sexo, grupo social, contexto sociocultural, etc. Mas, para abordar el tema del aprendizaje del docente, es imposible abstraerse del avance de las diversas teorías desde las que ha sido abordado y las progresivas aportaciones del propio conductismo (Skinner, 1938), el constructivismo (Piaget, 1969); el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978), la autonomía en el aprendizaje de Montessori (Lillard, 2005), al aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961); así como las concernientes al aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), al aprendizaje colaborativo y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Acerca de su pregunta ¿Cómo aprenden los maestros?, son cuatro las respuestas que propone Lapatí-Sarre (2003): primero: “para aprender hay que querer aprender. Y para aprender algo que sirva para mejorar la propia práctica, hay que querer relacionar lo que se aprende con la práctica”; segundo: “para aprender hay que dedicar algo de tiempo”; tercero: “para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje”; cuarto: “cada maestro tiene que crear sus propios ambientes de aprendizaje (...); es una tarea eminentemente personal” (pp. 21-22).

Sí habría que considerar que hay un sinnúmero de aprendizajes que se van sucediendo de manera incidental, sin que el docente se lo proponga y que, tal vez, lo concientice cuando esté haciendo uso de ellos dentro o fuera de los procesos de enseñanza que protagoniza. Si se analizan los saberes que se construyen en la informalidad, no sería lícito afirmar que el aprendizaje siempre debe ir precedido del análisis de las necesidades ni de la creación de ambientes específicos.

Desde el conductismo de Skinner (1938), el aprendizaje es visto como consecuencia de estímulos externos; es decir, del modo en que ocurre la interacción entre el individuo y el contexto sociocultural como el principal elemento de modificación de la conducta. Los individuos siempre estamos realizando distintos tipos de acciones como parte de determinada actividad, las cuales tendrán repercusiones diversas en nuestros procesos, entre ellos, el de aprendizaje. Esta es una manera de explicar, desde la experimentación, la conducta en relación con el medio ambiente.

Mientras, la teoría sociocognitiva toma a la imitación, la observación y el modelado como bases del aprendizaje humano. “Aunque, al principio fue conocida como teoría del aprendizaje social, y procede del conductismo, ahora incluye muchas de las ideas de los teóricos cognitivos, por lo que ha pasado a denominarse teoría socio-cognitiva” (Ormrod, 2005, p. 142). Es básico tener en cuenta la concepción esgrimida desde esta teoría de que “las personas aprendemos unas de otras” (p. 143). De forma que el aprendizaje es un proceso propio de la interacción sociocultural y a la vez un producto de esa interacción.

Al hablar específicamente del aprendizaje del docente, conviene tomar en cuenta los principios generales de la teoría sociocognitiva aportados por Ormrod (2005) y que se pueden resumir en que: las personas podemos aprender mediante la observación de la conducta de los demás, así como del resultado de nuestras acciones; el aprendizaje puede tener lugar sin que se produzca un cambio en la conducta; las consecuencias de la conducta desempeñan un papel en el aprendizaje; la cognición desempeña un papel en el aprendizaje.

En tal sentido hay que considerar también que el docente es un profesional, un adulto, casi siempre un padre de familia, una persona con experiencia, alguien que ha sufrido, que ha

desaprendido, que desconfía, que se siente conoedor, que vive la inmediatez porque está en el futuro (se prepara para el hoy). El propio título y el encargo social que tiene hacen que sea visto y que se vea como alguien que ya sabe. Por tanto, podría caer en la trampa de creer que ya posee los saberes que necesita como persona y como profesional.

1.1. Andragogía: Aprendizaje del Adulto

Las didácticas, generalmente, apuntan a la manera en que se debe enseñar a los estudiantes desde sus primeros años de vida hasta concluir la educación preuniversitaria. Es menos común encontrar referencias a los modos en que se debe conducir la formación de los adultos. Esto equivale a decir que la formación de las personas adultas “se concibe también por extensión de la misma manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, sin considerar que ha habido un cambio de sujeto y que este hecho re-significa los procesos” (Assaél y Salvador, 1992, p. 13).

Hablar de la formación de las personas adultas es equivalente a hablar de andragogía. Esta opera bajo la concepción de que el adulto muestra disposición para aprender en un régimen formal de aprendizaje. De modo que el adulto participará de manera activa y voluntaria en las actividades que han de propiciarle determinados aprendizajes. Incluso, será capaz de tomar parte en la determinación de qué, cómo y cuándo aprender, así como de autoevaluarse, evaluar a sus pares y hasta evaluar el proceso formativo en el que participa.

Estas precisiones justifican el hecho de que muchos investigadores y teóricos asumen diferentes conceptos de lo que es la andragogía. Para Bernard (1985) es una disciplina definida al mismo tiempo como una ciencia y como un arte; una ciencia que trata los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos; un arte

ejercido en una práctica social que se evidencia gracias a todas las actividades educativas organizadas especialmente para el adulto. Para Márquez (1998), la andragogía es la disciplina educativa que trata de comprender al adulto, desde todos los componentes humanos: como un ente psicológico, biológico y social. El mayor referente de la andragogía es Knowles (1973), quien la considera como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender.

Acercas de la educación de adultos, el profesor Freire (1975) precisa que debe ser una educación problematizadora para la cual los educandos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos cognoscitivos, se transformen ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador. Por su parte, Díaz (1986) afirma que “la educación de las personas de edad madura o mayores de treinta y cinco (35) años se considera como una consecuencia necesaria de la educación permanente y se define como un medio para facilitar la ampliación de sus espacios vitales en creatividad, autonomía y participación social” (p. 51).

Atendiendo a estas perspectivas de análisis, los procesos de aprendizaje de los adultos estarían determinados por factores y realidades diferentes a las de los niños y jóvenes. De forma específica, los procesos de aprendizaje de los adultos podrían estar condicionados por ciertas características propias de los aprendices adultos y que, a decir de Knowles (1973), son las siguientes:

Autoidentidad: El adulto pasa de tener una personalidad dependiente a dirigirse hacia las propias metas que establece.

Experiencia previa: El adulto se enfrenta a una nueva situación de aprendizaje con más información y conocimientos que, de una u otra manera, se confrontan con las informaciones que sigue recibiendo.

Orientación del aprendizaje: El adulto comprende la formación como un camino para mejorar su capacidad de resolver problemas y afrontar el mundo actual.

Predisposición para aprender: El adulto toma decisiones y asume la responsabilidad de ello. Esto determina su rol como participante activo y como centro de su proceso de aprendizaje.

Motivación para aprender: El adulto que se incorpora a un proceso de aprendizaje sabe lo que quiere y lo que necesita por lo que su interés en aprender influye positivamente en el desarrollo del proceso. Prima la motivación intrínseca. (pp. 45-49)

De ese modo, un aprendiz adulto debe ser una persona con una fuerte autoidentidad, con experiencias previas, orientado hacia lo que desea aprender y con disposición y motivación para la construcción de sus saberes. A ello hay que sumar que la inserción del adulto en un proceso formativo ha de tener como condición base el carácter voluntario de ese proceso.

En el caso específico del docente en función de aprendiz, las características antes mencionadas confluyen con esa manera de aprender que le es muy particular y, esencialmente, específica a este profesional: aprende para enseñar lo aprendido. Por tanto, tiene la necesidad de saber, como condición indispensable para transferir sus saberes. Habría que añadir que:

la prescindencia del análisis de las formas de aprender del propio docente y la no consideración de los procesos de aprendizaje de adultos es coherente con un rol docente centrado en la creación de situaciones de enseñanza, sin necesidad de comprender y preguntarse por las necesidades, deseos y procesos de aprendizaje de sus alumnos.

(Assaél y Salvador, 1992, pp. 14-15)

Así, podría suponerse que, en la medida en que el docente comprende cómo se sucede su proceso de aprendizaje, en esa misma medida comprenderá cómo se sucede ese proceso en sus estudiantes. A la vez, ellos mismos podrían valorar y evaluar con mayor certeza las acciones formativas generadas desde o con la anuencia de los tomadores de decisiones.

1.2. Cultura de Aprendizaje del Docente

Hablar de cultura de aprendizaje obliga a relacionar el concepto de cultura con lo asumido como aprendizaje; no obstante, y en relación con lo cultural, vale observar la definición de Núñez y Romero (2017) quienes plantean que el “aprender es un proceso activo e intencional cuya génesis tiene lugar externamente al sujeto. Se trata de un proceso colectivo y extensivo de construcción de significados” (p. 66). Esta mirada remite al aprender en la interacción social, en intercambio con otros individuos. Sin embargo, el aprendizaje, como se ha expresado antes, es un proceso que se sucede en el individuo, como resultado de esas actividades colectivas, colaborativas, donde el otro (sujeto u objeto) tienen un rol fundamental.

Mientras, cuando se habla de cultura, desde la perspectiva antropológica inherente al docente, dada su condición humana, puede asumirse desde la antiquísima definición de Tylor, como el “conjunto complejo que abarca los saberes, las creencias, el arte, las costumbres, el derecho, así como toda disposición o uso adquiridos por el hombre viviendo en sociedad” (Bonte e Izard, 1996, p. 201). De modo que el aprendizaje es elemento constitutivo de la cultura, por ser parte de las construcciones sociales de las personas.

En la construcción de una cultura colectiva de aprendizaje del profesional de la educación es fundamental la posición individual del docente frente a sus procesos de aprendizaje. Esto equivale a decir que “en la labor docente son esenciales las herramientas propias del desarrollo

de las capacidades cognitivas de los sujetos y, fundamentalmente, de la posibilidad de hacer conciencia de los modos con que cada individuo asume sus propios procesos de conocimiento” (De Tezanos, 2005, p. 72).

Al hablar de las nuevas estrategias para el aprendizaje de maestros, Darling-Hammond (1988) precisa que los maestros aprenden mejor estudiando, haciendo y reflexionando; colaborando con otros docentes; observando de cerca a los estudiantes y su trabajo; y compartiendo lo que ven.

A partir de estas concepciones, la cultura de aprendizaje del docente podría definirse como el proceso y resultado de la construcción de sus saberes; como los modos en que se sucede la construcción y desarrollo de sus competencias profesionales. Así, cada institución, cada comunidad, cada individuo tiene su propia cultura de aprendizaje; y “se distingue la *cultura de los académicos* de la de los *expertos*, de la de los *docentes*” (Hernández y Falieres, 2007, p. 35).

Cuando se habla del aprendizaje del docente, es pertinente tener en cuenta que “la reflexión y la sistematización sobre la propia práctica pedagógica es la mejor herramienta que poseen los maestros para avanzar y superarse profesionalmente” (Torres, 1996, p. 44). En palabras de Calvo (2014), “la idea central del aprendizaje profesional colaborativo es reconocer que los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar” (p. 114).

El docente, desde que comienza su labor, se ve conminado al desarrollo de la cultura del desaprender. Constantemente, desde la política, desde la investigación, desde sus propios hallazgos se van sucediendo cambios que lo instan y hasta obligan a cambiar el rumbo de sus estrategias profesionales. De manera que el olvidar que hasta este momento se hacía así y que

ahora es diferente es, más que una decisión, una necesidad profesional. El contexto y la movilidad en él exigen que el docente cambie en sus maneras de ser y hacer las cosas.

Como parte de esa cultura propia de la labor docente, en muchos de estos profesionales hay una tendencia al acomodamiento, al establecimiento de una zona de confort que los lleva a quedar rezagados en su desarrollo profesional, que se espera sea permanente.

El actual movimiento de los aprendizajes hacia el empleo de soportes tecnológicos ha significado un reto para una amplia población de docentes eminentemente análogos. Hoy se procura, tanto desde lo individual como desde lo colectivo, fomentar la cultura del aprendizaje digital, lo cual ratifica que “las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional” (Vaillant, 2005, p. 44).

Como se ha dicho en otra parte, el docente tiende, como parte de su cultura, a trabajar de forma aislada más que de forma cooperativa; el individualismo es inherente a esta profesión. Lavié-Martínez (2004) ve la ubicación del individualismo docente (Lortie, 1975), de parte de sus teóricos, en tres grandes grupos: condición del lugar de trabajo, déficit psicológico y resultado de una elección individual. Se plantea que desde la universidad se debería favorecer “una formación centrada en la conciencia y la superación de egocentrismos personales y colectivos, porque sólo así contribuirá a una sociedad capaz de *evolucionar* al tiempo que *progres*a” (De la Herrán, 2004, p. 13); pero, lo real es que propiciar esos cambios no es simple cuestión de iniciativas y disposición sino que, como forma parte de la cultura, se requiere de mucho tiempo y estrategias colectivas.

Precisamente, desde las instituciones encargadas de la formación continua se emplean diferentes estrategias que buscan modelar el desarrollo profesional del docente, lo que equivale a intentar modificar su cultura de aprendizaje. Así, se apela a la tutoría o mentoría, al modelaje, al acompañamiento... No obstante, todas esas variantes propias de espacios formales, muchas veces se suceden en la informalidad. Por ejemplo, “la tutoría informal se produce a través de conversaciones en pasillos, salas de profesores y otros entornos escolares” (Bransford et al., 1999, p. 191). “De hecho, dado que el conocimiento se necesita y se utiliza en todas partes, el aprendizaje sucede también en todas partes” (Kalantzis y Cope, 2019, p. 12).

Desde la perspectiva de Bransford (1999), los maestros aprenden de su propia práctica, a través de sus interacciones con sus colegas; aprenden de los educadores de maestros en sus escuelas, en programas de grado, en proyectos específicos de mejora que a menudo son proporcionados por consultores, en programas de posgrado. En resumen, “aprenden sobre la enseñanza en formas que están separadas de su trabajo profesional formal” (Bransford et al., 1999, pp. 191-192). Atendiendo a esa realidad, aquí se enfatiza en un conjunto de actividades formales, no formales e informales a través de las cuales los docentes acceden a determinadas competencias que les son necesarias para desempeñar el papel social que les corresponde como profesionales de la educación.

Lo trascendente para la labor social del maestro es que “el reconocimiento de sus modos de aprender y la transformación de los mismos, eventualmente, inciden en la transformación de las prácticas docentes” (Assaél y Salvador, 1992, p. 15). A la vez, esas prácticas están condicionadas por las competencias que desarrolla el docente. De manera que la eficiencia de la práctica pedagógica del docente estará determinada por las competencias que desarrolle.

En el maestro debería conjugarse un sistema de competencias propias de la labor pedagógica. Entre ellas las competencias didácticas, metodológicas, para dirigir grupos, de diagnóstico y evaluación, metacognitivas, de asesoría, para el trabajo en equipo, y para el aprovechamiento de los medios (Vázquez, 2006). Desde la perspectiva de este investigador se llama competencia a “todos aquellos comportamientos formados por habilidades cognoscitivas, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo, eficazmente, cualquier actividad” (p. 28). Por tanto, “un profesor competente es aquel que tiene la capacidad para enfrentar con éxito su labor y establecer relaciones armónicas con los demás” (Vázquez, 2006, p. 29).

Pero, en el caso del docente, una manifestación de competencia es el saber aprender, el valerse de estrategias que le permitan independencia en la construcción personal de conocimientos. Como parte de sus competencias, el docente debería (De Tezanos, 2005) no tener prejuicios frente a lo que no se sabe, poder reconocer la ignorancia propia, tener la disposición de pedir ayuda con una actitud emocionalmente positiva, ligada a una ausencia de inseguridad personal.

Habría que considerar que la disposición del docente para desarrollar sus competencias depende, en gran medida, de las condiciones que se le creen alrededor de su labor y del respeto con que se haga. El espacio donde permanece por más tiempo y en el cual se podrían dar las mejores condiciones para su aprendizaje es el centro educativo donde desarrolla su labor profesional. Ahora bien, y de acuerdo con Bolívar (2018), hacer del centro un lugar de aprendizaje docente supone convertirlo en un contexto que ofrece oportunidades para ejercer de otro modo la profesión, para la reflexión crítica sobre su práctica y para el intercambio de experiencias.

De modo que, como parte de la cultura del aprendizaje del docente son diversas las formas en que se sucede su aprendizaje a lo largo de su carrera profesional. Cuánto se logra en esa formación y cuán útil resulta para sus estudiantes son objetos de constante cuestionamiento. Pero no es menos cierto que, “debido a la gran variedad de formas en que los maestros continúan aprendiendo sobre la enseñanza y el aprendizaje, es difícil generalizar o juzgar la calidad de las experiencias de aprendizaje de los maestros” (Bransford et al., 1999, p. 192). Hay que tener en cuenta que la variabilidad de la cultura de aprendizaje es condicionada por los cambios espaciales y temporales. Así, “el aprendizaje y la enseñanza en la sociedad actual, de información y conocimiento descentrado, requiere una nueva forma de pensar, de ver el mundo e, igualmente, de concebir la existencia y la acción del hombre en él” (Labarrere, 2006, p. 70). Es acertado asegurar que “los profesores manifiestan sus experiencias como aprendices, en el sentido de que adquieren conocimiento, cambiando o construyendo nuevas representaciones y significados” (Pérez-Ferra, 2013, p. 63).

1.3. Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

El aprendizaje humano es un proceso cognitivo que se sucede de forma permanente y diversa en el interior del individuo, en el transcurso de constantes interacciones socioculturales y en correspondencia con las capacidades, condiciones y experiencias personales acumuladas. Así que, dada su permanente condición de inacabado, el aprendizaje constituye un organismo vivo y propio, que se re-construye durante toda la vida de cada ser humano.

Tal como afirman Fairstein y Gyssels (2003) “la historia de nuestros aprendizajes, sobre todo de nuestros primeros aprendizajes, va dejando huellas profundas que influyen en nuestra forma de enfrentar cada nuevo acto de aprendizaje” (p. 27). Así, los aprendizajes primarios

sirven tanto de cimiento de los nuevos como de herramienta para dar el cedazo y determinar consciente o inconscientemente qué nuevos elementos se incorporan como saberes. En ese sentido, Bransford et al. (2005) han planteado que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos; es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida.

A propósito del aprender como acción conducente al aprendizaje, Labarrere (2006) dice que “aprender es construir el mundo según nos vamos construyendo como sujetos, como personas que habitamos un mundo que construimos. Aprender es aprender a construir el mundo y aprender a construirnos” (p. 72). Así que es evidente y justificada la visión del aprendizaje como un proceso mental, individual y particular de cada sujeto, y que dura toda la vida.

El aumento de las experiencias previas, propias de la interacción sociocultural y su resultado (el aprendizaje), hace que el análisis de tal modelo resulte más complejo. Aun cuando la referida complejidad no sea objeto del presente estudio, sí se ha tenido en cuenta para comprender los procesos de aprendizaje de los docentes durante toda su vida y en disímiles contextos espaciales y temporales. De ahí que podría asegurarse que la modificación interna que representa la construcción de aprendizajes se sucede gracias a la actuación de factores externos, propios del contexto en el que ocurre la actividad de aprendizaje y de la manera en que son asumidos o enfrentados dichos factores por parte del sujeto que aprende, siempre en una dinámica interacción sociocultural.

Diversos estudios demuestran, según Gluck et al. (2008), que “los bebés pueden aprender antes de nacer y que la información aprendida persiste e influye en la conducta después del

nacimiento” (p. 466). Esta es la más tácita evidencia de que el aprendizaje es inherente al ser humano durante toda su existencia en vitalidad.

El aprendizaje en los primeros años de vida está condicionado por el desarrollo cognitivo individual del niño, a la vez que forma parte de ese desarrollo. Tal como lo establece Piaget (1991), en cada una de las etapas de dicho desarrollo, se sucede un aprendizaje que responde a condiciones y características propias: el período sensorio-motor (de 0 a 2 años), el pre-operacional (de 2 a 7 años), el concreto (de 7-11 años) y el formal (niños y adolescentes de 11 años en adelante hasta, aproximadamente, los 19 años). Durante estas etapas, el aprendizaje se sucede en cada individuo, de acuerdo con su desarrollo biológico y psicológico, y en dependencia de las interacciones sociales que tenga; es decir, es necesario tener en cuenta, en coherencia con la perspectiva vygotskyana, la cultura en la que se desarrolla el niño y que dichas interacciones se suceden en espacios en los que se realizan diferentes tipos de actividades.

Es importante considerar que “la función cognitiva tiene su periodo cumbre en los adultos jóvenes saludables, que comprende de los 17 a los 35 años” (Gluck et al., 2008) y que los docentes, que inician su etapa como profesionales alrededor de los 20 años de edad, se han de mantener en actividades formativas durante toda su vida laboral, que ronda los 65 años en el caso de la República Dominicana. Sobre todo, hay que tenerlo en cuenta toda vez que “algunos tipos de aprendizajes empiezan a deteriorarse incluso desde los 35-36 años, pero otros tienden a mantenerse fuertes hasta bien entrada la vejez” (Gluck et al., 2008, p. 472). No menos importante es observar, con estos autores, que “la vejez no impide el aprendizaje, pero lo vuelve más lento” (p. 472) y que, “aunque las memorias bien formadas pueden perdurar, el aprendizaje de la nueva información por lo general es menos eficiente entre los ancianos” (p. 473) y también, que “la

capacidad de pensar cognitivamente es la responsable de mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia” (Bain, 2007, p. 27).

Para Tejada y Ruiz (2013) una consecuencia directa del aprendizaje a lo largo de la vida es la “formación más allá de los planteamientos formales, para integrar los no formales e informales, también clave en la adquisición y desarrollo de competencias” (p. 94). Esto presupone que, al analizar el cómo aprende el docente, y sobre todo al concebir cualquier tipo de programa dirigido a su desarrollo profesional, se deben tomar en cuenta estas características del aprendizaje del adulto. Más aún, cuando se trata de un individuo que no se ve como receptor de saberes sino como canal de transmisión de competencias adquiridas, como mediador entre el aprendiz y el aprendizaje. Al ser el aprendizaje un proceso que ocurre durante toda la vida, éste “no se ubica y se asocia a un lugar institucional, a lo académico, sino que recorre la biografía de los docentes” (Hernández y Sancho, 2019, p. 82).

1.4. Estilos de Aprendizaje

Está claro que cada persona aprende de diferentes maneras. Esas diferencias dependen de múltiples factores, entre ellos: características personales que la definen, contexto sociocultural en el que vive y todas las experiencias que ha acumulado. Asimismo, son fundamentales la postura que asume frente al aprendizaje, y la cultura familiar y social que ha heredado. De ahí que cada individuo dispone de un particular estilo de aprendizaje.

Acerca de los estilos de aprendizaje existen múltiples teorías y resultados de investigaciones: Gregorc (1982), Grasha y Riechmann (1975), Grasha (1996), Díaz E. (2012), Salas (2014) se refieren a comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente. De su parte, Kolb (1984) lo concibe como un proceso

por el cual se produce el desarrollo del individuo con componente hereditario y la influencia del contexto. Mientras, Dunn y Dunn (1984) asumen el estilo de aprendizaje como “la manera por la que elementos diferentes que proceden de cuatro estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información” (p. 41). Alonso et al. (1994) toman la definición de Keefe (1988), quien los relaciona con “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso et al., 1994, p. 48). Para Schmeck (1988), estilo de aprendizaje es “el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje” (p. 80). Mientras, Smith (1988) los define como “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje” (p. 24). También se les considera como “la manera en que la persona percibe, procesa, integra y recuerda información” (Varela, 2006, p. 2).

Para Claxton y Ralston (1978), el estilo de aprendizaje “es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje” (p. 1). Riechmann (1979) lo define como “un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje” (p. 2). Mientras, Hunt (1979) lo ve como “las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor” (p. 27).

Lo cierto es que los procesos mentales que intervienen en las construcciones y reconstrucciones de saberes responden a un determinado modelo interno de aprendizaje. De acuerdo con Quiroga (1991), dicho modelo se puede definir como:

La modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. (pp. 35-36)

Bajo esta concepción, se puede asumir que el aprendizaje de las personas adultas está marcado por un número superior de antecedentes que los que se dan en los niños y jóvenes, lo que le otorga mayor complejidad y exige más a la referida estructura biológica.

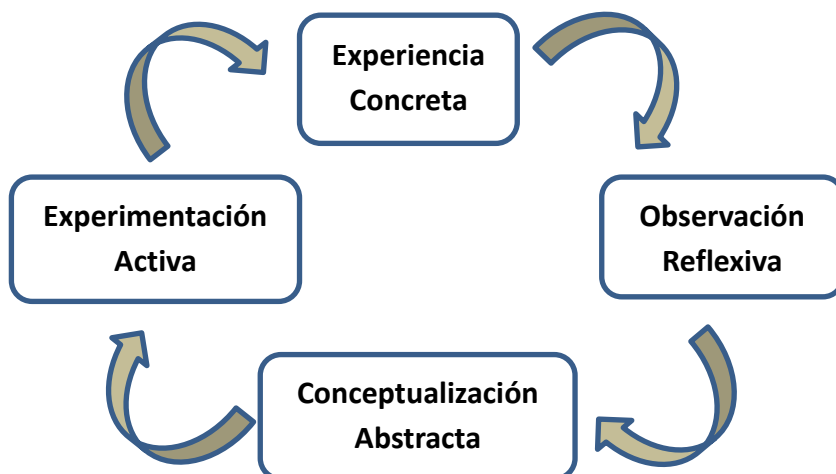
Alonso et al. (1994) y Salas (2014) clasifican los estilos de aprendizaje en activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos. Por su parte, Grasha y Riechmann (1975) dividen dichos estilos en tres grandes dimensiones, atendiendo a las preferencias de interacción social y estarían formadas por pares opuestos: autónomo-dependiente, colaborativo-competitivo, y participativo-no participativo. Desde su perspectiva, los autónomos serían los que gustan de pensar por sí mismos; prefieren trabajar solos, pero escuchan las opiniones de los demás; los dependientes son poco curiosos desde el punto de vista intelectual; prefieren apoyarse en los demás; los colaborativos aprenden más en la interacción, cuando comparten con los demás; los competitivos procuran aprender para superar a los demás. Mientras, los que poseen un estilo participativo prefieren actividades que impliquen debates, en las que pueda discutir lo que van aprendiendo; el estilo no participativo corresponde a quienes mantienen altos niveles de desinterés hacia las acciones de aprendizaje que se desarrollan. Esta clasificación es vital sobre todo al organizar programas de formación continua de los docentes.

En el estudio de las maneras como se aprende, el modelo de Kolb (1984) se basa en tres elementos que definen los estilos de aprendizaje de cada persona. Estos elementos son: la genética, las experiencias vitales y las demandas del entorno particular del aprendiz.

Kolb (1984) considera que el aprendizaje constituye un modelo cíclico (Gráfico 1), con cuatro estados básicos que incluyen las siguientes fases: a) Experiencia Concreta (EC) de una situación de aprendizaje, b) Observación Reflexiva (OR) de un fenómeno relevante, c) Conceptualización Abstracta (CA) acerca de lo que significa aquello que es observado y d) Experimentación Activa de las hipótesis planteadas.

Gráfico 1

Modelo cíclico de Kolb sobre el aprendizaje



Fuente: Kolb (1984)

En la fase de experiencia concreta ocurren las experiencias inmediatas y específicas que sirven de soporte a la observación; en la fase de observación reflexiva, la persona reflexiona acerca de lo que está observando y elabora hipótesis sobre el significado de la información recibida; en la conceptualización abstracta, partiendo de esas hipótesis, se forman conceptos abstractos y generalizaciones; en la fase de experimentación activa, la persona experimenta o practica con estos conceptos en otros contextos o situaciones. Este ciclo se repite para seguir aprendiendo.

Este autor relaciona los estilos de aprendizaje con cuatro tipos de estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1*Resumen del Modelo de Kolb (1984)*

Tipo de estudiante	Modos de aprendizaje	Significado
Activo o divergente	Experiencia concreta (EC)	Capaz de adentrarse completa y abiertamente, sin ningún prejuicio, en nuevas experiencias.
Reflexivo o asimilador	Observación reflexiva (OR)	Capaz de reflexionar y observar estas experiencias desde varias perspectivas.
Teórico o convergente	Conceptualización abstracta (CA)	Capaz de crear conceptos que integren sus observaciones en teorías lógicas.
Pragmático o acomodador	Experimentación activa (EA)	Capaz de usar estas teorías para tomar decisiones y resolver problemas.

A decir de Fairstein y Gyssels (2003), son dos las condiciones básicas para lograr aprendizajes significativos: “que el conocimiento que se va a aprender tenga conexión con los conocimientos previos que posee el aprendiz y que quien aprende esté motivado y encuentre un sentido al aprendizaje que está realizando” (p. 56). Así, es determinante la motivación que sirve de soporte a la participación en los procesos de aprendizaje; no es lo mismo involucrarse por interés personal, por un requerimiento profesional, a hacerlo por la simple obligación que marca una determinada exigencia.

A propósito de los estilos de aprendizaje, para Varela (2006) “la esencia del acto [humano] es lo que se hace, así como el nivel o grado del valor de la acción, en tanto que el estilo del acto describe la forma o manera como se lleva a cabo dicha acción” (p. 3). Entonces se

da una conexión inalienable entre la actividad (lo que se hace) desde su estructura interna (acciones y operaciones) y el estilo de ese acto con el cual se van construyendo aprendizajes.

Aunque es importante la actitud de los tomadores de decisiones e influyentes en el sentido de qué aprendizajes promover en el docente, es sustancial la actitud del individuo frente al contenido de aprendizaje; es determinante el estilo de aprendizaje que servirá de soporte a su apropiación del conjunto de saberes de que se trate. De manera que “una educación que favorezca la realización de aprendizajes significativos y creativos es sin duda fértil; pero una Didáctica que adopte al autoconocimiento como referente formativo siempre puede ser más útil para conocer y ser mejor” (De la Herrán, 2004, p. 12). De hecho, “en el ex-escolar que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio” (Torres R. M., 1999, p. 10).

1.5. Inteligencias Múltiples y Aprendizaje

El concepto de inteligencias múltiples popularizado por Gardner (1998), dada su argumentada conexión con el aprendizaje, ha resultado de interés para la presente investigación. Por eso se ha dedicado un espacio a su análisis, aunque sin la pretensión de profundizar en todos sus detalles y posible trascendencia. Esta decisión responde a la hipótesis de que el conocimiento de la propuesta de Gardner podría contribuir a una mejor comprensión de cómo se sucede el aprendizaje en los docentes.

Las inteligencias múltiples tienen una significativa importancia cuando se habla de construcción de aprendizajes. En el caso del aprendizaje de los docentes, el valor de esas

inteligencias se multiplica dado que, lo que aprende el docente se ramifica y expande en lo que este profesional ayuda a construir en sus estudiantes.

Estas ocho inteligencias (lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, espacial, corporal y cinestésica, musical y naturalista) son recurrentes en estudios sobre los aprendizajes y sus alcances. Se puede inferir que el docente, sobre todo si se desempeña en la enseñanza Primaria, en dependencia de cuál sea su inteligencia o inteligencias más desarrolladas, mostrará mayores o menores capacidades en su desempeño profesional. De modo que, si apelamos a los conceptos de esta contribución de Gardner, si se conoce cuáles son las inteligencias más desarrolladas del aprendiz, y sobre todo si él sabe cuáles son, se podrían encaminar acciones concretas tendentes a mejorar aquellas en las que no posee un buen desarrollo.

Podría asegurarse que, a decir de la observación en la práctica docente y la esencia que define a cada una de las inteligencias múltiples, entre estas últimas hay algunas que son básicas para la labor docente: véase, por ejemplo, la lingüística y la interpersonal. Se puede presumir que, si no se posee un buen desarrollo de estas inteligencias, se vería afectada la mediación que corresponde al docente entre los estudiantes y el contenido de la enseñanza. Un docente con bajo desarrollo de su inteligencia musical o de la inteligencia corporal y cinestésica, si no son de su área de desempeño profesional, podría realizar su labor pedagógica sin mayores traspies; pero, si le falta desarrollo de la competencia básica de la comunicación (la lingüística) se le haría difícil cumplir con su encargo social.

Un desarrollo de esta inteligencia facilitaría la interpretación de los discursos y gestos de las personas con quienes se interactúa. Mientras, la empatía necesaria en un docente depende en

gran medida de su nivel de inteligencia interpersonal. Se presupone que, si posee un alto desarrollo de esta, podrá desempeñar con más eficiencia su labor educativa, sobre todo en grupos numerosos. Asimismo, la inteligencia intrapersonal en el docente, la que tiene que ver con el autoconocimiento, con el dominio personal de emociones propias, es básica no solo para la asunción de determinadas actitudes sino para disponer de la capacidad de ponerse en lugar del otro y comprender sus actuaciones, puntos de vista, aspiraciones...

Estas no son las únicas inteligencias deseables en un docente, ya que los seres humanos las poseemos todas en un mayor o menor grado de desarrollo (Gardner, 1998) y también las necesitamos todas. Por solo citar otros ejemplos, desde el ideal, en un maestro de matemática se haría necesario una inteligencia lógico-matemática desarrollada; asimismo, en un docente encargado de impartir clases de música, debería haber un buen desarrollo de su inteligencia musical.

Estas anotaciones, a partir de la teoría de Gardner, sirven como punto de partida para asegurar que sería ideal conocer cuál o cuáles son las inteligencias más avanzadas en el docente antes de la concepción de actividades dirigidas a su desarrollo profesional. Aunque no constituye esencia del presente estudio, es importante al analizar las actividades mediante las que aprende el docente de la escuela primaria dominicana.

Tener en cuenta estas múltiples inteligencias en los docentes y cómo puede ser estimulado su desarrollo, al analizar los diversos tipos de actividades con las que estos aprenden, no implica el establecimiento de ninguna correlación entre ambos conceptos ni tampoco ha constituido objetivo del presente trabajo. Sí ha sido favorable tomar en cuenta que las diferentes

profesiones humanas requieren de gran número de ellas para asumir las exigencias de una vida en sociedad.

Tanto en la formación inicial como en los procesos de formación continua en las que el docente construye nuevos aprendizajes, deberían tomarse en cuenta las múltiples inteligencias referidas por Gardner. De ese modo se lograría concebir actividades de formación, formales y no formales, coherentes con las potencialidades intelectuales o motivar y favorecer aquellas informales en las que toman parte los docentes.

1.6. Competencias Profesionales del Docente

Las competencias han sido vistas, asumidas y defendidas a partir de diferentes posiciones y perspectivas, desde que David McClelland (McClelland, 1973) propuso dicho concepto como alternativa a las medidas tradicionales y poco convincentes para pronosticar el rendimiento en el trabajo. Las competencias son un tema recurrente en investigaciones y textos diversos en los cuales son abordadas desde diversas perspectivas: Delcourt (1997), Fernández (1994), Mas (2011), Paquay (2005), Pérez-Gómez (2010), Tejada (2009), por solo mencionar algunos.

Para Braslavsky (1999), las competencias son “esa capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer” (p. 28). Precisamente, desde el punto de vista conceptual se puede asumir la perspectiva de Pinto (1999), para quien la competencia puede ser asumida como la capacidad para desarrollar una tarea con eficiencia, eficacia y satisfacción, en cualquier ámbito de la vida individual o social. Desde esta concepción, que apunta a su tridimensionalidad, la competencia integra tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser), en integración con estos saberes se da la metacognición; es decir, la reflexión sobre cómo ocurren esos aprendizajes.

En armonía con esa posición, para Tobón (2013) las competencias implican la coherente articulación del saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir. También, para Pimienta (2012) se puede “entender por competencia el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético” (p. 2); asimismo, señala que “la competencia (...) emerge de la intersección entre los conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser)” (p. 2). Lo cierto es que, la competencia tiene que ver con una “combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (Irigoin y Vargas, 2002, p. 14).

Por su parte, respecto de las competencias más importantes a desarrollar en el docente, Ruiz (2013) señala:

Observar y caracterizar situaciones de la realidad pedagógica; determinar valores y principios y definir fines y objetivos de la educación; conocer y saber utilizar recursos educativos; planificar y concretar estrategias de intervención; evaluar procesos y productos educativos; saber utilizar sistemáticamente el *feedback*, y desarrollar formas de trabajo en grupo entre los profesores. (p. 47)

Mientras tanto, Braslavsky (1999) habla de cinco competencias básicas del profesor: la pedagógico-didáctica y la político-institucional, relacionadas con la resolución de problemas; la productiva y la interactiva, que responden a lo estructural; y la especificadora, que se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación de toda la profesional.

Hay un conjunto de ideas que Irigoien y Vargas (2002) han reconocido como comunes a diversas definiciones de competencias. Entre esas ideas se encuentran:

La combinación de conocimientos, habilidades y actitudes; la idea de poner en juego, movilizar, capacidades diversas para actuar logrando un desempeño; la idea de que este desempeño puede darse en diversos contextos cuyos significados la persona debe ser capaz de comprender para que la actuación sea ad hoc. (p. 46)

Atendiendo a sus elementos constitutivos, se podría asumir que “una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos” (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010, p. 6). En un resumen más preciso, Bunk (1994) asegura que poseer una competencia profesional significa poseer los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer determinada profesión. Así, competente es “...quien se desempeña eficazmente en situaciones laborales específicas, que puede resolver en forma autónoma y flexible los problemas que se le presentan en el ejercicio de sus funciones y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo” (Agudelo, 2002, p. 23).

Al hablar de su clasificación de las competencias hay diferentes posiciones; incluso, hay una que se limita a verlas como genéricas y específicas. La Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2003) reconoce tres tipos de competencias: básicas, específicas y genéricas. Las básicas son las adquiridas desde el inicio de la escuela hasta 11 o 12 años; genéricas, las adquiridas en el período escolar y en la práctica de un oficio y que sirven para cualquier actividad profesional, y están apoyadas en bases científicas, tecnológicas y atributos humanos;

mientras, las específicas son aquellas las adquiridas en la especialización profesional. Tejada y Ruiz (2013) asumen las competencias profesionales en tres grupos: específicas, genéricas y transversales, y aseguran que estas “son adquiridas de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas que en contextos educativos” (p. 95). Bunk (1994) dice que pueden ser: técnicas, metodológicas, sociales y participativas.

Estas son destacadas y descritas por Agudelo-Mejía (2002), para quien la competencia técnica significa que el individuo domina las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, que posee los conocimientos y habilidades para desempeñarlo con eficiencia; *metodológica*, que sabe aplicar el procedimiento adecuado a las tareas y muestra capacidad de transferir sus experiencias a otras situaciones laborales; *social*, cuando colabora con otras personas, con un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal; y *participativa*, observable en quien interviene en la organización de su puesto de trabajo y de su entorno. Podría considerarse esta clasificación como la más pertinente para el caso del docente en ejercicio.

Desde su incursión en el mundo académico, las competencias han ido creciendo en su nivel de importancia hasta convertirse en norte de toda actividad de enseñanza-aprendizaje; es decir, el llamado enfoque por competencias presupone que un proceso formativo está encaminado al logro no solo del saber en el aprendiz. A propósito, en la formación de docentes, asumida como un proceso continuo y permanente, se deben desarrollar las competencias necesarias para el desempeño del rol que corresponde a un profesional de la educación: enseñar y educar.

En informe sobre educación realizado por la UNESCO (Delors, 1996) se considera que de cara al futuro, la educación, especialmente la básica, debe pasar de la transmisión de

conocimientos a cuatro importantes objetivos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Aprender a conocer significa aprender a utilizar nuestras propias capacidades de percepción, comprensión, memoria y reflexión, así como a utilizar técnicas y fuentes de información; comprender la propia realidad y la de los demás. Aprender a hacer es desarrollar la capacidad de intervenir en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra vida y de interactuar en todos los ámbitos. Aprender a vivir juntos significa el desarrollo de la capacidad de comunicación y colaboración en contextos cultural y socialmente plurales. Mientras, aprender a ser significa el desarrollo de la capacidad para actuar con autonomía, reduciendo la dependencia de las orientaciones y directividad de otras personas.

Por su parte, Perrenoud (2007) plantea diez competencias necesarias en los docentes: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 10. Organizar la propia formación continua.

A la par de las competencias, dado que las mismas se desarrollan a través de actividades con un contenido de aprendizaje, se podría considerar, con Escudero et al. (2017), que lo que el docente aprende se puede incluir en cuatro categorías: psicológica, epistemológica, cultural y sociopolítica y que “los contenidos del aprendizaje incluyen conocimientos teóricos codificados y, asimismo, los que surgen de la experiencia y la reflexión en y para la práctica” (Escudero et al., 2017, p. 85). Hay que tener presente, asimismo, que “las competencias se proyectan a la educación formal y a la formación profesional (*training*) para facilitar la confluencia de las

necesidades de las personas, de las organizaciones laborales y de la sociedad en su conjunto (Irigoin y Vargas, 2002, p. 23).

Hoy día, la formación basada en competencias presupone “hacer énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas socioprofesionales” (Tejada y Ruiz, 2013, p. 94). De manera que el carácter integrador del desarrollo de competencias en el profesional de la educación induzca a afirmar que “es difícil que un docente con dificultades en el desarrollo emocional pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y pueda favorecer su apertura a realidades diferentes” (Díaz-Fouz, 2014, p. 79).

El enfoque por competencias privilegia la práctica centrada en el saber hacer, donde gana valor lo procedimental y los componentes psicomotor y afectivo. Esta perspectiva requiere de la interacción entre y con los objetos y sujetos concurrentes en el espacio de aprendizaje. Respecto de cómo se ve el desarrollo de competencias, múltiples investigaciones apuntan a la percepción del docente acerca de sus competencias para el ejercicio profesional; así se observa en los textos de Bolívar et al. (2001), Hargreaves (1992), Clandinin (2007), Montero y Bedmar (2009), Wamlin (2009), Crahay et al. (2010).

El enfoque y evaluación por competencias permite a los docentes-aprendices “desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones «auténticas»” (Valverde et al., 2012, p. 53).

Capítulo 2. Procesos de Aprendizaje

“La vida es un aprendizaje de renunciamiento progresivo, de continua limitación de nuestras pretensiones, de nuestras esperanzas, de nuestra fuerza, de nuestra libertad”.

Henri-Frédéric Amiel

Está claro que el aprendizaje es “un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión” (Valle et al., 1998, p. 61) y que dicho aprendizaje está regido por una serie de principios que destacan Alonso et al. (1994). Entre los principios señalados, para el caso de los procesos de aprendizaje de los docentes, podrían considerarse como de mayor significación:

La ley del efecto. Toda persona tiende a repetir las conductas satisfactorias y a evitar las desagradables; *Ley de la resistencia al cambio.* Los aprendizajes que implican cambios en la organización de la propia personalidad son percibidos como amenazantes y son difíciles de consolidar; *Ley del ejercicio.* Cuanto más se practica y repite lo aprendido, tanto más se arraiga el contenido del aprendizaje; *La motivación.* Sería ideal que el propio sujeto marcara sus objetivos de aprendizaje, que respondieran a sus necesidades. (p. 41)

Estos principios rigen el complejo proceso de aprendizaje del docente, sean o no percibidos por él. Lo haga o no consciente en su proceso metacognitivo, estos principios definen

la actitud del docente frente a los nuevos saberes y, en consecuencia, el nivel de competencias profesionales que logrará. Por supuesto, esto depende de los factores bajo los cuales se den los referidos principios.

Desde el punto de vista del alcance, algunos de estos principios apuntan a lo externo respecto del aprendiz, como es el caso de la motivación, donde no siempre el sujeto marca los objetivos de su aprendizaje. Por ejemplo, cuando los tomadores de decisiones definen qué contenidos de aprendizaje se proveerán a través de programas formativos, sin que el sujeto participe en dicha definición, se violenta el principio de “motivación”.

Son múltiples los factores a tener en cuenta en los procesos de aprendizaje: el sujeto, el contexto o espacio, la actividad, el tiempo... En el sujeto son determinantes: experiencias, motivaciones, intereses, competencias. En el resto de los factores son relevantes el alcance y las características. Precisamente, al referirse a los espacios del conocimiento, Lévy (2004) los presenta como “comunidades humanas en comunicación consigo mismas, pensándose a sí mismas, compartiendo y negociando permanentemente sus relaciones y sus contextos de significados compartidos” (p. 113).

Se ha dicho que “nos acercamos al aprendizaje en la medida en que el sujeto sea capaz de distinguir entre situaciones en las que aprende y situaciones en las que no aprende” (Escala, 1997, p. 144). En tal caso, se estaría hablando de un aprendizaje consciente, donde el proceso metacognitivo que se da en el aprendiz le permite cuestionar y reorientar sus acciones en la actividad de aprendizaje.

En los procesos de aprendizaje que se dan en un individuo humano son visibles varios sistemas que se interconectan. Los sistemas de necesidades, de creencias, el instrumental y el

sistema de valores. Desde la individualidad que significa el aprender, el sistema de necesidades responde al “necesito cambiar o modificar algo”; las creencias definen el “creo que puedo cambiar o modificar algo”; mientras, el sistema instrumental corresponde al “cómo lograré el cambio”; por su parte, el sistema de valores respondería al “debo cambiar algo”.

El aprendizaje incluye contenidos de las áreas cognoscitiva, procedimental y actitudinal. Así, en el caso del docente, el aprendizaje se concreta en el conocimiento de los contenidos curriculares, el dominio de la didáctica con que debe guiar el aprendizaje de esos conocimientos y la actitud con que asume su tarea profesional. Dado el trabajo social que le es intrínseco a su profesión, le demanda una competencia que corresponde a la motivación profesional. Se afirma que, en el caso de los adultos mayores, los procesos de aprendizaje se facilitan alentándolos “a participar y persistir en las actividades de aprendizaje” (De Palo et al., 2018, p. 100). En el docente-aprendiz, no debería ser diferente, ya que “lo que se experimenta desde el interés personal se proyecta en la vida del aula y las relaciones con los estudiantes” (Hernández y Sancho, 2019, p. 79).

En cuanto al mejoramiento de los resultados de aprendizaje en los adultos, De Palo et al. (2018) destacan el papel de las estrategias de aprendizaje, la motivación intrínseca, la metacognición y el aprendizaje autorregulado.

2.1. Formación Inicial del Docente

Es indiscutible que, en la base del aprendizaje permanente del docente está lo que se haya logrado en su formación inicial; etapa que incluye toda la educación preuniversitaria y la etapa de preparación elemental en el área pedagógica. Por eso, es lógico el planteamiento de

Abendaño-Briceño (2004), al hablar de los procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en Ecuador, algo que aplica para el caso dominicano:

La formación docente constituye el epicentro desde donde se inicia toda innovación educativa básica, por ello se considera que toda teoría científica y tecnológica, por óptima que sea, no tendrá ninguna repercusión en la práctica si no existe el recurso humano profesional que lo ejecute con efectividad. (p. 16)

De manera que esa formación integral a que se debe aspirar y procurar debería traducirse en egresados con las competencias necesarias para su ejercicio profesional; seres humanos motivados y entregados a su formación. A la par, para el estudio de esa formación inicial de los docentes se debe tener en cuenta un conjunto de elementos fundamentales, como los considerados por Vaillant (2018) y que van desde lo relacionado con la selección de candidatos para estudios de docencia hasta la valoración social de la docencia, pasando por las vías para la atracción a la carrera, el diseño curricular de la formación, la selección y preparación de los formadores, las prácticas de enseñanza de los futuros docentes, así como la evaluación y acreditación institucional; todas en la perspectiva de lograr la habilitación para el ingreso al ejercicio profesional.

Aunque el presente estudio está enfocado en docentes en ejercicio y sus actividades de aprendizaje, no se puede obviar la base de la pirámide: la formación inicial. Esta etapa se organiza en los diferentes estados del mundo como parte de los compromisos y deberes constitucionales que corresponden a los gobiernos. Es que la formación inicial de los docentes es un proceso determinante para el logro de una educación de calidad (OEI, 2010).

A propósito, el objetivo de formación del profesorado es común a las diferentes naciones del mundo y diversos estudios coinciden en sus temas y puntos de vista. Riesa et al. (2016), en una investigación realizada en cuatro países (Luxemburgo, España, Islandia y Estados Unidos), encontraron similitud en múltiples elementos: vieron que la estructura de formación tiene una orientación profesional y su objetivo es formar a futuros profesores como mediadores entre el desarrollo sociopersonal y el aprendizaje, así como formar ciudadanos autónomos y críticos, capaces de tomar decisiones. Estos modelos consideran formar a los profesores para el desempeño de su labor educativa y convertirlos en profesionales de la reflexión, la resolución de problemas, la investigación y la innovación, que puedan preparar estudiantes para afrontar los desafíos que se les presenten.

El aprendizaje del maestro, desde la etapa de formación inicial y de acuerdo con Bransford (1999), debe enfocarse en el logro de una formación humana integral, una sólida preparación en las disciplinas que va a enseñar, conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza, bajo la guía de un maestro experimentado. De lo que se logre en esa etapa depende, en gran medida, lo que se debe hacer en la formación continua y en los procesos de aprendizaje permanente que se suceden a la par del desempeño profesional.

En cuanto a las actividades de formación que se asumen en los centros dominicanos, yendo a lo antiquísimo de la búsqueda de respuestas, es importante tomar en cuenta las ideas de Almánzar (2008), quien expone lo que considera "...el inicio de un proceso sistematizado de formación del docente dominicano..." (p. 45), como resultado del establecimiento de los principios de la enseñanza por el maestro y sociólogo Eugenio María de Hostos.

Hostos estructuró la Escuela Normal en dos secciones: una práctica y otra teórica. La primera servía de preparación para la segunda y abarcaba la enseñanza primaria: la segunda estaba destinada a los estudios formativos que debían cursar los futuros Maestros Normales; quienes también debían realizar prácticas pedagógicas, como un medio eficaz para adquirir las destrezas necesarias para transmitir con eficiencia y capacidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Almánzar, 2008, p. 55)

La conexión entre las competencias adquiridas en la formación inicial y aquellas que son alcanzadas en el ejercicio profesional; es decir, durante la práctica pedagógica, inciden en el desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Dicha conexión depende de las actividades de formación concretas que ejecuta el docente, tanto de forma individual como colectiva.

En la etapa de formación inicial del docente, la combinación de la teoría y la práctica asume diferentes modalidades, sobre todo en lo relativo a cuándo transcurre cada una de ellas y qué tiempo se dedica, esencialmente, a la práctica. En un estudio de Mudavanhu (2016), se reveló que la educación del profesorado podría mejorarse cambiando la duración y el tiempo de la práctica docente. Esto se debe a que “algunos participantes consideran que la experiencia escolar ‘se sitúa erróneamente al final del programa de formación inicial del docente’ y que es en la práctica donde los futuros docentes deben aprender más de la experiencia escolar, algo que podría ser escalonado en todo el programa” (Mudavanhu, 2016, p. 219).

El estudio de Riesa et al. (2016) sirve para apuntalar el análisis del caso dominicano, en el cual se perfila cierta coincidencia con los elementos mencionados para los cuatro países referidos. Además de esto, en la perspectiva de cómo se suceden los procesos de formación del

maestro, en la presente investigación se han tomado en cuenta diferentes dimensiones de análisis y relaciones vinculadas al alcance de las actividades de formación. Gewerc y Montero (2013) las agrupan en: nivel macro- (políticas educativas), meso- (institución) y micro- (profesorado) y precisan que:

Los cambios en las prácticas pedagógicas y organizativas de las escuelas están determinados por multitud de factores y esa es una de las razones que explican la complejidad de tratarlas. Dependen de las teorías previas de los profesores y de su formación, de las políticas educativas, de las prácticas de enseñanza, de las culturas profesionales, de la propia institución, de su organización, etc. (p. 325)

En la República Dominicana se establecen diversos tramos de la Carrera Docente, que incluye: formación inicial, ingreso al servicio (a través de concurso), inducción, evaluación y certificación. Aquí la formación de docentes tiene un sistema de regulaciones emanados del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, y del Ministerio de Educación, que incluye la aprobación de carreras y programas. Este órgano rector define qué requisitos debe cumplir toda institución de educación superior que decida incursionar en la formación de docentes. A la fecha, más de 20 instituciones se dedican a la formación inicial de docentes para la enseñanza preuniversitaria. Se destacan entre ellas, tres que son de carácter público: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Universidad Tecnológica del Cibao (UTECO) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU); este último con seis recintos diseminados en cuatro importantes ciudades del país.

En estas instituciones se procura la formación integral de los estudiantes para su posterior desempeño en las aulas, una vez son titulados. Los estándares profesionales y del desempeño

para la certificación y desarrollo de la carrera docente (MINERD, 2014) constituyen la base de los criterios para dicha formación inicial toda vez que atienden la necesidad de identificar, describir y establecer las competencias que deben poseer los docentes dominicanos. Estos contemplan “la asignación de tutores y la evaluación para decidir sobre la titularidad o no en la posición de maestro/a” (MINERD, 2014, p. 20).

Además de planes basados en el desarrollo de estándares profesionales y del desempeño, en el país se gestiona “la acreditación de los programas formativos, la promoción de actividades de desarrollo profesional continuo para docentes en servicio, la evaluación del desempeño y procesos de certificación del personal docente” (De los Santos y Abréu-Van-Grieken, 2013, p. 445).

Asimismo, aparte de las directrices nacionales, la política educativa dominicana toma en cuenta las aspiraciones de organismos internacionales en el ámbito educativo. Entre las metas establecidas por la OEI y la CEPAL para el año 2021, la meta número 20 establece “Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria” (OEI, 2010, p. 157). En esa dirección, se pretende lograr la incorporación al sistema educativo dominicano a docentes con una mejor preparación integral. Para hacerlo se han asignado 20,000 becas a estudiantes que concluyen el nivel preuniversitario con buen desempeño para que estudien la carrera de educación. Como parte del proceso, los aspirantes son sometidos a exámenes de rigor académico y psicológico previa selección de los ingresantes.

Estos estudiantes de magisterio, como todos los del país, deberán cursar satisfactoriamente una formación de cuatro años para obtener el título de licenciatura en una

determinada área de la enseñanza preuniversitaria y en coherencia con la organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica (OEI, 2016).

Según Flores (2012), las primeras incursiones de la formación docente en la República Dominicana datan de 1981, en escuelas fundadas por Eugenio María de Hostos y Salomé Ureña de Henríquez; en 1950 surgen las llamadas escuelas normales. Luego, se fueron sumando programas de formación docente en diferentes universidades.

En el país, de acuerdo con Sánchez (2018), en 1992 tuvo lugar el acuerdo de la Secretaría de Estado de Educación con las universidades UASD y la UNPHO, y apoyo de la UNESCO, para la formación de maestros del nivel básico. Dicha Secretaría, con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), desarrolló un programa que incluía la búsqueda del nivel superior en los maestros y la conversión de las escuelas normales en Institutos de Educación Superior.

En el año 1997, el Consejo Nacional de Educación (CNE) en la Ordenanza 5-97 que definía un Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal Directivo, Docente, Técnico y Administrativo del Sector Educativo. Más tarde, el CNC emitió la Ordenanza 1-2004 que establecía un nuevo plan de estudios de para la formación inicial del docente de educación básica. Mientras, desde el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología se ha repensado la formación docente: en 2010 se presentó el Plan de Reformulación de la Formación Docente; en 2011 surge la Resolución No 08-2011, del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT). Esto presupone la revisión de los planes de estudio.

El caso del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal, resultado de la fusión de las antiguas escuelas normales, es encargada de la

formación inicial de docentes de la República Dominicana. Esta institución es reconocida por la importancia que le otorga a la práctica pedagógica de sus estudiantes desde su primer año en la formación.

Así, en publicación de una investigación de esta institución (ISFODOSU, 2018), acerca de su sistema de prácticas docentes, se hace referencia a los pilares de esa política y sus resultados; se destaca el acompañamiento de los estudiantes en su práctica, la coordinación académica de las prácticas y las pasantías, la labor de los centros educativos anfitriones donde los estudiantes realizan sus prácticas, la relación con los docentes anfitriones que sirven de tutores, el contacto con las familias y la comunidad. La rapidez en la inserción en el ámbito laboral de los egresados del ISFODOSU y la calidad de su desempeño son referidos como avales de una acertada formación inicial.

Después de la titulación, los egresados de las instituciones formadoras de docentes se ven obligados a gestionar su ingreso al servicio en el sistema educativo público mediante concurso. En esa evaluación se ponen a prueba sus competencias para el desempeño profesional en su área de formación. De los resultados que arrojen las pruebas en las que ha incursionado dependerá su acceso a una de las plazas disponibles.

En la República Dominicana, como etapa entre la formación inicial y la formación continua del docente, se ha incluido el llamado Programa de Inducción de Docentes Principiantes. Esta etapa de adaptación al escenario de ejercicio de la profesión docente consistente en la provisión de acompañamiento, orientación y apoyo individualizado a través de tutores (docentes de probada experiencia). La inducción está dirigida a facilitar una correcta inserción e integración al contexto escolar y comunitario, a facilitar el inicio del desempeño en el

ejercicio de la profesión docente y la autonomía personal en el contexto escolar. El proceso contempla, además, la evaluación del desempeño para definir si el recién graduado puede ocupar la posición de maestro titular. (MINERD, 2016)

La estructuración de estos programas de inducción “está sujeta a las necesidades individuales del profesorado principiante y al contexto al que pertenece” (Kearney, 2014). En el contexto dominicano, la intención de dichos programas es que los profesores principiantes “puedan afrontar los problemas y aprender el lenguaje de la práctica pedagógica que se genera en el contexto educativo” (López y Marcelo, 2021).

Una vez logrado el ingreso al sistema, llega la exigencia de procesos de evaluación y certificación del desempeño de los que dependen determinadas condiciones y beneficios laborales, sobre todo en lo relativo a ingresos económicos. Dicha evaluación está condicionada, en gran medida, ya no solo por la preparación profesional con que cuenta el docente al egresar de la formación inicial, sino por la formación continua y su manera de autogestionar su formación permanente.

2.2. Formación Continua del Docente

Es indiscutible que “los docentes no se pueden conformar con los saberes que adquirieron en su etapa de formación inicial, puesto que muchos de ellos llegarán a ser obsoletos” (Souto et al., 2020, p. 93); mucho más cuando, como en el caso dominicano, “los resultados de la formación docente por las instituciones de educación superior, nos gusten o no, son muy pocos halagadores” (Sánchez, 2018, p. 30). Es así como se apuesta por la formación continua como vía para el logro o consolidación de competencias deseables y necesarias en los docentes.

Coherente con esta asunción conceptual, en su conjunto, “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (Ferry, 1997, p. 52). Para la presente investigación se ha considerado la formación continua como el conjunto de acciones formativas, contentivas de actividades formales y no formales, dirigidas a completar y actualizar competencias propias de la profesión docente. Esto, a diferencia de la formación permanente, determinada por la autoformación, en la cual, queramos o no, se incluye, además, toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida y que impacta el ejercicio profesional.

La formación continua, tal como defiende el INAFOCAM (2013) “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...” (p. 27).

Además de la etapa de la vida, las motivaciones e intereses de los participantes, hay que considerar que en dichos participantes existe “un conjunto de elementos que orientan sus comportamientos: ideologías, rituales, símbolos y códigos, que funcionan y entienden solo aquellos que están dentro de ella” (INAFOCAM, 2013, p. 24). Se asume que la formación formal continua del docente se distingue por un conjunto de características que marcan su carácter de proceso consistente e ininterrumpido, sobre todo por el tipo de profesional a la que va dirigida. Siempre, cualquiera que sea el tipo de acción formativa, hay que tener en cuenta el sujeto como individualidad y como miembro de un grupo profesional específico.

Para Ávalos (2007) han prevalecido tres tipos de acciones para el desarrollo profesional continuo (DPC): (a) las vinculadas con la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares sustantivos y mejoramiento de las didácticas, ofrecidos en la modalidad de cursos o

talleres cortos, o con sistema de “cascada”; (b) las que perseguían el desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula, a través de grupos de trabajo, centros locales y redes de intercambio; y por último, (c) las que se implementan como resultado de cambios o reformas educativas con la finalidad de informar al docente sobre los mismos, y se desarrollan en una combinación de modalidades de cursos, talleres, apoyo *in situ* y materiales de apoyo.

A propósito, el gran reto en los procesos de desarrollo profesional del docente en ejercicio es personalizar la formación; el atender a los resultados del diagnóstico, a la diversidad que se manifiesta en las competencias exhibidas y las requeridas, en la experiencia individual acumulada y, de manera especial y determinante, en las motivaciones e interés del docente-aprendiz. Es decir, “la formación permanente ha de responder a principios y a criterios relevantes que orienten la toma de decisiones con respecto a los contenidos y estrategias de formación” (Lucio-Gil, 2018, pp. 523-524), pero esto es válido y pertinente para la formación permanente que tiene carácter formal o no formal. De esa realidad escapa la formación que se da de manera natural, en la informalidad, sin la previsión ni por los tomadores de decisiones respecto de determinados programas ni por los propios docentes.

En todas las áreas y modalidades que impliquen desarrollo profesional, donde la formación continua del docente no es una excepción, “hay que considerar el ritmo permanente de los cambios en todas las manifestaciones del saber humano” (De los Santos y Abréu-Van-Grieken, 2013, p. 449); el cambio sociocultural, por más simple que parezca, incide de algún modo y en mayor o menor medida en los procesos de construcción de saberes. Así, la intención de lograr profesionales con las competencias necesarias para elevar la calidad educativa debe presuponer una actualización constante de saberes cónsonos con el indetenible desarrollo sociocultural, cada día más robusto. Es el caso de lo que acontece en relación con los cambios

tecnológicos y la labor del docente en ejercicio: ante la rápida introducción de las tecnologías en la vida cotidiana se necesita de un cambio en el tipo de formación que se ofrece (Lores et al., 2019).

La formación docente, como bien señala Aguerrondo (2004), se esgrime como herramienta para subsanar elementos *deficitarios* o como algo continuo a lo largo de toda la vida. Esta segunda variante, vista como proceso de desarrollo profesional, generalmente está “orientada a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional” (Aguerrondo, 2004, p. 116). En ese sentido, es fundamental tener en cuenta que “los saberes y competencias que llega a adquirir un docente (...) los aprende a lo largo de toda la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docentes, y a través de la propia práctica de enseñar” (Torres R. M., 1999, p. 9).

Desde la perspectiva de Marcelo y Vaillant (2009), el desarrollo profesional del docente debe tomar en cuenta múltiples aspectos: selección de los futuros docentes, los programas y estrategias pedagógicas, la inserción profesional, la carrera, criterios de evaluación de desempeño hasta las recompensas materiales.

Ya que no hay acto formativo que no tenga otros como base, previo a la proyección y desarrollo de cualquier acción formativa de docentes, es necesario realizar un diagnóstico que lleve a la determinación de hacia qué elementos debe ir dirigida esa formación y cuál debe ser la estrategia a seguir, porque es aplicable para ellos lo expresado por Bransford (1999) para el caso de los estudiantes: “Si se ignoran las ideas y creencias iniciales de los estudiantes, los aprendizajes que desarrollen pueden ser muy diferentes de lo que el maestro pretende” (p. 10). En este caso, si no se tiene en cuenta lo que sabe el docente y, de manera primordial, cómo logra

sus aprendizajes, será en vano todo esfuerzo por involucrarlos y comprometerlos con su formación.

El desarrollo profesional del docente en ejercicio tiene un carácter remedial más que de profundización en las competencias alcanzadas. Más que nada es un proceso curativo de males acumulados durante la formación inicial. Las acciones que se ejecutan están dirigidas, esencialmente, a dotar al docente de las competencias profesionales y estrategias metodológicas que su labor demanda. En el mejor de los casos, se trata de actualizar la formación en respuesta a nuevos hallazgos científicos y tecnológicos.

Para el presente estudio, centrado en el proceso de formación permanente del docente en ejercicio, ha sido necesario considerar, con Torres (1999), que “los saberes y competencias docentes son resultado no sólo 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” (pp. 1-2). A la vez, considerando su alcance, se debe tener en cuenta que “la formación permanente puede responder a tres funciones: especialización, actualización de conocimientos, y profundización y desarrollo” (Muntaner-Guasp, 1999, p. 133)

Respecto de la necesidad de un enfoque sistémico en las acciones formativas, válidas para los docentes en ejercicio, Vaillant (2005) precisa que:

Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde la selección de los estudiantes de los institutos de formación docente, sus programas y estrategias pedagógicas, pasando por las modalidades de inserción profesional, la carrera y criterios de evaluación de desempeño, hasta las recompensas materiales que se asocian con la profesión. (p. 51)

Las acciones de formación continua del docente, desde la perspectiva de Muchanje et al. (2016), constituyen un sistema de “actualización de conocimientos y habilidades de enseñanza a lo largo de su carrera. Ellos necesitan tener oportunidades para intercambiar ideas y mejores prácticas con otros tutores en la profesión para un rendimiento óptimo” (p. 5). A decir de Imbernón y Antúnez (2006), son diversos los modelos de formación permanente de los docentes en ejercicio: estudios de posgrado y otros cursos específicos según necesidades, trabajo cooperativo entre el profesorado, seminarios y foros de discusión, jornadas y encuentros, talleres de reflexión y círculos de estudio en los centros, asesoramiento pedagógico, y formaciones locales en determinados centros docentes, así como programas específicos en determinadas instituciones.

Al analizar los procesos de formación continua de los docentes, que tienen como escenario fundamental el centro educativo donde desempeñan su labor, es imposible aislarse de la cultura como elemento base de las comunidades humanas; en este caso, la cultura que se erige y defiende desde el colectivo pedagógico. Como afirman Gewerc y Montero (2013), “los aspectos más visibles que conforman la cultura son los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar; y los aspectos organizativos, formales e informales; es decir: las prácticas y rituales de la acción educativa (tiempos, espacios)” (p. 332). “La escuela es un espacio de relaciones estructuradas con base en una sintaxis traducida en normas de hecho y de derecho. Hay procesos formalmente establecidos y también procesos cotidianos de tipo informal” (Jacobo et al., 2005, p. 57).

Pero el estudio del aprendizaje docente debe llegar hasta el análisis de las actividades de formación que trasgreden lo formal y específico del centro educativo y que se dimensionan en el diario quehacer de los docentes, como entes que interactúan de forma permanente en contextos

socioculturales diversos y abundantes. Más aun cuando se sabe que hoy “se han ampliado y multiplicado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación...” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 154).

El centro educativo es el escenario por excelencia para el aprendizaje de los docentes, por la labor que desempeñan, por el tiempo que permanecen en él y por otros factores a los que se hará referencia más adelante. Sobre la importancia del centro educativo en la preparación integral y colectiva de sus docentes, Tardif (2004) concluye:

En el fondo, lo que la investigación olvida o descuida con frecuencia es que la escuela, igual que la industria, los bancos, el sistema hospitalario o cualquier servicio público, descansa, en último término, en el trabajo realizado por diversas categorías de agentes. Para que esa organización exista y perdure, es preciso que esos agentes, apoyados en diversos saberes profesionales y en determinados recursos materiales y simbólicos, realicen tareas precisas en función de condicionantes y de objetivos particulares. Es, pues, obligado que el estudio de la pedagogía se sitúe siempre en el contexto más amplio del análisis del trabajo de los profesores. (p. 84)

La preparación de los docentes, que inicia mucho antes de su ingreso a las escuelas de formación y se soporta en las experiencias y sistemas de aprendizajes previos e individuales, históricamente ha presupuesto una serie de apoyos que se concretan en la disposición de herramientas y modelos de actuación sobre la base de la experiencia de otros. A propósito, Morales (2001), en alusión a la teoría de Juan Bautista De La Salle acerca de la preparación del maestro y al mencionar la atención que requieren los docentes noveles en ejercicio, cita de la *Guía de las Escuelas* que: “El remedio es no dejarlo solo y no darle toda la responsabilidad del

aula sino cuando haya sido bien formado por algún Director de una gran experiencia en la escuela” (p. 103).

En referencia a la necesidad que tiene el docente de mantenerse en un ambiente de aprendizaje, asesoramiento, orientación y colaboración, mientras desarrolla su labor, (Kazul & Demiralp, 2016) hablan de “oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 218), para el desarrollo de competencias tanto personales como profesionales. Dichas oportunidades deben brindarlas las instituciones que tienen relación con la labor del docente, en especial, el centro educativo donde desarrolla su trabajo pedagógico. En cuanto a cómo lograrlo, “la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio” (Imbernón, 1989, p. 488)

Asimismo, acerca de la labor del centro educativo en el aprendizaje continuo del docente, hay que tener en cuenta que se trata (Calderón y Martínez, 2014; Imbernón, 2006) de vincular la formación a un proyecto de trabajo de centro. Además, “la formación debería fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado y potenciar un trabajo colaborativo que transforme la práctica” (Calderón y Martínez, 2014, p. 132); porque, “el contacto con los compañeros es una de las facetas de la formación permanente y del desarrollo profesional que tiene más impacto en el profesorado” (Imbernón, 2017, p. 84). Es que, el docente aprende en el trabajo colaborativo, proceso que significa trabajar unos con otros en actividades articuladas y con una meta compartida. “Para ello es necesario comunicarse con asertividad, unir las fortalezas y resolver los conflictos que se presentan” (Tobón et al., 2015, p. 15).

Es cierto que la formación permanente se contextualiza en la práctica educativa con un grupo de estudiantes y en los espacios de reflexión entre colegas (Vargas L. M., 2010); pero, ya sea en el centro en el que ejerce su profesión, como en cualquier otro espacio de aprendizaje del docente, como aseguran Dengyu et al. (2012), hay que desarrollar elementos motivacionales: partir del involucramiento dinámico de todos en los procesos y del reconocimiento de una diversidad de estrategias y de sujetos que apelan a ellas.

En la República Dominicana, desde la perspectiva del Ministerio de Educación y diferentes instituciones educativas del país, en la formación continua del docente resulta de gran valor la conformación de microcentros rurales, grupos pedagógicos y comunidades de práctica. En estos espacios se apuesta por el intercambio de experiencias entre los docentes para que asuman formas de trabajo conducentes a procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos, maneras de aprender a través de la interacción con los colegas. Luego, la identificación, sistematización y divulgación de las mejores prácticas se tiene como vía de elevación de la calidad del desempeño profesional.

En estos procesos de formación continua del docente dominicano, se toman en cuenta sus necesidades respecto de los estándares establecidos para las competencias que deben mostrar en su desempeño profesional. Dichos estándares identifican, describen y establecen las competencias esenciales a mostrar como garantía de que el país cuenta con un personal que asegura la obtención de altos niveles de aprendizajes por parte de los estudiantes. (MINERD, 2014)

A propósito, es pertinente asumir con Imbernón (1989) en un continuum la formación inicial, continua, y permanente del docente, que “no se convierta únicamente en un

perfeccionamiento teórico, individual y aislado, sino para que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa de todo el sistema” (p. 489). De gran valor es tener en cuenta, tal destaca este autor, aspectos determinantes de la efectividad de la formación: interés personal del profesor, años transcurridos desde que acabaron sus estudios de formación inicial, características personales, la realidad sociocultural de su contexto, no solo profesional.

En el caso de la República Dominicana, la formación continua es tenida como una necesidad y organizada en dos perspectivas: como oferta para todos los docentes de determinado territorio, nivel o grado escolar en el que trabaja o como oferta atendiendo a interés y disponibilidad de espacio. Dicho proceso se hace real a través de instituciones de educación superior y bajo la coordinación del INAFOCAM. Su diversidad incluye, esencialmente, diplomados, seminarios y talleres, y apuntan a aspectos curriculares y didácticos.

2.3. Interacción Sociocultural en los Procesos de Aprendizaje

Los procesos de aprendizaje en los adultos, al igual que en los niños y jóvenes, se suceden a partir de sus interacciones en una diversidad de contextos, porque “los hombres producen y reproducen su vida en una doble relación: con la naturaleza y con los hombres” (Arencibia et al., 2008, p. 11). A través de distintas modalidades o variantes se dan mediaciones imprescindibles para que el acto de transferencia de saberes se haga realidad. “Se puede considerar que el profesor construye su trayecto de desarrollo profesional en comunión con los otros/as y en el contexto social y cultural en el cual se encuentra inmerso/a” (Marín, 2014, p. 129); en el docente, como en el resto de las personas, “el aprendizaje y su subsecuente principio

de equilibrio se producen como resultado de la interacción del sujeto con el mundo físico y social” (Díaz E., 2012, p. 7).

La interacción es la vía expedita a través de la cual los seres humanos aprendemos. Así que “distintos modos de pensar, de sentir y de ser se encuentran e interaccionan en el medio escolar” (Roig-Vila, 2020, p. 8), pero también fuera de este, en dondequiera que los individuos participan en actividades que propician aprendizajes. En estudio realizado, Bain (2007) observó que los docentes “tenían tendencia a mantener intercambios intensos con colegas sobre la mejor forma de educar a los estudiantes, y citaban con frecuencia esas cosas que aprendieron trabajando con otros” (p. 31).

Entonces, cualquiera que sea el contexto, “se aprende de manera continua e informal a través de la interacción cotidiana” (Tobón et. al, 2015, p. 17). Es decir, el aprendizaje debe ser visto “como un proceso que se da en la mente de un individuo, a la formación que implica al individuo, pero también a los demás y a los equipos tecnológicos” (Tobón, et. al, 2015, p. 14). De acuerdo con Robinson (2018), el aprendizaje no es un monólogo, sino que es una relación, es una conversación, se produce a través del diálogo y la interacción. Desde esa posición, el aprendizaje como proceso no es transmitir lo que se sabe, sino construcción colectiva de saberes en cualquier contexto ya que “el aprender no se ubica y se asocia a un lugar institucional, a lo académico, sino que recorre la biografía de los docentes” (Hernández y Sancho, 2019, p. 82).

Para entender cómo aprende el docente hay que tener en cuenta que su aprendizaje es un proceso multidimensional y cíclico, determinado por un sinfín de elementos sociales y culturales propios de los espacios donde convive dicho docente. En definitiva, se trata de comprender “el enfoque sociocultural del aprendizaje, que establece que la actividad cognitiva del individuo no

puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo” (Marcelo, 2002, p. 48).

Desde el punto de vista del aprendizaje como resultado del intercambio con el resto de las personas con quienes convive el docente-aprendiz, la interacción educativa no es solo una “experiencia significativa entre los integrantes de un grupo que actúan simultánea y recíprocamente en un determinado contexto, en torno a una situación de aprendizaje, con la finalidad de lograr unos objetivos” (Adoumieh, 2009, p. 22). La interacción va mucho más allá de fines trazados previamente, involucra los aprendizajes incidentales, ocasionales pero trascendentes a partir de experiencias previas y motivaciones especiales.

Desde su perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) aseguraba que todo aprendizaje es producto de la interacción con el medio social y tiene siempre una historia previa, experiencias anteriores a la fase de formación institucionalizada que son propias de la interacción sociocultural. En el caso del docente-aprendiz, se presume que esas historias y experiencias previas son de una cantidad superior, dado el tiempo de vida y las etapas formativas por las que ha transitado; además, no siempre es producto de la formación formal. Hay que considerar que, de acuerdo con el paradigma constructivista, en el desarrollo humano se debe tener en cuenta todo el contexto. (Oliva de la et al., 2019)

Lo anterior es ratificado por Núñez, y Romero (2017) quienes aseveran que aprender es un proceso activo, intencional, colectivo y extensivo de construcción de significados. Esta mirada remite a ver el acto de aprender como algo inherente a la interacción social, al intercambio con otros, como resultado de actividades interactivas. Todo esto sin negar que el aprendizaje es un proceso que se sucede en el individuo, donde los otros (sujetos y objetos)

tienen un rol fundamental y donde, hasta la conciencia puede ser vista, desde la teoría de Vygotsky, como “contacto social con uno mismo” (Rosas y Balmaceda, 2008, p. 98).

El intercambio puede ser directo entre los sujetos, mediante la observación de acciones y comportamientos, y en la interacción a través de los espacios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. En todas estas variantes son de gran valor las diferentes mediaciones en el aprendizaje.

Zittoun y Perret-Clermont (2009), en su estudio de las interacciones sociales, aportan elementos que resultan de gran valor para el análisis de la interacción como elemento distintivo del aprendizaje del docente. Su modelo definido como triángulo psicosocial apunta a la interrelación de una persona, el otro y el objeto que determina el desarrollo propio de la dinámica psicosocial del aprendizaje; donde interactúan dos individuos y un objeto que les resulta común. Mientras, el marco constituye el contexto sociocultural donde se suceden las interacciones. La transición es el tercer elemento, asumida como la adaptación a situaciones nuevas. Un cuarto elemento es la cultura con la diversidad de elementos que la definen.

2.4. Interacción y Colaboración

A pesar de la seguridad que existe acerca del valor del trabajo colaborativo, a diferencia de “otras profesiones, donde se trabaja naturalmente en equipos, los docentes suelen trabajar solos y, por ende, no cuentan con posibilidades para aprender de sus pares” (Calvo, 2014, p. 119). En coherencia con esta afirmación, Ruiz (2013) precisa que “normalmente, la profesión docente se considera una profesión aislada, que limita el acceso a nuevas ideas y mejores soluciones frente a lo que se propone la colaboración y el trabajo común” (p. 48). Es que “muchas veces, el problema radica, justamente, en la soledad” y “es agotador trabajar a solas,

asumir individualmente el compromiso de a la atención a los niños y niñas de nuestro grupo” (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 151). A propósito, “parece evidente que los profesores deben ser tratados como profesionales que están aprendiendo activamente y que construyen sus interpretaciones colectivamente” (Arencibia et al., 2008, p. 9). Es que “el aprendizaje colaborativo procura el intercambio socio-cognitivo entre las personas, promoviendo la motivación a fin de elevar la calidad del conocimiento que se construye conjuntamente (López y Álvarez, 2011, p. 161).

El docente necesita compartir los logros y los fracasos que vive en la profesión. Así que potenciar el trabajo colaborativo es un reto en la intención de mejorar los procesos de desarrollo profesional del docente desde la acción formal. De ahí que, para Fenstermacher, y Berliner (1985), “el desarrollo profesional actual es un asunto de grupos de profesores, a menudo trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas que están conectadas con la escuela moderna” (p. 282).

Los docentes, en sus interacciones con diferentes individuos, en una amplia diversidad de contextos, aprenden gracias a la colaboración de otros. En este sentido, hay que considerar, con Brunet y Rodríguez (2014), que en colectivos

Con un modelo de innovación DUI (Doing, Using, Interacting) y con actividades de innovación más horizontales o colaborativas (menos jerárquicas, con mucho trabajo en equipo), se observa una mayor participación. En empresas –la escuela es una– poco innovadoras y con departamentos estancos y muy jerarquizados, la participación es escasa o nula. (p. 191)

Ahora bien, “lo más importante en la interacción es lo que acontece en el quehacer cognoscitivo de los sujetos que aprenden” (Escala, 1997, p. 147). Respecto del contexto, es fundamental el hecho de que “la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social” (Oliveira, 2009, p. 106).

En la colaboración entre los individuos, sin que importe la modalidad de mediación de que se trate, se potencia “el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas” (Lévy, 2004, p. 19). Se sabe que “casi todos los oficios contemporáneos poseen en común actividades centrales de cooperación activa, de relación, de formación y de aprendizaje permanente” (Lévy, 2004, p. 28); especialmente, el oficio del docente depende de lo que se haga y de lo que se aprenda de manera colegiada.

En estudio reciente (Doppenberg et al., 2012) se ha observado que ha crecido la conciencia respecto del importante papel que la colaboración de los maestros puede desempeñar en relación con su aprendizaje y el de su colectivo. Se afirma que los maestros colaboran con sus colegas en diferentes entornos formales e informales.

En el trabajo colaborativo en la escuela, las tutorías son de las actividades más comunes, ya sea de carácter no formal o informal. Dentro de ellas (Beca, 2012; Calvo, 2013), las estrategias y técnicas más comunes que se utilizan incluyen la observación de clases, modelamiento de clases a partir de reconocidas buenas prácticas y el análisis reflexivo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. También se utiliza el trabajo grupal, entre los que se pueden citar: grupos de estudio, círculos de aprendizaje, redes, talleres, conferencias, publicaciones y sitios web, entre otras.

El aprendizaje colaborativo puede tomar diferentes formas y apoyarse en múltiples estrategias como parte de las comunidades de aprendizaje que se crean esencialmente en procesos formativos institucionales. Así, pueden tener lugar en pequeños grupos que responden a momentos y necesidades puntuales. Lo importante es que vean y escuchen cómo otros resuelven determinados problemas, cómo innovan y crean. Porque, “y si nunca han visto a otros cómo lo hacen, ni han sido observados, cabe razonablemente preguntar: entonces, ¿cómo lo hacen?, ¿qué posibilidades hay de aprender de otro?” (Bolívar, 2018).

En ese trabajo colectivo que forma parte de su desarrollo profesional, “los docentes interactúan, de manera informal, a través del encuentro y la charla profesional entre pares...” (Calvo, 2014). Todo así porque, “cuando los docentes trabajan juntos con regularidad, la colaboración se convierte en una buena manera de aprender y compartir buenas prácticas” (Bolívar, 2018). Porque, además, “la cooperación social es un sistema de acciones, de acciones interindividuales y no simplemente individuales, pero acciones al fin y al cabo” (Piaget, 1977, p. 182).

Lo que sí resulta evidente es que, en las actividades dirigidas a la construcción de aprendizajes por los docentes, la labor colaborativa es de gran valor. Al respecto y sobre lo que corresponde a los centros educativos, Fullan y Hargreaves (1996) expresan que:

El trabajo en equipo se asocia a normas y oportunidades que dan sustento a la mejora sostenida y al aprendizaje permanente (en toda la carrera): «El supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora». (p. 82)

No obstante, y sin restar valor al trabajo colaborativo propio de las comunidades de aprendizaje, “las funciones individuales y las funciones colectivas se exigen mutuamente en la explicación de las condiciones necesarias para el equilibrio lógico” (Piaget, 1965/1977, p. 193). Esto justifica la necesidad de acciones desde el propio profesional, que lo lleven a trabajar sobre sus propias necesidades formativas. Así, demanda la búsqueda de otras formas de mediaciones entre él y los aprendizajes hasta lograr aprehenderlos.

Acerca de la autonomía en el aprendizaje, Dilts y Epstein (1997) hacen referencia a que “el comportamiento basado en iniciativas propias facilita el aprendizaje. Es evidente que, en parte, aprendemos con el fin de hacer algo interesante o importante para nosotros, en un entorno específico y en un lugar o momentos determinados” (p. 30). Esto no entra en contradicción con el carácter colaborativo del aprendizaje ya que, como también añaden, este se manifiesta en dos dimensiones (tareas y relaciones), por lo que “el aprendizaje implica centrarse tanto en la relación como en la tarea” (Dilts y Epstein, 1997, p. 36), las que equivalen al qué y con quién se aprende.

Capítulo 3. Actividades de Aprendizaje

“No es el conocimiento, sino el acto de aprendizaje; y no la posesión, sino el acto de llegar a ella, lo que concede el mayor disfrute.”

Carl Friedrich Gauss

En esta investigación se ha marcado el énfasis en las actividades que se suceden en contextos diversos y a través de las cuales los docentes en ejercicio construyen sus aprendizajes. No obstante, es imposible abstraerse de los procesos que ocurren dentro del sujeto que aprende; es decir, el aprendizaje como proceso psicológico interno y otros elementos básicos del sistema que es inherente al acto de aprender. Por eso en el presente apartado se analizan diversos conceptos y relaciones que sirven de base al estudio posterior y específico de las actividades de aprendizaje. Se ha partido de la concepción de que, tomar en cuenta el cómo aprende el docente en diferentes contextos y actividades es determinante previo a la instrumentación o estimulación de acciones de aprendizaje de cualquier tipo, en cualquier espacio y bajo circunstancias diversas.

Coornbs y Ahrned (1975) definen la educación formal como el sistema educativo institucionalizado, graduado en tiempo y estructurado de manera jerárquica, que va desde la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Mientras, ven la educación no formal determinada por actividades educativas, organizadas, sistemáticas, que se realizan fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinados aprendizajes a subgrupos particulares de la población. Desde su perspectiva, la educación informal es el proceso formativo que dura toda la

vida y en el que las personas adquieren conocimientos y competencias mediante las acciones diarias en su interacción con el contexto sociocultural.

A ratos los términos “no formal” e “informal” son empleados de forma indistinta para la misma definición. Respecto de los aprendizajes, diferentes investigadores buscan establecer una diferenciación, en coherencia con las vías de interacción y los escenarios en que dicho aprendizaje se sucede. Lo más común es que se hable de aprendizaje formal e informal; pero se incluye también la variante de aprendizaje no formal.

Colardyn y Bjornavold (2004) ven el aprendizaje formal como el que ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado que puede conducir a un aval académico (diploma); el no formal, como el aprendizaje que se produce mediante actividades planificadas que no están explícitamente concebidas para la titulación, pero que contienen un importante elemento de aprendizaje organizado; y el informal como el aprendizaje resultante de las actividades de la vida cotidiana, relacionadas con el trabajo, la familia y/o el ocio.

A la vez, resulta de valor hacer referencia a la perspectiva de Bu y Bu (2012), por ver el aprendizaje informal como el opuesto al aprendizaje formal en la escuela, citando como ejemplos el chat en línea y la comunicación entre estudiantes durante un paseo, etc.

Estas clasificaciones y aportaciones conceptuales han sido importantes en la intención de penetrar en el problema de investigación planteado. Para una mejor comprensión de cómo son asumidas, se establece su correspondencia con las actividades (formales, no formales e informales) en las que el docente participa y que le sirven de espacio para la construcción de sus aprendizajes.

Desde la perspectiva asumida en esta investigación, hay correspondencia entre educación formal y actividades formales, entre educación no formal y actividades no formales, así como entre educación informal y actividades informales. Es decir, la clasificación de los tipos de educación y de aprendizaje se corresponden con la mayor o menor informalidad de las actividades dirigidas al aprendizaje que se realizan.

Entonces, se puede asumir que la educación y el aprendizaje se materializan mediante la actividad que le es propia. A propósito, y por el valor que posee el concepto “actividad”, González et al. (1995) la definen como “aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma” (p. 91). En el proyectado énfasis en las actividades de aprendizaje del docente, ha sido determinante asumir que “cuando las actividades de trabajo de los maestros conducen a cambios en el comportamiento y/o cognición, a estas las llamamos actividades de aprendizaje” (Hoekstra et al., 2009). Pero no solo las de trabajo, sino todas las actividades, cualesquiera que sean las acciones y el espacio en que sucedan. De igual modo, es preciso tomar en cuenta que la motivación para la participación es determinante en los resultados de toda actividad de aprendizaje.

Al respecto de la diversidad de actividades encaminadas a elevar la preparación y desempeño profesional, Castro (2007) expresa que “podemos encontrar las denominaciones de superación, formación permanente, actualización y capacitación, las que de alguna manera constituyen expresiones particulares de una misma actividad con diferentes variantes...” (p. 117). Todas esas denominaciones son recurrentes en espacios institucionales y resultados de investigaciones, pero de cualquier modo que se les llame, lo importante es que tienen como esencia determinadas acciones que las ubican como formales, no formales o informales.

Vale aclarar que, en el presente trabajo, se opta indistintamente por los términos “actividades de aprendizaje” o “actividades de desarrollo profesional”, sin que varíe su esencia: las actividades siempre son vistas como el conjunto de acciones, planificadas o no, que siguen determinadas pautas y podrían preparar al docente-aprendiz para su desempeño profesional.

Dichas actividades se desarrollan antes y a lo largo de la vida profesional, durante la llamada formación inicial (que no debería considerar solo lo formal), que casi siempre conduce a una titulación y la formación continua que ocurre durante el ejercicio de la profesión y acaba cuando concluye aquella. Habría que considerar que, en ambos estadios (inicial y continua) y de forma paralela e interactiva, se sucede un significativo número de actividades informales en las cuales el docente aprende, como parte de su formación permanente. Estas actividades no se suceden en compartimentos estancos ni son excluyentes entre sí.

Lo importante es que “siempre estaremos en presencia de actividades específicas, cada una de las cuales responde a determinada necesidad del sujeto, tiende al objeto que satisface dicha necesidad, desaparece al ser satisfecha y se reproduce nuevamente –puede darse incluso ante condiciones completamente distintas” (Leontiev, 1981, p. 82).

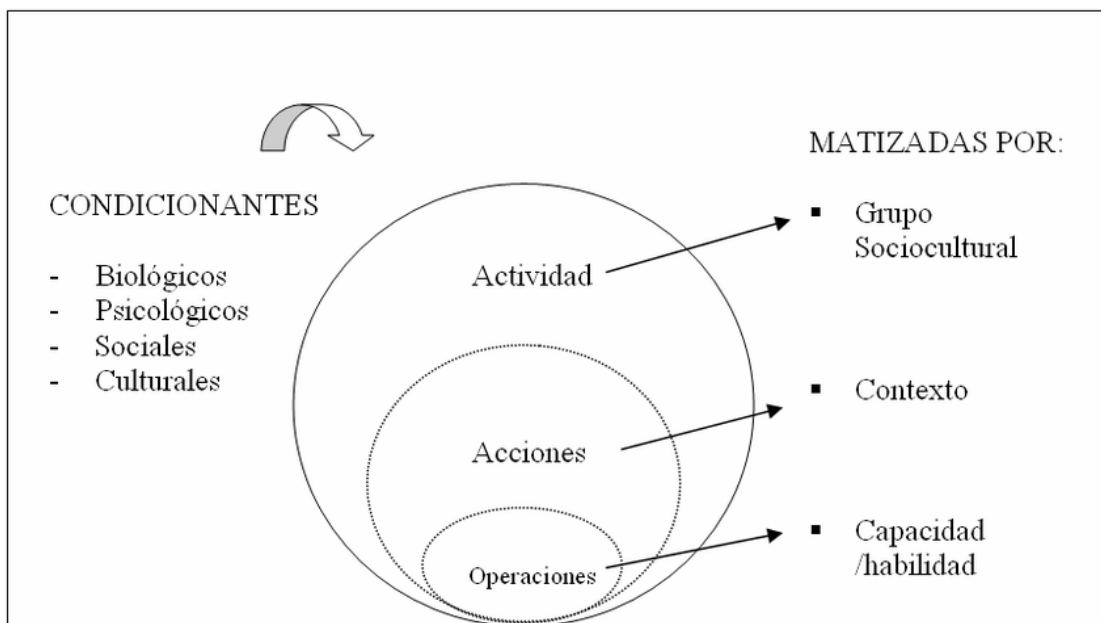
Asimismo, es vital entender que participar en las actividades de aprendizaje implica tomar partido, disentir, cuestionar y cuestionarse. Por tanto, y de acuerdo con Yenmez et al. (2016), la opinión, el criterio, las consideraciones de los profesores acerca de su formación, son de sumo interés y siempre dejan aristas para investigaciones como la presente.

Toda actividad de aprendizaje, cualquiera que sea su tipo, está definida por las acciones mediante las cuales se realiza y que constituyen sus componentes fundamentales. La acción es vista como “el proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser

alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente” (Leontiev, 1981, p. 83). Vale aclarar además que, “la actividad no puede existir sin un motivo; la actividad no motivada no entraña una actividad privada de motivo, sino una actividad con un motivo subjetivo y objetivamente oculto” (Leontiev, 1981, p. 83). Mientras, García y Castro (2012) manifiestan que el interés personal es el factor motivacional más importante. Es decir, toda actividad tiene un porqué, lo cual no indica que siempre que se desarrolle una actividad se esté buscando el conocimiento encontrado; ese saber que llega como resultado de la actividad, en muchas ocasiones no es esperado, sobre todo cuando se trata de actividades informales.

Gráfico 2

Estructura de la Actividad



Teoría de Leontiev (Leontiev, 1989).

En esta investigación se asumen las actividades de aprendizaje del docente como las distintas tareas o ejercicios a través de los cuales el docente construye algún tipo de saber. Estas pueden tener lugar en cualquier momento y espacio de su vida y pueden adoptar cualquier forma y contenido.

Una manera de clasificar las actividades de aprendizaje del docente es partiendo de aquellas que logra en su formación inicial y las que tienen lugar en paralelo con el ejercicio de la profesión. En el caso de esta investigación se hace centro en las que se suceden durante el desempeño profesional, en el contacto diario con los estudiantes, colegas y el resto de la sociedad, tanto dentro como fuera del centro educativo donde labora. No obstante, no se obvia el hecho de que estas actividades y sus acciones específicas se afincan en aprendizajes construidos en la formación inicial.

Aunque en la formación inicial de los docentes se asumen diferentes tipos de actividades propias de la academia, y esencialmente formales; en este estudio se privilegia la formación continua del docente en ejercicio; siempre en alusión a todas las actividades (formales, no formales e informales). En el presente apartado se dedica espacio para el análisis de esas tres categorías. A propósito, vale asumir que “los distintos tipos concretos de actividad podemos diferenciarlos entre sí por cualquier rasgo significativo: por su forma, por las vías de su realización, tensión emocional, característica espacial y temporal, mecanismos fisiológicos, etc.” (Leontiev, 1981, pp. 82-83). En este caso, se ha privilegiado como rasgo la forma, sin poder dejar a un lado el espacio en el que se suceden las actividades y que, frecuentemente, determina o influye en su nivel de formalidad.

Una muestra de cuán recurrentes son los diferentes tipos de actividades en el aprendizaje docente se encuentra en los resultados de la encuesta PISA de 2015: se preguntaba a los profesores si durante los tres meses anteriores a la encuesta habían participado en determinados tipos de actividades de desarrollo profesional. Como resultado: el 57 % de los docentes de asignaturas no científicas habían participado en una red de formación permanente del profesorado; el 62 %, en un plan formal de tutoría u observación entre compañeros a escala del centro, y el 95 %, en un diálogo informal con los colegas sobre cómo mejorar su actividad docente (OCDE, 2018).

Si se considera la clasificación de las actividades asumida para esta investigación, es evidente que las aquí referidas corresponden a las definidas como informales y ninguna, a las formales y no formales. Lógicamente, son las actividades informales las que menos tiempo requieren para ser completadas y por tanto las más probables para el período de tres meses que fue referido en la encuesta.

3.1. Actividades Formales

Es preciso reiterar que se ha asumido como actividad formal a las que conducen a determinada certificación académica y que en este caso se hace alusión, solamente, a las que corresponden a docentes en ejercicio. No obstante, en una definición más abarcadora, Souto, at. el (2020) aportan un interesante resumen de las características que se atribuyen y por tanto definen las modalidades de educación formal las cuales se materializan en las actividades formales.

La educación formal hace referencia a la formación reglada que se desarrolla en instituciones dedicadas específicamente a la formación. Las ofertas formativas están estructuradas, tanto en lo que respecta al contenido como al formato, y se caracterizan por tener una duración y unos objetivos concretos que, una vez alcanzados, suponen la obtención de una certificación. La selección de contenidos en este tipo de sistemas de formación está claramente determinada por lo impuesto en las disposiciones legales. (Souto et al., 2020, pp. 94-95)

Al parecer, las actividades formales son las que más atención reciben desde instituciones e individuos. Tal vez esto sea así debido a su repercusión socioeconómica inmediata, por el periodo de tiempo preestablecido en el que se suceden y por la trascendencia que lleva implícito el hecho de recibir una certificación, entre otros factores que pudieran intervenir en su recurrencia. No obstante, como se ha apuntado más arriba, estas representan un escaso 10% respecto de todo lo que se aprende.

En determinados contextos, la formación docente que conduce a una titulación que autoriza la labor pedagógica ocurre, sin más, en la etapa llamada inicial o estudios de grado. En República Dominicana, los estudios de especialidad, maestría y otros que llevan a determinada titulación, y por tanto considerados formales, se realizan a la par del ejercicio profesional. Lo más importante de esto, para esta investigación, es que son recurrentes otras actividades, tanto no formales como informales, en las que se aprende y que se suceden en paralelo. Entonces, aislarlas solamente lógico si la intención es analizarlas.

En estudio de Koc (2016), un hallazgo significativo es que “más de la mitad de los profesores (62,2%) indicaron que las actividades programadas no eran relevantes para sus

necesidades” (p. 4); es decir, los programas de formación incluyen actividades que no cubren las verdaderas carencias profesionales de los docentes a los que van dirigidas. En ellas, se podrían considerar tanto actividades de aprendizaje formales como no formales, las que predominan en los programas; amén del carácter transversal de las actividades informales, sobre lo cual se procura un análisis más detallado en páginas subsiguientes a propósito de su omisión en muchos estudios sobre el aprendizaje permanente de los docentes en ejercicio.

Ya sea formación inicial o permanente, dentro de las actividades formales en las que el docente aprende estarían las que forma parte de los programas académicos que organizan las instituciones dedicadas a la formación docente y que son avaladas con algún título al término de la formación. Entre ellas, las que corresponden a cursos de licenciatura, diplomado, especialización, maestría, doctorado y estudios de una segunda lengua.

Serían actividades no formales aquellas de carácter más o menos regular, con un período de tiempo más breve y que no llegan a la categoría de formales. En estas intervienen otros individuos e instituciones, que guían o ayudan en el proceso de su realización. Corresponden a este tipo de actividad, entre otras, los seminarios, talleres, encuentros en comunidades de práctica, asesoramiento y sesiones de trabajo colaborativo.

3.2. Actividades no Formales

Las llamadas actividades no formales son vistas, en el caso dominicano, como responsabilidad del centro educativo en el que realiza la labor el docente y las que organizan otras instituciones que con determinados fines y recurrencia. Los seminarios, talleres, eventos educativos y muchos más, que entran en la categoría de “no formal”, cada vez son más

frecuentes en el desespero de los gobiernos por llenar los vacíos que quedan en la formación inicial. En definitiva, la concepción de espacios de aprendizaje, sobre todo para el desarrollo de actividades no formales, es una de las funciones que se atribuyen al centro educativo. Frente a esta realidad, cabe preguntarse una vez más cómo aprenden los docentes primarios dominicanos y hasta qué punto esto es tomado en cuenta para el diseño de posibles actividades de aprendizaje.

La educación no formal, de acuerdo con Souto, at. el (2020):

Comprende todas aquellas actividades organizadas por diferentes instituciones fuera del sistema educativo formal. Estas están diseñadas para satisfacer las necesidades formativas de determinados grupos de población, por lo que el aprendizaje que se brinda se adapta mejor al individuo y a sus peculiaridades. La realización de actividades no formales puede conllevar o no la consecución de un certificado como símbolo del aprendizaje obtenido. Los sistemas de educación no formal están menos burocratizados y se estructuran al margen del sistema institucional legislativo, por lo tanto, son más ágiles y flexibles. Por todo ello, la educación no formal es un potente elemento complementario del sistema de aprendizaje formal. (p. 95)

En el centro educativo y demás espacios institucionales de aprendizaje del docente, debe considerarse el valor de las actividades, ya que las mismas impactan en el nivel de formación a través de los aprendizajes, de manera determinante, y afectan los resultados que se logran en los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Álvarez et al. (2012) aseguran que la necesaria transformación educativa en un centro es imposible sin una adecuada formación docente y que los docentes son “el elemento y factor clave de la transformación educativa. Desde este punto de vista, se ha demostrado que la formación externa impartida a los docentes no conduce a la aplicación de nuevos conocimientos en el aula” (p. 525).

Esas actividades dirigidas al aprendizaje de los docentes, con mayor o menor nivel de transferencia de lo aprendido, pueden tener múltiples variantes organizativas en dependencia de concepciones y criterios; a la vez que pueden ser analizadas a partir de una multiplicidad de perspectivas. Yendo a lo individual, al docente como actor de su aprendizaje, se ha de tomar en cuenta que existen tres tipos de profesores: el innovador, el tradicional y el ecléctico y que, en consecuencia, no todos reaccionan de igual modo ante las actividades de aprendizaje. En consecuencia,

‘lo real’ se configura a partir de múltiples procesos y dinámicas, no solo –como ofrecen las visiones más clásicas y tecnocráticas– por la acción que desarrollan los gobiernos, las administraciones, los partidos políticos y otros grupos de poder más o menos institucionalizados, sino también por otros actores que pueden resultar clave. (Monarca y Rappoport, 2013, p. 59)

Al estudiar las actividades que se desarrollan en procura del aprendizaje de los docentes, hay que tener en cuenta, con Herrán et al. (2014), que muchos estudios que apuntan a la calidad de receptores de información y modelos de actuación profesional usan como variable “la participación en los cursos” (p. 162).

En materia de formación docente, es mucho lo que se espera del accionar de los centros educativos donde ejercen profesionalmente los docentes. Cobo (2014) esgrime el paradigma de “La escuela como eje de cambio” (p. 414), en el que se parte de criticar otros paradigmas, incluyendo el sociocrítico, en los cuales “se parte del nivel macro” (p. 414). Desde esta posición, afirma que “...aquí se aboga por un cambio desde el propio centro, a partir del nivel micro. Se aplica aquí la autonomía de los centros del paradigma cultural y la consideración del centro

como unidad relacional del paradigma sociocrítico” (p. 414). Para un mayor énfasis, asegura que “los profesores de dichas instituciones deben tener la posibilidad y la aptitud para aprender y desarrollarse como investigador de su propia práctica” (p. 414), lo que equivale a abogar por el desarrollo de una actitud de responsabilidad personal frente al aprendizaje, algo determinante sobre todo en las actividades de aprendizaje no formales.

Respecto de su alcance, las actividades de aprendizaje no formales concebidas para el docente en ejercicio, no deben apuntar a una sola dimensión (teoría o práctica) sino que deben ser integrales. Para Pogré et al. (2005) “...replantearnos la formación docente implica hacer lo propio con la construcción intersubjetiva de práctica docente, los modos de producción del conocimiento, la relación entre teoría y práctica” (p. 20). Esto, definitivamente, es una tarea del centro educativo donde labora el docente y del resto de instituciones que realizan actividades de formación.

Estas actividades no formales son espacio ideal para el intercambio en un contexto común y bajo condiciones similares para todos los sujetos participantes. En tal sentido, el maestro Freire (2010) establece que: “...el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica” (p. 34) en la cual son recurrentes los conocimientos construidos, sin que sea determinante la vía y, por supuesto, el escenario fundamental es la actividad informal.

A propósito de las actividades de carácter no formal propias del aprendizaje docente, hay que reconocer que el éxito de los aprendizajes profesionales “radica en la posibilidad del intercambio regular de experiencias que incrementen los procesos de retroalimentación entre los

docentes, desprivatizando las prácticas de aula y propiciando la reflexión colegiada” (Calvo, 2014, p. 135).

Dentro de las acciones de aprendizaje en el espacio del centro educativo, donde lo no formal cobra preponderancia, la tutoría representa uno de los métodos habituales. En TALIS (MECD, 2014) se define la tutoría como “una estructura de apoyo en los centros educativos, mediante la cual profesores con más experiencia apoyan a profesores con menos experiencia; estructura que podría incluir a todos los profesores del centro, no solo a nuevos profesores”. (p. 75). A esta se apela con cierta regularidad y múltiples variantes, sobre todo la formación de los docentes noveles. Se habla, asimismo, de grupos de apoyo entre profesores, la mentoría y el coaching, aunque en esencia sean coincidentes en las actividades y acciones que se empleen.

El docente, y el centro educativo en su conjunto, asumen esa amplia diversidad de actividades de aprendizaje que responden, en primer lugar, a su cultura. Para el presente estudio es de gran utilidad la tipología de formación de Debesse (1982), citado por Vaillant y Marcelo (2015), donde establece: la autoformación, la heteroformación y la interformación. Es vital tomar en cuenta que “la interformación se refiere a la formación que se produce en contextos de trabajo en equipo” (Vaillant y Marcelo, 2015, p 19). A la vez, también es conocida la dificultad para establecer auténticos espacios de aprendizaje entre el profesorado en los centros escolares. Esto, debido a un conjunto de *barreras culturales y estructurales* que lo suelen impedir (Bolívar, 2018).

La coexistencia de una diversidad de actividades para el aprendizaje del docente, con su análisis y reconocimiento, puede encontrar barreras que limitan la proliferación de algunas de ellas y el fracaso de muchas. Tal es el caso de los esquemas rígidos en las maneras de concebir y

aceptar dicho proceso desde la formalidad institucional. En una crítica abierta al burocratismo institucional y que tanto afecta el aprendizaje de los docentes en el centro educativo, Freinet, citado por Bixio (2005), asegura que "...el peor error de la escuela tradicional es el de desanimar al personal docente, desviando y reprimiendo las iniciativas renovadoras en aras a una serie de fundamentos y premisas que no pasan de ser meros criterios burocráticos" (p. 119).

Desde lo concerniente a la promoción de actividades de aprendizaje para los docentes, Escamilla (2008) expone que las competencias básicas llevan implícitas una toma de decisiones conjunta y compartida por toda la comunidad educativa. En el centro educativo estos procesos de decisión suponen trabajar en equipo, identificar las características del centro y del entorno, establecer las finalidades que se persiguen con la enseñanza, organizar el centro y la programación de aula para alcanzar los objetivos establecidos, comprometerse con los principios y valores que rigen la vida del centro; también conlleva a que los diferentes agentes que conforman el centro colaboren, participen y convivan, y que el alumnado sea el protagonista. Por tanto, se plantea un nuevo enfoque de acuerdo con el cual los profesores reflexionan sobre su práctica, trabajan de manera conjunta y evalúan en términos de competencias (González y López, 2013).

Por su parte, Vélaz et al. (2013) aseguran que

la proliferación de programas de formación basados en competencias apunta a un nuevo enfoque aplicable a la formación y profesionalización. Se supera la perspectiva centrada esencialmente en las aptitudes para desempeñar una profesión y se pone el foco en la descripción de los elementos constitutivos (saber, saber hacer, saber decidir, saber comportarse). (p. 263)

Para comprender cómo el centro educativo es un espacio que facilita múltiples actividades en función del aprendizaje continuo del docente, hay que apelar a las teorías y concepciones de investigadores contemporáneos y sus aportaciones desde diferentes perspectivas. Tal es el caso de Garín (2013), quien asegura que las instituciones trabajan también para los docentes, no solamente para los estudiantes de ellos. Deberá procurar el desarrollo del nivel profesional de esos docentes con la aportación de competencias para el desempeño en la institución y en los demás contextos de su quehacer social.

Pero, no solo se trata de una acertada contextualización de las actividades concretas, ocasionales o permanentes, sino de tener en cuenta que, de forma transversal, se sucede una significativa cantidad de actividades informales que repercuten en la organización y desarrollo de las demás y que trascienden lo meramente institucional.

En consecuencia, Hoekstra et al. (2009) afirman que “La aparente variación del aprendizaje informal de los docentes debería conducir a un apoyo diferenciado para su aprendizaje en el lugar de trabajo” (p. 663).

3.3. Actividades Informales

Es incuestionable que la actividad sin planificación, natural, del profesor, tanto en el aula como fuera de ella, siempre que sea mediada por la reflexión, puede ayudarlo a convertirse en un profesional competente (Thorsen y Devore, 2013); “en la sociedad en red en la que vivimos, el aprendizaje no se desarrolla de forma lineal ni en espacios concretos, por lo que las instituciones formales han dejado de ser el único lugar para aprender” (Souto et al., 2020, p. 94).

Por eso se puede reafirmar que “el aprendizaje más valioso es invisible y se adquiere, en muchas ocasiones, por acciones informales de las personas, no por la educación formal” (Tobón

et al., 2015, p. 17). Así, “es frecuente que el aprender se convierta en una actividad mecánica realizada de manera automática, llevando a cabo una serie de acciones de las cuales no se tiene total conciencia” (Varela, 2006, p. 2). Todo esto gracias a que “no se aprende a actuar mediante la instrucción, sino mediante la propia acción” (Bunk, 1994); mediante el sistema de acciones de aprendizaje que despliega el aprendiz en cualquiera de los contextos y situaciones en las que interactúa.

En tal dirección surgen interrogantes que a partir de la presente investigación podrían encontrar ciertas o aproximadas respuestas. Entre esos interrogantes cabe incluir: ¿Todo el aprendizaje del docente en la escuela es formal? ¿Todo el aprendizaje en los espacios informales es informal? Así también, ¿hay actividades formales y no formales puras, en las que no aparece la informalidad?

En las instituciones escolares, aun cuando mayormente acontezcan procesos de educación formal, incluyen siempre procesos también informales (las relaciones entre iguales, quizá el llamado *curriculum oculto* o, al menos, parte de él...) y actividades no formales (generalmente las organizadas por las asociaciones de padres, etc.). (Trilla, 1988, p. 40)

Cualquiera que sea la actividad de aprendizaje, por más cerrada que sea su ejecución, el propio hecho de que transcurra en sociedad se verá matizada por la confluencia de las dimensiones formales, no formales e informales. De acuerdo con Doppenberg et al. (2012), hay muchos estudios que se han centrado en el aprendizaje de los docentes en un entorno de colaboración o están relacionados con una innovación específica, mientras poco se sabe acerca de cómo los profesores aprenden dentro de los diferentes entornos colaborativos que surgen de su trabajo docente. Habría que sumar que: menos aún se sabe acerca de cómo aprende el docente

en las actividades informales, en las que existe la presunción de que se construye alrededor del 70% de los aprendizajes.

Sumado al concepto de Coornbs y Ahrned (1975) y Colardyn y Bjornavold (2004), y sin ninguna contradicción al respecto, al no ser por obviar lo relativo a lo “no formal”, el aprendizaje informal, desde la perspectiva de Bu y Bu (2012) “se refiere a todos los otros patrones de aprendizaje fuera del aprendizaje formal en la escuela, tales como el chat en línea y la comunicación entre los estudiantes de formación al dar un paseo, etc.” (p. 42). Para ellos se debe “establecer un sistema de evaluación justo, equitativo y público y un sistema moderno de gestión de recursos humanos” (p. 42), en lo que las decisiones en la perspectiva de acciones a favor del aprendizaje del docente tienen un gran valor.

Según Hoekstra et al. (2009), los estudiosos han argumentado que el aprendizaje informal en el lugar de trabajo está embebido en prácticas interdependientes que surgen de la interacción entre las prácticas sociales y la agencia individual. Los estudios de caso proporcionan una visión de cómo las condiciones de trabajo para el aprendizaje se moldean en esta interacción y cómo las percepciones de estas condiciones permiten o restringen el aprendizaje informal de los profesores en el lugar de trabajo.

Acerca de las actividades informales que utilizan los docentes en la construcción de sus aprendizajes, Hoekstra et al. (2009) citan a diferentes estudiosos del tema y resumen las cuatro categorías de actividades a través de las cuales el docente aprende: 1) aprender mediante la experimentación; 2) aprender considerando la propia práctica docente; 3) aprender mediante la obtención de ideas de otros; y 4) aprender haciendo. A estos resultados han arribado a través de entrevistas, cuadernos de bitácora y cuestionarios.

El valor del aprendizaje informal queda avalado por estudios, expresiones y experiencias como las de Manuel Gértrudix (Sevillano, 2016), quien reconoce que ha sido “un aprendizaje informal” el que lo ha llevado a ser director académico del Centro de Innovación en Educación Digital de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC). “Investigando, probando, cacharreando”. Aunque defiende la educación formal porque ayuda “a formar conceptos y a generar ciertas rutinas necesarias”. En este caso se deja ver, esencialmente, lo informal en relación con la era del conocimiento y el uso de artefactos y sistemas tecnológicos; mas, es una realidad común a los más diversos espacios y experiencias de aprendizaje al que se accede desde las actividades informales que tienen lugar en cualquier espacio sociocultural.

Es indiscutible que “las actividades que despliega el individuo están encaminadas a satisfacer determinadas necesidades que se concretan en los objetos potencialmente capaces de satisfacerlas” (González et al., 1995, p. 92). De ahí que, ya sean formales, no formales o informales, las actividades en las que el docente construye sus aprendizajes responden a una necesidad. Aquellas en las que se busca un aprendizaje concreto determinado podrían tener como motivo la necesidad de una preparación que potencie el rol social que le corresponde además de afianzar saberes que podría transferir a otros, de manera especial a sus estudiantes. Es así ya que, “la actividad está indisolublemente ligada a su motivo. Aunque el motivo puede quedar oculto o desconocido, no existe actividad inmotivada” y “el motivo le confiere a la actividad de la personalidad su dirección, orientación y sentido” (González, et al., 1995, p. 92).

Las actividades de aprendizaje del docente pueden clasificarse atendiendo a diferentes variantes en dependencia de los intereses e intención con que se les aborde. La encuesta TALIS 2013 (MECD, 2014), incluye los tipos de actividades de desarrollo profesional en los que han participado los profesores en los doce meses anteriores a la encuesta: Cursos o talleres sobre

cuestiones relativas a las materias, métodos y otros temas educativos; Conferencias o seminarios sobre educación en los que docentes y/o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y debaten sobre problemas en materia de educación; Visitas de observación a otros centros escolares; Visitas de observación a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales; Cursos de formación en empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales; Programas de cualificación (por ejemplo para la obtención de un título); Participación en una red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado; Investigación individual o conjunta sobre un tema de su interés profesional; Tutoría y/u observación entre compañeros como parte de un programa formal del centro.

La mayoría de estas actividades son de tipo formal y no formal; es decir, apuntan al 30 por ciento de las que emplea el docente en su aprendizaje; no consideran, de manera explícita, los aprendizajes que se construyen en la informalidad. Pero lo ideal es ir a la búsqueda de una diversidad más amplia, sobre todo de actividades informales, a través de las que los docentes aprenden en sus diferentes contextos.

Producto de su investigación, Flores (2005), en 17 ítems y con el encabezado de “Aprendo”, presenta diferentes actividades a través de las cuales los docentes desarrollan determinadas competencias. Aunque a veces aparecen mezcladas en una misma formulación, podría decirse que al menos ocho de ellas son de tipo “no formal”, cuatro de tipo “informal” y una que caería en la categoría “de formal”. Las otras tres responden a otro tipo de clasificación ya que hacen referencia a lo temporal más que al tipo de actividad: “en tiempos impredecibles”, “a intervalos regulares”, “continuamente”.

Para el presente caso, las actividades informales corresponden a todas aquellas en las que participa el docente por iniciativa propia o las incidentales, sin planificación institucional. Las desarrolla el docente en su vida cotidiana y en constante interacción con el resto de los elementos de su espacio social. Puede ser cualquiera el contexto, así como el nivel de participación del que aprende. En este grupo habría que considerar las conversaciones, reuniones, la lectura, la escucha y observación de situaciones, la creación o uso de recursos culturales, incluyendo los tecnológicos...

3.4. Modelo 70-20-10

En el presente estudio, además de la clasificación de Coornbs y Ahrned (1975) y Colardyn y Bjornavold (2004) de las actividades de aprendizaje en formales, no formales e informales en las que participa el docente a lo largo de su formación y su ejercicio profesional, ha sido oportuno el análisis del llamado Modelo 70-20-10 (Lombardo y Eichinger, 1996). Este modelo constituye una filosofía de aprendizaje en una evidente relación con la diversidad de actividades de aprendizaje (formales, no formales e informales), las que el INAFOCAM (2013, p. 34) destaca como resultantes de un nuevo paradigma que apunta al “aprender a aprender”.

Desde este modelo, el 70% del aprendizaje procede de experiencias de la vida cotidiana y laboral, así como de la realización de tareas y la solución de problemas. El 20% proviene del *feedback* que se recibe y la observación de modelos de trabajo (Lombardo y Eichinger, 1996); es decir, aprendizaje con y a través de otros, del entrenamiento informal, la explotación de las redes personales y otras acciones de colaboración y de cooperación. Se trata, por tanto, de aprender a

través de la relación con otros. Mientras, se afirma que el 10% restante procede de actividades propias de cursos y programas formalmente estructurados.

En los referidos 70% y 20% de este modelo, se barajan indistintamente las que han sido definidas como actividades no formales e informales. Sí hay correspondencia en el caso de las formales (10%), las que conducen a una titulación. Más adelante se abordará lo que se podría plantear como débiles o imperceptibles fronteras que se intenta establecer entre esas actividades y los aprendizajes que a través de ellas se construyen.

En el caso dominicano, como base de las actividades que corresponden a individuos e instituciones en lo concerniente no solo a la formación de los docentes, el gobierno apuesta por la posible y necesaria participación de todos y de diferentes modos en la consecución de la calidad de la educación. Así, el *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos* (SEE, 2004) establece, entre otros, el llamado *Principio de la participación*, en el cual se precisa que “La participación de todos los miembros de la comunidad educativa es la mejor garantía para el desarrollo de los compromisos y asegurar la continuidad de los procesos de transformación” (p. 25).

Son múltiples las actividades de diferentes tipos en las que, de modo voluntario o no, participa el docente en su proceso de formación continua. Muchas, en sus prácticas pedagógicas, tanto en la formación inicial como después de esta. Luego hace uso del sistema de herramientas didáctico-pedagógicas aprendidas en esas actividades y que le permiten acompañar a los estudiantes en las acciones dirigidas al logro de las competencias necesarias, no solo las propias del currículo del grado.

Entre las actividades más abarcadoras en las que el docente aprende de forma permanente están las prácticas pedagógicas, tanto previas como posteriores a la titulación académica. Estas deben dar respuesta a sus necesidades de formación integral y permanente y, por tanto, ser consideradas en cualquier sistema de aprendizaje para los docentes, partiendo siempre de su cultura y características personales. A propósito, Marcelo y Vaillant (2009) consideran que algunas de las características inherentes a los docentes:

Se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a los que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación, y la reflexión acerca de sus propias prácticas. (p. 9)

La participación del docente en todo el proceso de las actividades de aprendizaje que le son propias es fundamental, no solo por el compromiso que le genera, sin tener en cuenta si estas tienen una u otra característica, respecto de sus acciones específicas y del contexto en el que se realizan. Mientras más se involucra el sujeto en la actividad de aprendizaje, sea cual sea, mayor será su nivel de desarrollo y más fuerte su motivación por las acciones que se le facilitan y/o que él dinamiza con su participación. Desde la posición de Soto (2002) “...es imprescindible dotar de protagonismo la experiencia concreta, particular e individual y deshacerse de una perspectiva abstracta, global y colectiva...” (p. 45).

Sobre todo, en las actividades formales y no formales que se desarrollan en o desde diferentes instituciones, de acuerdo con Narjaikaew et al. (2016), deben propiciarse espacios, y

por tanto actividades de aprendizaje inductivo y significativo que impliquen la construcción por los participantes a partir de conceptos fundamentales. Pero, si la realidad es coherente con el Modelo 70-20-10, ¿qué tipo de actividad habría que privilegiar?

A propósito del Modelo de Lombardo y Eichinger (1996), se podría establecer la siguiente correspondencia (Tabla 2) en contraste con la clasificación de las actividades aportadas por Coornbs y Ahrned (1975) y Colardyn y Bjornavold (2004).

Tabla 2

Correspondencia Tipos de aprendizaje – Por ciento de aprendizaje

Dimensiones	Aprendizajes (Coornbs & Ahrned, 1975)	Aprendizajes (Colardyn y Bjornavold, 2004)	Por ciento de aprendizaje (Lombardo y Eichinger, 1996)
Dimensión 1	Formal	Formal	10 %
Dimensión 2	No formal	No formal	20 %
Dimensión 3	Informal	Informal	70 %

Las relaciones entre estas teorías han sido de gran valor en la intención de describir y explicar los tipos de actividades a través de las cuales aprende el docente de Primaria. Sin que se pretendiera demostrar estas teorías, se ha podido ver cómo ocurre en el caso del docente dominicano de Primaria. Asimismo, han sido útiles en la interpretación de la información obtenida en el estudio y para la propuesta respecto de las características que deben tener los

programas formales y no formales que se proyectan y ejecutan con la intención de potenciar el desarrollo profesional de los docentes.

Capítulo 4. Transferencia de Aprendizajes

“Aprovechar los saberes adquiridos en nuevas situaciones y contextos -transferencia de aprendizaje- facilita significativamente los nuevos aprendizajes”.

Antonio Páez Pinzón

Con regularidad, la relación entre formación del docente y aprendizaje de los estudiantes es vista a partir de los niveles que logre el primero en cuanto a transferencia de lo aprendido a sus discípulos. Por eso se afirma que, “si los alumnos no consiguen aprender es porque los profesores no están lo suficientemente preparados para enseñarles” (Oliveira, 2009, p. 99). Incluso, se llega a definir la importancia del profesor a partir de lo que enseña: “lo que da valor a un profesor es exactamente el conocimiento que posee y que consigue transmitir” (Oliveira, 2009, p. 102). Asimismo, hay que considerar hasta qué punto el desarrollo profesional se traduce en verdaderos resultados de aprendizaje de los estudiantes (Cochram-Smith, 2001), en mejoras de “la enseñanza y los aprendizajes del alumnado” (Escudero et al., 2017, p. 86)

Para el presente estudio se ha asumido que “transferir consiste en aplicar al lugar de trabajo los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en un contexto de formación” (Baldwin y Ford, 1988). Según Gagné (1971), hay dos tipos de transferencia del aprendizaje: la transferencia lateral, que significa que lo aprendido se transfiere a situaciones semejantes del mismo nivel de complejidad que aquella en la que tuvo lugar el primer aprendizaje; y la transferencia vertical, donde el primer aprendizaje se transfiere a un segundo nivel de mayor complejidad, que requiere el aprendizaje previo de otras habilidades más elementales. Así, más

que el uso que hace el individuo de determinadas competencias adquiridas a nuevas situaciones que le son propias, para este estudio se privilegia el proceso mediante el cual se lleva lo aprendido por la persona (en este caso el docente) a otros individuos, especialmente, a los estudiantes.

En la actividad de transferencia cobra sentido fundamental el qué se transfiere; es decir, el contenido. Sobre lo que se transfiere, resulta ineludible tomar en cuenta, con Barnett y Ceci (2002), que “el factor de contenido se puede dividir en tres dimensiones: (a) la especificidad-generalidad de la habilidad aprendida, (b) la naturaleza del cambio de rendimiento evaluado, y (c) las demandas de memoria de la tarea de transferencia” (p. 621).

Además del qué se transfiere, es muy importante en el presente estudio, el cuándo y el dónde se transfiere el aprendizaje ya que toda actividad transcurre en un espacio y en un tiempo determinados. De modo que el contexto de la transferencia se puede dividir en diferentes dimensiones: “dominio del conocimiento, el contexto físico, el contexto temporal, el contexto funcional, el contexto social y la modalidad” (Barnett y Ceci, 2002, p. 623).

Todo cuanto se organiza alrededor de las actividades institucionales que apuntan al aprendizaje del docente, y en correspondencia con el rol que cada participante asume, impacta, para bien o para mal, el aprendizaje de los estudiantes, el nivel de competencias que desarrollan bajo la guía del docente. Por eso es el nivel en el que se mide la efectividad, la eficiencia de la formación docente. En el presente apartado, se pretende analizar diversos puntos de vista y hallazgos relacionados con la transferencia de los aprendizajes construidos por los docentes a través de las actividades formales, no formales e informales en las que participan.

Para lograr esto se parte del modelo creado por Don Kirkpatrick (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 1993) en el que establece cuatro niveles para la evaluación de acciones formativas, las cuales deben mantener un orden por su relación y dependencia: reacción, aprendizaje, conducta, resultados.

En el presente estudio se centra la atención en el tercer nivel de este modelo (cambios de comportamiento) ya que se intenta conocer cómo la formación recibida se transfiere a las actividades profesionales diarias. Los niveles primero (reacción/satisfacción de los participantes) y segundo (aprendizaje), por el tipo de estudio proyectado y las técnicas seleccionadas para él, van a aflorar de manera natural; son escalones por los que necesariamente hay que pasar para llegar al nivel de la transferencia. En la búsqueda planteada no es la intención llegar al cuarto nivel de este modelo (impacto en los resultados).

Como apunta Hattie (2015), con mucha frecuencia los intentos de acciones colectivas conllevan a la formación de grupos, como comunidades de aprendizaje profesional o redes de escuelas, pero, “rara vez, el enfoque de estos grupos está en identificar con certeza el éxito y experiencia para luego privilegiar y compartir estas capacidades” (p. 23). Si se intenta buscar elementos relacionados con el impacto de los procesos de aprendizaje del docente, es pertinente analizar cómo se sucede la transferencia de esos saberes construidos a la labor pedagógica. Esto implica hablar de transferencia y, para hacerlo, hay que tener en cuenta que cada sujeto que aprende tiene maneras particulares de hacerlo y de utilizar lo aprendido. En ese sentido, se debe considerar cómo se ven reflejados esos aprendizajes en su práctica.

De acuerdo con Spreitzer, citado por Saturnino y Goicoechea (2013):

La efectividad de las actividades que se emplean para propiciar aprendizajes en los docentes puede ser captada por disímiles variantes. Entre ellas son de gran valor las visiones, creencias y percepciones que aportan los propios protagonistas y que están condicionadas por sus experiencias y aspiraciones. (p. 598)

Esto es fundamental al indagar sobre cómo se sucede la transferencia de lo aprendido por el docente: acceder a sus propias apreciaciones. Habría que sumar a este análisis los elementos que tienen que ver con el orgullo personal y profesional y que, en gran medida condiciona las percepciones expresadas por el docente.

Se ha de tomar en cuenta que hasta los resultados de valiosos estudios como TALIS tienen ciertas limitaciones ya que no se muestra la evolución de la participación en el desarrollo profesional individual, dado que las respuestas de los profesores a su participación en programas de desarrollo profesional son subjetivas y, además, están sujetas a limitaciones de memoria y percepción. A la vez, se considerará que, no obstante, “las evaluaciones subjetivas sobre la efectividad del profesorado tienen efectos positivos sobre los resultados de los alumnos” (MECD, 2014, p. 70).

Para un acercamiento a las referidas percepciones en el sentido de la transferencia de los aprendizajes, es conveniente tener en cuenta tanto los elementos contextuales como las actitudes individuales que pueden asumir los diversos actores de los procesos de aprendizaje. En lo contextual, hay que considerar como Soto (2002) que:

El espacio educativo que ofrece la formación permanente del profesorado puede ser vivido como una plataforma de reflexión compartida, en la que todos y todas establezcan relaciones con sus experiencias vitales, personales y profesionales, permitiendo así la

elaboración de procesos colectivos de toma de conciencia que aporten un poco de oxígeno a la actual percepción de incertidumbre y vulnerabilidad. (p. 44)

En el sentido de los aprendizajes, siempre marcados por las tradiciones y la herencia cultural, en la formación de profesores se asumen modelos que tienen efectos negativos, no solo por encontrarse desfasados respecto del tiempo. Como afirman Palacios y López (2013), “los profesores tienden a utilizar en su docencia los mismos métodos de enseñanza y evaluación que utilizaron con él cuando era alumno” (p. 284). Esta es una muestra de la manera en qué y cómo se pueden transferir aprendizajes a la labor pedagógica, donde se apela no solo a lo aprendido formalmente.

Cuando se busca acceder a cómo ocurre la transferencia de los aprendizajes del docente, hay que observar que “...evaluar el aprendizaje adquirido por los participantes en una acción formativa no nos permite anticipar si ésta incide finalmente en su puesto de trabajo y en la organización” (Granado et al., 2012, p. 54). Lo adquirido puede quedar en el participante como una construcción; entonces, si no es llevada a la práctica, no tendrá significaciones trascendentes.

Al tomar la transferencia de saberes como indicador de cuánto el docente ha aprendido, es pertinente tener en cuenta los que Knowles (1973) define como los cuatro pilares principales de la educación del adulto y tener presente que, según él, los adultos aprenden cuando: Están implicados en el desarrollo y evaluación de su propio aprendizaje./ Pueden experimentar (cometer errores) y conectar lo aprendido con experiencias./ El aprendizaje se centra en la resolución de sus problemas./ Conocen la relevancia del aprendizaje y el impacto positivo (en su vida, trabajo, etc.).

La implicación en la evaluación de los procesos es vital en la aspiración de que sea efectiva la formación del docente en su condición de persona adulta. El modelo FET (Pineda et al., 2014) “permite evaluar de forma sencilla y efectiva la transferencia de la formación, superando las dificultades económicas y técnicas que implica analizar los resultados de la formación en el puesto de trabajo” (p. 80). Como parte de este modelo, se trabaja con otro instrumento: el Cuestionario Diferido de Transferencia (CdT) para “identificar el grado de aplicación de lo aprendido por parte de los participantes, a su puesto de trabajo” (p. 77).

Otro de gran utilidad es el Modelo de Baldwin y Ford (1988) que define tres conjuntos de factores que afectan a la transferencia y que permite el seguimiento y evaluación de la misma: *Características de los participantes*: factores relacionados con la capacidad, la personalidad, la motivación o las actitudes de los participantes; *Diseño y desarrollo de la formación*: factores vinculados a la selección y tratamiento de los contenidos y estrategias de formación, incluyendo el diseño de la transferencia; *Entorno de trabajo*: características del contexto de trabajo de los participantes que afectan a la transferencia (clima de transferencia y cultura de aprendizaje).

En un testimonio aparecido en El País, Julio Carabaña (Sevillano, 2016) asegura que “ahora, en vez de oposiciones, se intenta publicar, con lo que hay que investigar más y se tiene menos tiempo para estudiar”; y “todo el mundo colecciona másteres, estancias, cursos... A cambio, no hay controles sobre lo aprendido”. De modo que si no se conoce dónde va a parar el aprendizaje construido, no se pueden establecer juicios sobre la efectividad de las diversas modalidades de actividades de aprendizaje realizadas.

Una manifestación de lo alcanzado en el aprendizaje del docente está en las competencias que éste logre desarrollar y haga evidente en su desempeño. A propósito, es pertinente considerar el modelo de cuatro tipos de competencias (Bennett et al., 1999; Clemente y Escribá, 2013):

Gestión de uno mismo: gestión eficaz del tiempo, capacidad de adaptación o aprendizaje, etc. *Gestión de otros*: capacidad de negociar o delegar, trabajo en equipo, etc. *Gestión de la información*: uso adecuado de fuentes de información, presentación de información (oral, escrita, etc.). *Gestión de la tarea*: identificar características importantes, conceptualización, identificación de prioridades, etc. (p. 539)

En ese orden, equiparando el “aprendizaje” con la “capacitación” de los docentes a que hacen referencia Córdoba et al. (2015), es un proceso dinámico que demanda actividades diversas y tiempo para alcanzar resultados como los obtenidos en Costa Rica, a decir de estos investigadores.

En una evaluación estandarizada de matemáticas en Missouri (Akiba y Liang, 2016), los autores examinaron los efectos de seis tipos de actividades de aprendizaje profesional del docente en el crecimiento del logro estudiantil durante 4 años, usando datos de encuestas longitudinales, a nivel estatal, recopilados de 467 maestros de matemáticas de escuelas intermedias. Los datos mostraron que las actividades de colaboración centradas en el docente para aprender sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (colaboración entre maestros y comunicación informal) parecen ser más eficaces para mejorar el rendimiento de las matemáticas estudiantiles que otras actividades de aprendizaje que no necesariamente involucran oportunidades de colaboración centradas en el docente.

Otra experiencia (Cuesta et al., 2016) da fe de que si se parte de los “intereses, problemas y forma de pensar y actuar de los maestros” (p. 148) se pueden alcanzar buenos resultados en su práctica pedagógica y, por ende, en el rendimiento de sus estudiantes.

La investigación de Gabdulchakov et al. (2016) da pie para el análisis de la formación docente como problema y para el diseño de nuevas estrategias de formación. Respecto de la preparación de los docentes, hablan de “La urgencia del problema de diseñar una nueva estrategia de formación docente debido a la reforma de la educación en las universidades: disminución de las disciplinas pedagógicas, fortalecimiento de la formación fundamental (sujeto), etc.” (p. 163). A propósito, “el nuevo enfoque ha ayudado a identificar los indicadores y determinantes de la artesanía pedagógica. Los resultados del estudio pueden ser útiles en el diseño de nuevas estrategias para la formación de profesores” (Gabdulchakov et al., 2016, p. 171).

Opfer y Pedder (2011) adoptan la teoría de la complejidad para revisar la literatura sobre las prácticas de desarrollo profesional de los maestros, los sistemas generativos de estas prácticas y el impacto que las experiencias de aprendizaje tienen sobre su conocimiento y cambios en las prácticas de la clase. El artículo concluye que, para comprender el aprendizaje de los profesores, los académicos deben adoptar prácticas metodológicas que hagan énfasis en la causalidad explicativa y las influencias recíprocas.

Para el logro de un cambio en el desarrollo profesional docente, Marcelo y Vaillant (2009) sugieren tener en cuenta tres procesos: “una buena idea o propuesta de innovación; un adecuado respaldo a las transformaciones que se llevan a cabo y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo” (p. 155). Estos procesos podrían garantizar que

se suceda una real transferencia de los aprendizajes del docente a sus estudiantes. Asimismo, supone una transferencia de las competencias desarrolladas en el orden didáctico a la labor pedagógica que como profesional desarrolla el maestro.

No obstante, “investigaciones realizadas presentan resultados contradictorios sobre la repercusión de la formación y la experiencia del profesor en los logros de los estudiantes” (OCDE, 2018) y otras “muestran que el perfeccionamiento no se ha mostrado eficaz para introducir cambios en el sistema educativo. Los profesores ‘pasan’ por muchos cursos de formación en servicio, pero no se produce una transferencia sostenida al aula” (Assaél y Soto, 1992, p. 12). Así que son muchos los elementos que podrían determinar que la formación no cumpla su cometido.

4.1. Factores que Inciden en la Transferencia de Aprendizajes

Existen diversos estudios acerca de la efectividad de la formación docente: Darling-Hammond et al. (2010); Fromm et al. (2016); Hallinger y Kantamara (2001); Hallinger et al. (2010); Hallinger et al. (2017); y Leithwood y Levin (2005). En todo caso, lo que parece común es el ver la referida efectividad a partir de la transferencia de saberes; es decir, la formación ha sido efectiva si los estudiantes de ese docente-aprendiz alcanzan mayores niveles de las competencias que corresponden a su grado escolar.

Ahora bien, el que se haga real la transferencia de los aprendizajes del docente a su labor pedagógica y a los aprendizajes de los estudiantes depende de múltiples factores. Observar algunos de ellos podría ayudar a desarrollar acciones que, al menos, permitan mitigar sus efectos negativos o a tomar decisiones respecto de cómo implementar, estimular o favorecer las actividades formativas necesarias en los docentes.

Es común al contexto del presente estudio que, “si bien hay cambios en los establecimientos educacionales, existe la dificultad para transferir capacidades que hagan posible un proceso de mejoramiento sustentable en el tiempo” (Garay y Sánchez, 2017, pp. 21-22). Es decir, la esencia de la formación no acaba por verse materializada en el estudiante, en sus competencias, lo que siempre apunta a la ineficacia de la formación y, a la vez, hace sospechar que la transferencia no se sucede.

La perspectiva en que sea asumida y valorada la transferencia es determinante a la hora de evaluar su efectividad. Podría verse como sistematización, dado su uso en contextos, situaciones o sujetos diferentes (Tejada et al., 2008), o como mantenimiento, donde se considera la persistencia en el tiempo y la aplicación continua. (De Rijdt et al., 2013)

El dar seguimiento al cómo se sucede e incluso a si hay transferencia permite evaluar lo que ocurre con la inversión en programas de formación. Es decir, “el concepto de coherencia dentro de los programas de formación docente, así como otros títulos que incluyen formación para profesiones, está estrechamente relacionado con la transferencia exitosa del conocimiento del contenido a la práctica” (Fenwick et al., 2014, p. 83). Entonces, el seguimiento y la retroalimentación son determinantes para saber cómo se da la esperada transferencia.

Existen diversos modelos acerca de los factores relativos a la transferencia de aprendizajes (Tabla 3). Para el presente estudio se ha decidido la adherencia al Modelo de De Rijdt et al. (2013) dada su actualización sobre la base de los modelos que le preceden y porque describe elementos fundamentales en la esperada transferencia de los aprendizajes que construye el docente de Primaria.

Tabla 3*Modelos de Transferencia de Aprendizajes*

Clasificación de los factores relativos a la transferencia según los diversos modelos.

<i>GENÉRICOS</i>			<i>APLICADOS A FORMACIÓN DEL PROFESORADO</i>		
Baldwin y Ford (1988)	Ford y Weissbein (1997)	Holton (2005)	Blume Ford, Baldwin y Huang (2009)	Ingvarson, Meiers y Beavis (2005)	De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013)
Factores previos a la formación (el diseño de la formación, por una parte).	Diseño de la formación. Características de la formación.	Elementos de habilidades: diseño del proceso de transferencia		Factores contextuales (el soporte escolar). Características estructurales de los programas (la duración). Características procesuales (el seguimiento y feedback a los estudiantes, las metodologías activas).	Diseño de la intervención: análisis de necesidades, objetivos de aprendizaje, estrategias de autogestión, soporte tecnológico, naturaleza o contenido del programa, duración de la formación, clima de aprendizaje...
<i>Relativas al diseño</i>					

Relativas a las características de las personas que aprenden.

Factores previos a la formación (las características del alumnado). Factores posteriores a la formación (el aprendizaje y la retención). Y factores que condicionan la transferencia, como son la generalización y el mantenimiento.	Elementos de habilidades: capacidad personal para transferir. Elementos motivacionales: motivación para transferir. Esfuerzo/acción de transferencia. Resultados en la actuación. Elementos secundarios: autoconfianza en la habilidad de actuar en el local de trabajo. Preparación para aprender.	Autoeficacia previa a la formación y posterior a la formación. Motivación . Evidencias de aprendizaje tras la formación.	Características de las personas que aprenden: habilidad cognitiva, autoeficacia, motivación, personalidad, locus de control, percepción de utilidad, experiencia...
--	--	--	---

<i>Relativas al ambiente de trabajo</i>	Factores previos a la formación (entorno de trabajo).	Ambiente de trabajo.	Elementos de habilidades: oportunidad de utilizar los recursos necesarios para transferir. Elementos contextuales: retroalimentación. Soporte de los compañeros. Soporte de los superiores. Apertura al cambio. Resultados personales positivos. Resultados personales negativos. Sanciones de los superiores. Validez de los contenidos de formación en el local de trabajo.	Ambiente de trabajo	Ambiente de trabajo: vinculación estratégica, apoyo, clima de transferencia, oportunidad de aplicación, rendimiento de cuentas.
---	---	----------------------	---	---------------------	---

Fuente: Cano (2016)

Acerca de la evaluación de la formación, lo que daría información sobre el nivel de transferencia de los aprendizajes del docente, Cano (2016) hace alusión al caso europeo:

En términos generales, las diversas administraciones y unidades encargadas de formación de profesorado evalúan un único tipo de resultados: la satisfacción de los participantes con la actividad desarrollada y, en algunos casos, la percepción que el propio formador-a tiene de cómo ha funcionado la actividad formativa. (p. 135)

Evidentemente, esta no es una realidad exclusiva de Europa, sino que es observable en el caso de los procesos formativos en República Dominicana. Un estudio de Garay y Sánchez-Moreno (2017) “dejó en evidencia que ninguna institución educativa utiliza instrumentos propios para evaluar el asesoramiento, dejando de lado una evaluación técnica de la intervención y que permita una búsqueda conjunta de soluciones a los problemas detectados” (p. 21). Esto ratifica el valor de la evaluación del estado de transferencia de aprendizajes como vía para determinar la efectividad de programas formativos.

En su investigación, Tomas-Folch y Duran-Bellonch (2017) identifican las barreras que impiden la transferencia de la formación docente. Entre otras, señalan: “la falta de motivación, el reto de hacer llegar la innovación al catedrático, y/o al profesorado consolidado que no ve la necesidad de cambiar nada, la falta de recursos para aplicar lo aprendido, el poco o negativo *feedback* que reciben los docentes, el insuficiente reconocimiento académico y de la docencia...” (pp. 152-153).

4.2. Contextos de Aprendizaje

Las actividades a través de las cuales aprende el docente mantienen una dinámica interdependencia con el espacio en el que las mismas se suceden. Por eso es importante incluir el análisis de los contextos en los que dichas actividades tienen lugar. Así que para estudiar el contexto en el que aprende el docente, vale partir del análisis de la perspectiva en la que lo conciben Vygotsky (1978) y Piaget (Piaget, 1969), representantes teóricos del constructivismo.

Mientras, para Vygotsky (1979) este aprendizaje considera que la realidad construida socialmente tiene como base la cognición y las acciones prácticas que se sucede en la vida cotidiana. De manera que, se podría concluir que el aprendizaje es un proceso eminentemente

cultural, por tanto, en el espacio de interacción del sujeto que aprende es donde aparecen los factores que pueden afectar, positiva o negativamente, dicho aprendizaje. A propósito de los contextos en los que se sucede el aprendizaje del docente, tal como reza en un principio de la educación Montessori, “el aprendizaje situado en contexto significativo es más profundo y rico que el aprendizaje en un contexto abstracto” (Lillard A. S., 2005).

Una clasificación posible del aprendizaje de los docentes es atendiendo al espacio en el que se realiza. Se puede hablar de sus variantes externas e internas. En esa dirección, Aguerro et al. (2002) plantean que, “paralelo al modelo de la capacitación ‘externa’, existe otro ‘interno’ cuya principal característica es que las actividades se realizan básicamente dentro de un ámbito laboral” (p. 90). En esos espacios se dan los intercambios en torno a lo aprendido sobre lo que, a la vez, se hacen nuevas construcciones de aprendizajes.

Cualquiera que sea la variante, el lugar, el momento, para el desarrollo de actividades de aprendizaje del docente, hay que prever espacios para el debate (Maunganidze, 2015) y para la asunción de los roles que corresponden a cada miembro del colectivo pedagógico, según el contexto donde ejerce como profesional.

En la presente investigación, estudiar el contexto en el que aprende el docente demanda el análisis de la perspectiva en la que lo conciben los más representativos abanderados del constructivismo. Las obras de Piaget y Vygotsky, a partir de las consideraciones de Rosas y Balmaceda (2008), definen el rol de la interacción del sujeto con su medio físico en los procesos de construcción del conocimiento. El sujeto cognitivo, según Piaget (1969), parece construir sus estructuras cognoscitivas a partir de una interacción predominante con su medio físico objetal; mientras, desde la visión de Vygotski (1978), es con el medio social. A decir de estos críticos,

tanto Piaget como Vygotski defienden de manera explícita la importancia equitativa de factores sociales e individuales en la construcción del conocimiento.

En Piaget, el sujeto formal ha logrado internalizar las propiedades y relaciones (trascendentes) de los objetos del mundo externo, como si tales propiedades y relaciones existieran en sí. (...) En Vygotski, en cambio, el proceso de mediación juega un rol central, tan central que la misma conciencia pasa a ser definida como “contacto social con uno mismo”. (Rosas y Balmaceda, 2008, p. 98)

En un estudio acerca de la formación de maestros primarios y su relación con el contexto cultural, Blömeke y Kaiser (2014) hacen referencia a que el currículo de la enseñanza del profesor es heterogéneo entre países y está influenciado por el contexto en el que se implementa.

Asimismo, como apuntan Luque y Lalueza (2013), cada contexto de actividad supone una forma específica en que los participantes construyen una comunidad de convivencia y aprendizaje, con sus reglas específicas. Las prácticas que tienen lugar en dicha comunidad deben ser apropiadas por cualquier nuevo miembro. “Objetivos, herramientas, normas, adscripción comunitaria y división del trabajo no son elementos autónomos, sino que forman parte de sistemas de significado propios de esa cultura local”. (Luque y Lalueza, 2013, p. 407)

Desde la perspectiva de Dilts y Epstein (1997), hay cinco niveles que podrían verse como determinantes de todo proceso de aprendizaje: “entorno (dónde y cuándo), comportamiento (qué), capacidades (cómo), creencias/valores (por qué) e identidad (quién)” (p. 30). Cualquier análisis del dónde y el cuándo que definen el contexto sería insignificante si no se toman en cuenta los cuatro restantes elementos, propios del sujeto que aprende.

Dado el valor que tiene el aprendizaje en el contexto, un modelo formativo que se aplica en diferentes lugares, incluyendo la República Dominicana, es el de la formación centrada en la escuela el cual, a decir de Muntaner-Guasp (1999):

Genera conocimiento práctico a partir de la investigación individual y colectiva de los profesores en los centros, desde la reflexión y la crítica pedagógica realizada conjuntamente, y catalizadora del encuentro necesario entre la teoría y la práctica para lograr la innovación y la mejora del curriculum escolar. (p. 137)

De hecho, “actualmente se asume la escuela no solo como una institución donde se ejerce la docencia para otros (los estudiantes), sino que también se la considera como un espacio para la autoformación y co-formación docente” (Villegas y Hernández, 2017, p. 100).

4.3. Mediaciones en los Procesos de Aprendizaje Adulto

Para Piaget (1969), el sujeto cognitivo parece construir sus estructuras cognoscitivas a partir de una interacción predominante con su medio físico objetual y para Vygotsky (1978), lo hace con el medio social. Tanto Piaget como Vygotski defienden de manera explícita la igualdad de importancia entre factores sociales e individuales en la construcción del conocimiento.

En Piaget, el sujeto formal ha logrado internalizar las propiedades y relaciones (trascendentes) de los objetos del mundo externo, como si tales propiedades y relaciones existieran en sí. (...) En Vygotski, en cambio, el proceso de mediación juega un rol central, tan central que la misma conciencia pasa a ser definida como “contacto social con uno mismo”. (Rosas y Balmaceda, 2008, p. 98)

A propósito, hay acciones de aprendizaje que ejecuta el individuo que se suceden en su interacción con objetos del medio en que vive, pero, desde una perspectiva histórico-cultural, la construcción de sus aprendizajes depende, sobre todo, de su interacción con otros individuos. En su condición de ser social, el ser humano aprende en el intercambio constante, en las dinámicas sociales en las que participa y gracias a las mediaciones sociales y las aportaciones del resto de la sociedad. De ahí que, al analizar cómo aprende el docente, un actor social cuya labor profesional depende del intercambio e interacción, la intervención de otros individuos es un elemento fundamental.

Los procesos de aprendizaje en los adultos se suceden a partir de las interacciones sociales en la comunión de este profesional con los otros, en los diversos contextos socioculturales, como afirma Marín (2014); es decir, gracias a las mediaciones de otros sujetos y recursos. Así, en distintas modalidades o variantes, se dan mediaciones imprescindibles para que el acto de construcción de saberes se haga realidad.

4.3.1. Comunidades de aprendizaje y otras mediaciones

Para Fullan y Hargreaves (1996), los seis problemas básicos que afectan la introducción del cambio educativo son: “la sobrecarga, el aislamiento, el «mito colectivo», la competencia desaprovechada (y la indiferencia ante la incompetencia), la falta de movilidad en el rol del docente (y el problema del liderazgo), y las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 19). Para estos autores, el referido aislamiento profesional del docente “es cuestión de hábito” y “limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar” (p. 23).

Las estrategias mencionadas inducen al asesoramiento, a la colaboración; constituyen herramientas que conducen a un ejercicio profesional más social y efectivo. Entre ellos la llamada metodología dual que, en el caso de España, se introduce “como una opción más de la FP [formación permanente] reglada” (Marhuenda et al., 2017, p. 290). No obstante, en palabras de estos investigadores, la metodología dual tiene un alto costo que limita las posibilidades de su empleo y, más aún, su generalización.

En el caso de la República Dominicana, hay estrategias que resultan más comunes en el discurso y en la práctica. A continuación, se hará referencia a algunos de ellos, especialmente, a los de mayor relevancia para la presente investigación.

Las llamadas “comunidades de práctica” o “comunidades de aprendizaje”, que se establecen como espacio de aprendizaje en el propio ejercicio profesional del docente, son de las variantes de mediaciones más comunes y referidas por el docente-aprendiz en el contexto dominicano. A propósito, para algunos investigadores (Wenger-Trayner, 2015; Shaughnessy, 1996), una comunidad de práctica está conformada por profesionales de la educación que laboran o inciden en la escuela y que buscan conocer nuevas formas de hacer su trabajo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes. Lillard (2005) y, Well y Feun (2013) declaran que una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de docentes, motivados por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidos.

Wenger (2006) destaca que estas comunidades se establecen en los grupos de docentes en ejercicio, donde comparten ideas, encuentran soluciones e innovan, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado. Hattie (2015) hace referencia a la necesidad de desarrollar una comunidad profesional de docentes cuyos miembros reconozcan la

experiencia diferencial en sus colegas y trabajen con todos en la escuela para elevar el nivel general de experiencia y eficacia. A pesar de que se defiende la contribución de las comunidades de práctica en la formación docente, habría que sospechar que, dado el carácter eminentemente individual del aprendizaje, algunos docentes prefieren aprender de forma individual.

El aprendizaje colaborativo, propio de las comunidades de aprendizaje (Ruiz, 2013), tiene características conectadas al aprendizaje de los docentes; entre ellas la reflexión como examen y como indagación; como un proceso a través del cual los profesores analizan su práctica y la mejoran. Ese aprendizaje colaborativo presupone cooperación en la construcción de los saberes, y es precisamente al cooperar con los otros cuando el individuo elabora su lógica, porque la cooperación es un sistema de operaciones efectuadas en común (Piaget, 1977). De manera que cada individuo que interviene en acciones donde hay colaboración se convierte en un medio para el aprendizaje del resto de personas que comparten ese espacio de colaboración.

Para algunos investigadores (Wenger-Trayner, 2015; Shaughnessy, 1996), una comunidad de aprendizaje está conformada por profesionales de la educación que laboran o inciden en la escuela y que buscan conocer nuevas formas de hacer su trabajo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes. Asimismo, para algunos (Lillard, 2005; Well y Feun, 2013), una comunidad de aprendizaje profesional es:

Un grupo de docentes, motivados por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su contexto inmediato, que cuestionan su práctica y juntos aprenden nuevas y mejores propuestas para optimizar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas. (p. 9)

A propósito del aprendizaje en comunidad, (Hattie, 2015) hace referencia a la necesidad de desarrollar una comunidad profesional de docentes cuyos miembros reconozcan la experiencia diferencial en sus colegas y trabajen con todos en la escuela para elevar el nivel general de experiencia y eficacia, sin que se vea atenuado por la inclusión de los “actores externos” y del aporte externo para garantizar que la evidencia sea creíble. Por su parte, Jacobo et al. (2005) cree que “las comunidades de práctica y aprendizaje generan un espacio de interacción humana propicio para la convivencia social y la formación profesional” (p. 17).

Precisamente, sobre las comunidades de práctica o de aprendizaje, Ruiz (2013) destaca diversas características, algunas de las cuales conectadas al aprendizaje de los docentes:

La reflexión como examen, es decir, aquella en la que el profesor especula en las acciones que han ocurrido o pueden ocurrir; Reflexión como indagación, entendiendo a la segunda como un proceso a través del cual los profesores analizan su práctica y la mejoran. (p. 49)

A propósito de las comunidades de aprendizaje y por el valor que cobra en ellas lo que se dice y escucha, “los grupos sociales crean lo que se ha venido en llamar «comunidades discursivas» que comparten formas de pensar y de comunicarse. Comunidades que establecen redes y que sirven para compartir, intercambiar, situarse en el mundo, recibir apoyo, etc.” (Marcelo, 2002, p. 48). Como apuntan Luque y Lalueza (2013):

En los colectivos pedagógicos el conocimiento es fruto de la colaboración entre personas que se reconocen mutuamente como interlocutores en una actividad dirigida a metas, lo que supone que: “los participantes son miembros reconocidos en una comunidad de prácticas; se desarrolla una ‘ideocultura’ común que permite el acceso a significados

compartidos; y los participantes colaboran en tareas situadas en la zona de desarrollo próximo”. (p. 405)

Al hacer referencia al proceso de desarrollo del docente, Hammerness et al. (2005), entre ellos Linda Darling, ofrecen un modelo graficado de la dinámica que se sucede en una comunidad de aprendizaje, bajo el título “Aprendiendo a enseñar en comunidad” (p. 386). Alrededor de la visión “imagen de lo posible” ubican elementos interrelacionados: comprensión (conocimiento profundo de contenido, pedagogía, estudiantes y contextos sociales), prácticas (desarrollar, practicar y promulgar un repertorio inicial), disposiciones (hábitos de pensar y actuar en relación con la enseñanza y los niños) y herramientas (recursos conceptuales y prácticos para el uso). Aquí el contexto entre los elementos de la comprensión.

Para el docente, el espacio natural para su aprendizaje y formación continua es el centro educativo en el que se desempeña profesionalmente donde ha establecido su comunidad de práctica y aprendizaje. En lo que compete a este centro donde el maestro realiza su labor pedagógica, para Santos Guerra (2006):

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada de forma plena a la iniciativa de cada uno, sino que ha de circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son mucho más positivos y más alentadores. (p. 106)

Así que, en el centro educativo deben darse determinadas condiciones organizativas para la ejecución de acciones de desarrollo profesional docente, acciones en las que el docente aprenda a partir de sus saberes y de su capacidad de ayudar a otros. En ese sentido, se debe considerar que en “...un modelo organizacional de baja cualificación, jerárquico y poco

participativo, [estos son] aspectos que limitan los procesos de aprendizaje internos...” (Brunet y Rodríguez, 2014, p. 182)

Aun cuando la colaboración entre pares es una antiquísima forma de aprendizaje de los docentes, donde el diálogo e intercambio de saberes entre colegas les permite el aprendizaje para la práctica inmediata, los centros educativos deberían propiciar espacios y oportunidades de aprendizaje, en correspondencia con las necesidades, posibilidades y oportunidades de aprender del docente. Como plantea Hattie (2015), es determinante la existencia de comunidades que promuevan y compartan el desarrollo profesional dirigido a mejorar la eficiencia y experiencia docente, donde se divulguen las experiencias exitosas y se promueva el aprendizaje a partir de las competencias individuales de los miembros del colectivo. De forma que:

Debemos dejar de permitirles a los docentes que trabajen solos, a puertas cerradas y en el aislamiento de las salas de profesores y, en su lugar, avanzar a una ética profesional centrada en la colaboración. Necesitamos comunidades dentro y en todas las escuelas que trabajen en conjunto para diagnosticar qué deben hacer los docentes, planificar los programas e intervenciones de enseñanza y evaluar el éxito de las intervenciones. (Hattie, 2015, p. 23)

No obstante, los docentes mantienen puntos de vista y creencias diversas respecto de la integración en grupos pedagógicos y comunidades de práctica que, por supuesto, demandan el trabajo colaborativo. Dichas creencias pueden tener influencias importantes en lo que realmente ocurre en el colectivo. Un estudio de caso cualitativo en China (Tam, 2014) tuvo como finalidad investigar las creencias de los maestros sobre su aprendizaje en comunidades y la efectividad de las mismas en los aprendizajes. Mediante entrevistas y observaciones, se conoció que las

creencias de los docentes juegan un papel importante en la facilitación u obstaculización de las iniciativas de reforma en el desarrollo de los docentes.

Durante las últimas dos décadas y no solo en el país asiático, a decir de Levine (2010), los académicos han contribuido a una línea sociológica de investigación sobre las comunidades profesionales de los docentes. Dicha concepción de la comunidad es vista como única en el enfoque de las normas sociales, las prácticas, las creencias y el grado de confianza compartida que los maestros desarrollan juntos. También explora el impacto de esta labor compartida en cómo los maestros trabajan con compañeros y estudiantes.

Este énfasis es coherente con lo que sucede en la educación infantil donde es necesario tomar en cuenta el carácter social del aprendizaje dado que, tal afirma (Vygotsky, 1979), las funciones que intervienen en el desarrollo cultural del niño se suceden “primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica) (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p. 5). Podría presumirse que no sería muy diferente de lo que sucede con el adulto, toda vez que también este aprende a partir de la interacción con los demás.

En el estudio de comunidades de práctica en centros de educación Primaria dominicanos (Galán et al., 2018) se pudo determinar que los docentes se agrupan en ellas en función de la estructura curricular, según el ciclo, atendiendo al nivel o etapa educativa, o según los intereses individuales. Entonces, las posibilidades de asociación son diversas y permiten a los docentes encontrar razones para su participación en las mismas; al tener carácter voluntario, gozan de libertad y autonomía. Asimismo, el nivel de conexión y confianza entre sus miembros facilitan la

ayuda frente a situaciones que en otros escenarios podrían encontrar barreras, sobre todo de comunicación.

No todo alrededor de las comunidades de aprendizaje de los docentes es positivo. Al indagar acerca de las limitaciones a la efectividad de las mismas (Galán et al., 2018), se identificaron entre otros factores: sobrepoblación de estudiantes, falta de condiciones en el espacio donde se realizan los encuentros, problemas de horario que limitan el tiempo necesario y carencia de presupuesto para esta actividad.

Quienes intentan presentar a las comunidades de aprendizaje como el ideal en la formación docente, tal vez no se han preguntado si en verdad todos los docentes aprenden en comunidad o si lo hacen más de forma individual, en la soledad de su casa, en un diálogo informal. Las referidas comunidades caerían en la categoría de aprendizaje no formal, no solo por el tipo de actividad sino por la concepción y manera de organización y desarrollo de las mismas en el interior del centro educativo donde se desempeña el docente.

Lo cierto es que, el espacio por excelencia para el aprendizaje del docente en ejercicio es la escuela, ya sea en la colectividad total, en pequeños grupos o en el intercambio con un colega. A propósito, “las interacciones que se establecen en el contexto escolar están determinadas generalmente por relaciones dadas cara a cara; sin embargo, también pueden estar mediadas por los materiales didácticos o por los cada vez más extendidos: escenarios virtuales”. (Jacobo et al., 2005, p. 57)

Por su parte, el acompañamiento pedagógico es un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje (Galán, 2017), que se busca sea coherente con las necesidades individuales y las potencialidades del contexto, donde el acompañado recibe la ayuda de alguien

que lo induce al análisis y la reflexión sobre su práctica. Dicho acompañamiento, visto como sistémico y desde la perspectiva de Jacobo et al. (2005), debe poseer una serie de valores y rasgos socio-afectivos entre los que se destacan: confianza y empatía, generosidad, responsabilidad compartida, equidad y respeto.

Este tipo de asesoramiento, “acompañamiento pedagógico” o “acompañamiento” en el caso dominicano, es esgrimido por tomadores de decisiones, especialistas y técnicos, bajo directrices institucionales, como la vía expedita para apoyar a los docentes en la construcción de sus aprendizajes; consecuentemente, para el logro de un desempeño profesional que se traduzca en calidad de la educación. Así, se establece como responsables de esta estrategia de trabajo a los coordinadores docentes o pedagógicos y los técnicos distritales, quienes acompañarán y orientarán a los profesores en el ejercicio de su labor. Para ello generará en cada centro educativo, una dinámica de intercambio de conocimientos, experiencias y sistematización de buenas prácticas, con el fin de lograr la calidad de resultados esperada. (MINERD, 2013, p. 24).

Los grupos pedagógicos es un modelo de organización de la formación docente continua en República Dominicana. Los mismos están normados por la Orden Departamental 09/2009 del Ministerio de Educación (MINERD, 2009) la cual establece procedimientos para el cumplimiento del calendario y horario escolar. Esta Orden establece la frecuencia de encuentros y quiénes deben participar en los mismos, atendiendo a niveles y grados en que se desempeña cada docente.

Los encuentros, una vez al mes, apuntan al análisis de documentos, formas de planificar la docencia y debate de algún tema pedagógico propuesto por los propios docentes. De ese modo, se aspira que los participantes encuentren respuesta a sus necesidades de aprendizaje

específicas para un buen desempeño en su ámbito profesional. De manera que los grupos pedagógicos en el país son defendidos como espacios para la formación permanente del docente a partir de la reflexión sobre su práctica profesional.

La responsabilidad de la formación de encuentros bajo el modelo “grupo pedagógico” recae en el centro educativo. En él se elabora un cronograma de encuentros que se soportan en guías, fascículos y otros contenidos seleccionados en correspondencia con las necesidades del grupo. La intención es que “no se traten asuntos administrativos o externos a la agenda de cada jornada” (MINERD, 2009, p. 14). Las jornadas de estos grupos se realizan en horario docente, con el apoyo de otros miembros de la comunidad educativa. Al final, se procura que exista la necesaria sinergia entre los diferentes equipos de trabajo del centro educativo a partir de aprendizajes en espacios compartidos.

El Artículo 34 de la referida Orden Departamental establece que “las instituciones a cargo de la formación docente (...) podrán convocar actividades de formación docente sin afectar el horario de docencia, tanto las dirigidas a la obtención de titulación, como las de inducción y/o actualización” (MINERD, 2009, pp. 15-16). Asimismo, precisa que “el personal directivo, docente y administrativo de los centros educativos podrá matricularse en cursos o programas que no interfieran con el horario de la tanda o tandas laborales” (p. 16).

Como se ha visto hasta aquí, ese trabajo-aprendizaje que tiene como identidad la participación de más de un individuo asume diferentes nombres y modalidades. Pero, lo que siempre tendrán como elemento identitario estas variantes es la interacción, el intercambio y la cooperación en la construcción de aprendizajes. En esas acciones de aprendizaje cooperativo, definidas por acciones sociales se puede hablar de las leyes de equilibrio a que hace referencia

Piaget, 1977); equilibrio que se da en la igualdad de derechos y deberes en una dinámica que no siempre permitirá distinguir qué saberes se aportan, cuáles se reciben y cuales se construyen en conjunto. Porque, “es precisamente al cooperar con los otros y no antes cuando el individuo elabora su lógica” (Piaget, 1977, p. 182). Se cumple de ese modo el principio de la educación Montessori “Aprendiendo de y con los pares: el aprendizaje se potencia con el ejercicio de enseñarle a otros. Promueve el respeto, la tolerancia y la solidaridad” (Lillard, 2005).

4.3.2. Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento

La era del conocimiento ha significado una revolución de la enseñanza, ha exigido el desarrollo de estrategias de aprendizaje con el empleo de herramientas tecnológicas. Esta revolución llega a todas las personas, queramos o no, pero sobre todo a quienes se desempeñan en el área educativa. Múltiples son los estudios y aportaciones teóricas respecto del uso de entornos virtuales para la enseñanza-aprendizaje. Esos estudios sirven para analizar cómo ocurre el aprendizaje de los docentes a partir del uso de herramientas tecnológicas en sus actividades profesionales y sociales. Sin dudas y de manera creciente, “las experiencias, intercambios, actividades a las que nos ha acercado el uso de las tecnologías han multiplicado, diversificado y personalizado de manera extraordinaria nuestro entorno para aprender” (Castañeda y Adell, 2013, p. 12).

La era del conocimiento, donde el sello distintivo es el uso de espacios y herramientas virtuales, ha significado una revolución de la enseñanza, un escenario ideal y novedoso para la interacción sociocultural, lo que a la vez ha aportado nuevas tecnologías para el desarrollo de estrategias de aprendizaje: cognoscitivas, metacognitivas y de utilización de recursos. Respecto del aprendizaje del docente en estos tiempos, como bien expone Torres (1999), las deficiencias

de su formación, la acelerada producción de nuevos conocimientos y el avance en el área tecnológica presuponen la necesidad del aprendizaje permanente, como realidad y condición esencial de la docencia. En este escenario, lo tecnológico se convierte en un elemento que media entre los saberes y el docente que aprende. Esta revolución llega a todas las personas, pero sobre todo a quienes se desempeñan en el área educativa.

Múltiples son los estudios y aportaciones teóricas respecto del uso de entornos virtuales para la enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden servir para analizar cómo ocurre el aprendizaje de los docentes a partir del uso de herramientas tecnológicas en sus actividades profesionales y sociales. En esta diversidad de mediaciones en el aprendizaje en la era del conocimiento, tal apunta Losada (2018) para situaciones de comportamiento, son significativos los contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto, así como las características propias y las de las personas con las que se establece la interacción.

Respecto del aprendizaje del docente en estos tiempos, “el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías, supone admitir la necesidad del aprendizaje permanente (...) como una realidad y una condición esencial de la docencia” (Torres, 1999, p. 9). Es en estos tiempos, en los que prima lo digital y el desarrollo de redes de aprendizaje, cuando se habla de aprendizaje ubicuo, como el que ocurre de manera constantes y de múltiples cosas en escenarios diversos, en cualquier momento y lugar, desde numerosos enfoques y perspectivas, ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (Cope y Kalantzis, 2010).

Este aprendizaje ubicuo significa “la dilución de fronteras espacio-temporales, pero también curriculares y metodológicas; el acceso y producción del conocimiento de forma más

horizontal y participativa; y, además, la creciente capacidad de interacción y trabajo compartido en red” (Díez y Díaz, 2018, p. 56). Aquí las herramientas tecnológicas y, a través de ellas, el resto de las personas que las utilizan, son mediadoras entre el aprendiz y el contenido de aprendizaje.

Yendo a la historia del uso de las nuevas tecnologías y de acuerdo con Rubia y Guitert (2014), en los años noventa comienza a plantearse que la tecnología y sobre todo sus usos, deben incorporar metodologías de orden colaborativo que propicien dinámicas de intercambio entre los sujetos que aprenden. Así, a mediados de los noventa “se crean las primeras universidades virtuales y con su creación se introducen conceptos como aprendizaje en red, aprendizaje en entornos virtuales, aprendizaje cooperativo en entornos virtuales/equipo en entornos virtuales, o de colaboración en línea” (p. 12).

La cada vez más dinámica revolución tecnológica de estos tiempos, identificada de la bien llamada “sociedad del conocimiento”, ha sumado nuevas, variadas y dinámicas formas de construcción de aprendizajes. Hoy en día, el aprendizaje online se ha convertido en una opción que no se limita a la realización de cursos formales o no formales. La mayor cantidad de acciones de aprendizaje que se experimenta en la Internet podrían ubicarse dentro de las actividades informales. Lo cierto es que, “sea cual sea la época en la que nos situemos, las personas han tenido siempre un entramado de conexiones sociales y de fuentes básicas de las que aprender” (Castañeda y Adell, 2013, p. 11).

Ahora bien, hay que considerar que, como bien señalan Gewerc y Montero (2013), cualquier expectativa de cambio en la enseñanza –con y mediante las TIC– exige tomar en cuenta a los profesores, a su cultura profesional, a las formas que tienen de hacer habitualmente

las cosas en el centro educativo en el que trabajan. Esto implica considerar sus competencias para el manejo de la tecnología o para hacer cosas apoyados en ella, sus comportamientos frente a lo tecnológico y las oportunidades que le proporciona tanto el medio en el que vive como en el que se desempeña.

En un estudio para comparar las competencias mediáticas de adultos (18-55 años) y mayores (más de 55 años) en Andalucía (Román et al., 2016) se destaca la necesidad de aprovechar las tecnologías de la información como medio para favorecer el uso instrumental y el uso social de los medios en la población “permitiendo así a los adultos y mayores aprovechar la tecnología comunicativa con fines de integración social y de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades” (p. 108). Esta investigación brinda pautas para el análisis de la realidad del docente dominicano respecto de su aprendizaje apoyado en las TIC, especialmente por ser adultos y adultos mayores que suelen emplear lo tecnológico en sus actividades sistemáticas.

Al hacer referencia a los retos de la enseñanza en esta era del conocimiento y la posición activa y autónoma del que aprende, Dios et al. (2016) afirman que:

El medio a utilizar debe estar basado en las nuevas tecnologías, este hecho tampoco es casualidad. El aprendizaje permite a la persona desarrollarse, crecer, adaptarse al y en el ambiente que le rodea. En el contexto en el que vivimos no podemos obviar que las nuevas tecnologías son un pilar fundamental del desarrollo, por lo que es necesario esforzarse por buscar la manera de incorporarlas a nuestro día a día... (p. 13)

Al tener que interactuar con un grupo de estudiantes, nativos digitales, con una tendencia “natural” a la conectividad; los docentes, esencialmente “emigrantes digitales”, se encuentran con el gran reto de aprender a aprender con apoyo en las tecnologías y a través de ellas. Súmese

que el desarrollo tecnológico implica cada vez mayores cambios, inventos, modelos, que intentan “proporcionar a los estudiantes y a sus profesores herramientas que les sirvan” (Leinonen y Durall, 2014, p. 115), en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una idea de la necesidad de aprendizaje integral del docente para desarrollar con eficiencia su labor pedagógica con apoyo en las tecnologías está en que “los entornos colaborativos no se generan mágicamente por la existencia de un software específico, requieren de enfoques y propuestas que movilicen la colaboración, la sostengan y enriquezcan” (Gewerc et al., 2014, p. 61). A propósito, y como apuntan Yuste et al. (2012), “los métodos y estrategias docentes serán los que determinarán el uso de la tecnología, y no al contrario” (p. 160). Asimismo, “el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías, supone admitir la necesidad del aprendizaje permanente (...) como una realidad y una condición esencial de la docencia” (Torres, 1999, p. 9).

Hay investigaciones que apuntan específicamente a las relaciones entre el empleo de implementos digitales y la vida familiar (Valdemoros-San-Emeterio et al., 2017). Por múltiples razones, se deben tener en cuenta estas relaciones, por la condición de los docentes, tanto como miembros de su propia familia como por la importancia que tiene comprender lo que ocurre en las familias de sus estudiantes.

Ya sea con el empleo o no de herramientas tecnológicas, los aprendizajes del docente dependen de las actividades en las cuales participa. De manera que es pertinente penetrar en la esencia de las mismas para poder comprenderlas y arribar a determinadas conclusiones respecto de su diversidad y dinámica. Asimismo, hay que considerar que para los docentes llamados “análogos” o que no forman parte de la generación de nativos digitales, su alfabetización digital

tiene diversos factores en contra, uno de los más potentes es la carencia de tiempo. Esto podría ser una limitante a la hora de determinar las principales actividades de aprendizaje informal relacionadas con lo tecnológico en las que pudieran participar.

Capítulo 5. Programas de Formación Docente

A partir del conocimiento que aporta la reflexión acerca de cómo aprenden los docentes dominicanos, en este apartado se busca explicación a la pregunta de Linda Darling y otros, en *The desing of teacher education programs*: “¿cómo crear programas de educación docente que sean eficaces para que los docentes puedan adquirir los conocimientos, las habilidades y las disposiciones que les permitan tener éxito?” (Darling-Hammond et al., 2005, p. 390).

Una realidad a destacar por su impacto organizativo y práctico es que la formación institucional, formal y no formal, de los docentes en ejercicio constituye un proceso que no siempre responde a necesidades individuales del participante. No siempre se atiende a las competencias que requiere fortalecer ni tienen el carácter continuo que deberían tener. En el presente capítulo se analiza, cuáles son las perspectivas teóricas sobre esta cuestión, desde los postulados de diferentes investigaciones e investigadores. Asimismo, aparecen referencias a la realidad de los programas que se han ejecutado o ejecutan en la República Dominicana.

Para dar una respuesta acertada a la cuestionante, se debe tener en cuenta que, como bien precisan Calderón y Martínez (2014), los cursos de formación permanente para el profesorado deben organizarse de manera que originen aprendizajes significativos de los contenidos que se imparten y que estimulen una mejora de su ejercicio profesional. Todo ello en escenarios de aprendizaje que potencien una reflexión real de los profesores sobre su práctica docente (Imbernón, 2006); asimismo, que reduzcan la distancia que se da entre la vida del aula y la realidad sociocultural que le es propia al docente dentro y fuera del centro educativo.

Teniendo en cuenta la influencia externa con la pretensión de contribuir a la formación del docente en ejercicio, hay que partir de que la formación del docente es una aspiración que se hace presente desde organismos e instituciones con roles o responsabilidades en el ámbito educativo. La meta específica 21, establecida por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el ámbito educativo, procura “Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente” (OEI, 2010, p. 157).

5.1. Postulados sobre Programas de Formación Docente

A pesar del criterio de que los posgrados “no especializan a los profesores como docentes” (Braslavsky, 1999, p. 34), sí es una práctica universal el desarrollo de programas de posgrado con la intención de ayudar a los docentes en el mejoramiento de la calidad de la educación, vista en mayores niveles de competencia en los estudiantes. Esto ocurre porque hay otros que defienden la idea de que “no hay mejor forma de guiar el aprendizaje de los alumnos que desarrollando los talentos de los profesores que dedican horas educándolos todos los días” (Bambrick, 2017, p. 112).

Por eso, “además de proyectos y responsabilidades docentes e institucionales particulares, se requieren políticas alternativas por parte de las administraciones, firmemente empeñadas en que la formación continuada necesaria no sea algo fortuito ni propio de oasis particulares...” (Escudero et al., 2017, p. 99). De manera que, en el centro de esas políticas se mueven los programas de formación continua de los docentes; los cuales, es prudente que reúnan ciertas características, como las propuestas por Perrenout (2001) y que defienden que la formación

es una, es práctica y teórica, reflexiva, crítica y tiene su identidad. Al final, son los poderes públicos los que “legitiman, justifican y deciden selectivamente sobre finalidades, contenidos, estrategias, condiciones y contextos que conforman la profesión docente, sus condiciones laborales y desarrollo profesional” (Guarro et al., 2017, p. 22). Asimismo, es pertinente considerar que “una política escolar en la que se informe a los docentes sobre su rendimiento está fuertemente ligada a su desarrollo profesional” (Hernández-Abenza, 2011, p. 12), algo que apunta al significado que tiene el hecho de que el docente gane conciencia del valor que tiene para sí su participación en la formación.

Por eso, para la implementación de programas formativos se podrían considerar los siguientes criterios:

- 1) partir de diagnósticos acerca de las necesidades educativas de la sociedad y de los usuarios; 2) distinguir diferentes tipos de postgrados de acuerdo con sus distintas finalidades; 3) delimitar criterios específicos que identifiquen a cada tipo de postgrado; 4) promover la realimentación permanente entre la teoría y la práctica; 5) garantizar el uso de una gran variedad de equipamientos, estrategias y ámbitos de formación, y 6) garantizar la existencia de una evaluación permanente interna y externa de todos y cada uno de los postgrados (Braslavsky, 1999, pp. 35-36).

Es de vital importancia reiterar la necesidad de determinar, más que el contenido de aprendizaje y cómo organizarlo, las competencias a lograr por el aprendiz, así como las estrategias y actividades a través de las cuales aprende el sujeto al cual se dirige la formación. El docente debería decir cuándo, cómo y qué recibir en la formación; asimismo, qué podría gestionar por sí mismo (autoformación) y qué con la ayuda de otros (interformación). Dicho de

otra manera, en los programas de formación “se requiere del concurso de los distintos actores sociales y políticos, como así también de los destinatarios, asumiendo una perspectiva integradora y global” (Arencibia et al., 2008, p. 9).

A la vez, sería oportuno y necesario tener en cuenta los temas relacionados con insuficiencias en los sistemas de formación señalados por Ferry (1997): necesidad de una redefinición de los objetivos, de articulación formación inicial-formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional, de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional, de iniciación a las nuevas tecnología y metodologías, acercando las relaciones entre teoría y práctica.

El desarrollo profesional del docente se concibe, desde lo institucional, a través de cursos y programas formativos; pero tal como afirma Martínez-Olivé (2009):

Está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza. (p. 85)

Vistas como un todo, las seis dimensiones que usan los gobiernos en su intención de mejorar la educación, señaladas por Barber et al. (2010), tienen que ver directamente con el desarrollo profesional de los docentes o están de algún modo conectadas a dicho desarrollo: revisión del currículo y construcción de estándares; sistemas de estímulos al desempeño de docentes y directivos; desarrollo profesional de docentes y directivos; evaluación de los niveles

de aprendizaje de los alumnos; construcción y mantenimiento de sistemas de información, y cambios normativos e institucionales. Así que, el estudio, preparación y desarrollo de los programas de este tipo deberían tener en cuenta estas dimensiones.

Es precisamente la instrumentación de programas de formación del docente en ejercicio uno de los grandes retos que se plantea a los tomadores de decisiones en las instituciones educativas. El reto se hace superior en espacios donde la formación inicial ha dejado importantes fisuras en áreas fundamentales para un desempeño eficiente de la labor docente. El diseño, organización, desarrollo y evaluación de este tipo de programa, por múltiples razones, es necesario pero complejo si se desea hacer con apego a las más elementales aportaciones de las ciencias; en resumen, “parece tan importante como difícil la intervención institucional en los procesos de formación de los profesores, con base en criterios científicos” (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 641).

En dichos programas, como apunta Vaillant (2005) además de “armar el listado de objetivos, perfiles y competencias deseadas en los docentes; es preciso definir una estrategia concertada en la que se establezca con claridad qué y cómo se va a avanzar en este objetivo” (p. 51). Además de la carencia en determinadas estrategias a seguir, debería existir un diagnóstico individualizado, que defina cuáles son las actividades fundamentales a través de las cuales el docente aprende y una propuesta de acciones que permitan la personalización de la formación.

Es sabido que “los programas de formación del profesorado de alta calidad son esenciales y, una vez más, éste es un área donde hay que trabajar a fondo en todos los países” (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010, p. 16). A propósito, la UNESCO (1979), en la Resolución número 69 de la Conferencia Internacional de Educación de 1975, plantea:

De ahí que se requiera una política global para lograr que la educación del personal docente quede reorganizada como un proceso coordinado permanente, que empiece con la preparación previa al ejercicio de la profesión y que prosiga a todo lo largo de la vida profesional de los maestros y profesores. En semejante sistema, la educación previa y el perfeccionamiento profesional del personal en ejercicio deberían quedar integrados, promoviendo el concepto de aprendizaje permanente y la necesidad de recibir periódicamente nueva formación. (p. 423)

Para Bazán et al. (2010), los programas de desarrollo profesional continuo son más significativos cuando los docentes se apropian de su contenido y sus procesos lo cual es posible si los docentes se involucran en la planeación de cursos que respondan a sus necesidades que emanan de su práctica profesional. Por eso habría que asumir la formación como una labor inherente al centro educativo, al territorio, donde sea posible “trabajar colectivamente, reflexionar sobre lo que se hace partiendo de las necesidades reales y sentidas del profesorado teniendo como referente el aprendizaje del alumnado” (Imbernón, 2017, p. 90).

Asimismo, debe considerarse que la gestión de la formación del docente es un “proceso que manifiesta el carácter de lo permanente, lo interactivo, lo participativo de los sujetos en la gestión de su formación, que permite una orientación, articulación e intercambio constante entre los individuos y colectivos en un contexto... (Vargas, 2010, p. 11). Así, debería cumplirse con la ruta lógica de este proceso que considera seguir un orden: “las políticas generales de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, la definición del modelo de formación permanente, el sistema de orientación, el de evaluación, el de organización, y el de intervención” (Lucio-Gil, 2018, pp. 523-524). Además, tener en cuenta las dimensiones de la formación: 1. finalidades de la formación y modelos docentes, 2. Los contenidos, 3. metodologías formativas,

4. organización de los servicios de apoyo y los profesionales de la formación. (Guarro et al., 2017)

Hoy existe “la convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo” (Vezub, 2010, p. 10). Por tanto, los programas dirigidos a la formación de dichos profesionales deberían contemplar “estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza” (Vezub, 2010, p. 10).

Para asumir y dar seguimiento a determinadas políticas hay que tener en cuenta que “la construcción del capital educacional es una acción de cada persona y de un sistema que ofrece impulso, orientaciones, diseños, regulaciones, apoyos, facilitaciones y, sobre todo, un cuidado por la equidad en sus diversas dimensiones” (Irigoin y Vargas, 2002, p. 25). Ese carácter individual presupone tener en cuenta al sujeto que aprende, sus necesidades (Lucio-Gil, 2018), competencias, experiencias acumuladas, intereses, motivaciones... Por tanto, es necesario hacer “diagnósticos reales de las competencias de los trabajadores y en respuestas oportunas y pertinentes para eliminar las carencias encontradas” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 20).

A la hora de evaluar programas formativos para docentes, lo fundamental es el desarrollo de sus competencias y cómo transfieren lo aprendido. Sin embargo, tal como afirman Aguerrondo y Xifra (2002):

con relativa frecuencia, los requerimientos de calificación se determinan prescindiendo de la consulta actualizada de la actividad productiva y, en consecuencia, las personas formadas por medio de programas estructurados con base en estos requerimientos, no

disponen de las competencias reales que les permitan responder adecuadamente a las exigencias del campo laboral para el cual fueron formadas. (p. 19)

“Es necesario que la formación se configure como un sistema específico, que vaya dirigido al perfeccionamiento del profesorado en sus tareas docentes” (Lucio-Gil, 2018, p. 522) y “no debe reducirse a un adiestramiento mecánico para satisfacer necesidades inmediatas, sino que supone el dominio integral de un campo laboral” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 22).

La efectividad de cualquier programa está condicionada, además, al contexto, al entorno (Lucio-Gil, 2018); en sí a la comunidad donde el profesional desarrolla su labor educativa y todas aquellas donde convive en intercambio y aprendizajes constantes con otros. “La formación profesional del docente no puede limitarse al aprendizaje de unas técnicas para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones estandarizadas y delimitadas por el ámbito de la didáctica y la psicología” (Pérez-Ferra, 2013, p. 63). Y, los programas de formación continua que tienen ese propósito deben incluir la “actualización científica, psicopedagógica y cultural” (Lucio-Gil, 2018, p. 522).

Marcelo y Vaillant (2009) destacan diversos principios a tener en cuenta en el desarrollo profesional. Describen la institucionalidad, diversidad, continuidad, transparencia, integración, racionalidad, oportunidad, contextualización... Todos ellos como determinantes en la intención de instrumentar programas de formación docente efectivos. Al hacer referencia a la integración aluden a los conocimientos disciplinares y los conocimientos psicopedagógicos, en síntesis, a lo que llaman conocimiento didáctico del contenido.

Para la OEI (OEI, 2010), las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores

que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes. Por su parte, la investigadora dominicana Nurys González (González-Durán, 2013) recomienda que:

El INAFOCAM, con el concurso de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), debe impulsar procesos de formación continua que respondan a una estrategia integral dirigida a fortalecer el dominio de los contenidos matemáticos por parte de los maestros del Primer Ciclo. Estos procesos deberán incluir programas de acompañamiento en el aula. (p. 99)

Asimismo, EDUCA exhorta al INAFOCAM a “continuar y ampliar estos esfuerzos, sobre todo aquellos enfocados en fortalecer los conocimientos de los docentes” (Educa, 2015, p. 32). Esto será posible si se combate “el deficiente ajuste de los programas de formación a los conocimientos y habilidades del profesorado” (Cabero, J. (dir), 2014, p. 14) y se logra actividades coherentes con las necesidades e intereses formativos del docente-aprendiz. Deberían ser programas que abarquen el conocimiento pedagógico (cómo enseñar) y el contenido específico (qué enseñar) de las disciplinas o asignaturas que corresponde enseñar al docente en formación y que tomen en cuenta que “la formación ha de ser constante en el tiempo y no hacerla intensiva en épocas de reformas” (Imbernón, 2017, p. 86).

Mucho se ha dicho sobre la implementación de programas de formación de docentes. Para Vaillant (2009), “los procesos de diseño y formulación de programas de formación en servicio tratan sobre todo de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida, en lugar de configurar el largo plazo” (p. 32). Respecto de su diversidad, “se presentan programas de desarrollo profesional como innovación, variando los modelos y estrategias: colaborativo (redes de profesores); participativo, basado en la

investigación de la propia práctica docente; continuo, flexible y adaptado” (Oliveira, 2009, p. 101).

Para el caso de la formación continua del docente de Primaria, de acuerdo con Tejada y Ruiz (2013), se debe tener presente que:

En general, podríamos considerar que a) predominan las experiencias centradas en tres grandes bloques: a) investigación-acción, reflexión y colaboración; b) conviven igualmente otros modelos con denominaciones particulares (supervisión, mentorización, aprendizaje situado...) que pueden contener a los anteriores; y c) muchas experiencias no se apoyan en un solo modelo, sino que suelen combinarse y complementarse. (p. 106)

Imbernón (2017) sugiere como alternativas de formación docente: “investigación-acción, proyectos unidos al contexto, participación activa del profesorado, heterodoxia didáctica, redes, intercambios, seminarios permanentes, modelos variados de profesorado, planes integrales, inventiva didáctica, etc.” (p. 93). En cualquiera que sea la alternativa, debería evitarse el exceso de teorización en los procesos formativos, en detrimento de lo práctico y contextualizado.

La efectividad de los programas de formación continua del docente depende, en gran medida, de quienes se encarguen de su puesta en marcha. Sin embargo, “si bien en algunos ministerios y secretarías de educación se cuenta con personal profesional, no sucede lo mismo en el orden regional/ local o municipal” (Calvo, 2014, p. 139). A la vez, y de acuerdo con esta investigadora falta apoyo de los tomadores de decisiones para que esa formación se suceda de manera coherente con las necesidades.

Martínez-Olivé (2009) deja ver cuáles son los elementos que definen un programa de formación del docente: “el diagnóstico de partida, el diseño instruccional, la pertinencia,

relevancia y actualidad de los contenidos, la formación de los capacitadores, los materiales, el tiempo y el espacio, el seguimiento y la evaluación” (p. 81). Se supone que, sin el seguimiento de estas fases o momentos, el programa no alcanzará los propósitos para los cuales se haya creado.

Al hablar de los programas de formación, bajo la modalidad de actividades no formales, que se conciben en las organizaciones educativas o de apoyo a estas, a partir de la anuencia o aprobación de los tomadores de decisiones, hay que reflexionar acerca de las aseveraciones de Knowles (1973):

Ninguna institución educativa enseña solo a través de sus cursos, talleres e institutos; ninguna corporación enseña solo a través de sus programas de educación en servicio; y ninguna organización voluntaria enseña solo a través de sus reuniones y grupos de estudio. Todos enseñan por todo lo que hacen, y a menudo enseñan lecciones opuestas en su funcionamiento organizacional de lo que enseñan en su programa educativo. (p. 83)

Mas, al concebir y poner en práctica un programa de formación para los docentes es un imperativo la búsqueda previa de respuesta a múltiples preguntas:

¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la edad adulta (y en la formación profesional de un docente) y qué debe (y sólo puede) ser aprendido durante la infancia (y en el sistema escolar)? ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la formación inicial y qué debe (y sólo puede) ser aprendido en la formación en servicio, en la práctica de enseñar? ¿Qué requiere modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a distancia, incluido el uso de las modernas tecnologías? (Torres, 1999, p. 4)

Resolver la situación de la formación docente y de acuerdo con Torres (1999), demanda una estrategia sostenida y de largo plazo, medidas urgentes y políticas sistémicas, una revisión profunda e integral del modelo y un viraje en las tradiciones, como la inversión en cosas antes que, en personas, y las cantidades antes que las calidades.

El diseño de programas de formación de los docentes, de acuerdo con (Torres, 1999), demanda el reconocimiento de las diferencias entre ellos y dentro de cada uno, las diferencias referentes a su área de desempeño; también debe considerar la edad, el género, el desarrollo profesional individual, etc. De manera que la formación docente, y por tanto los programas que tiene esa intención, deben propiciar la individualización del aprendizaje en cada actividad formativa.

Acerca del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica de Chile “...no son los profesores los que establecen una demanda clara sobre los contenidos de los cursos ofrecidos (...), sino que es la institución quien decide sobre las necesidades de los profesores” (De Tezanos, 2005, p. 74).

Aunque “cada modelo de enseñanza plantea una formación del profesorado, que pretende formar al docente según un modelo de profesor, atendiendo a sus funciones y características concretas” (Muntaner-Guasp, 1999, p. 126), no se ha de descuidar la necesaria formación organizada desde la institución y la capacidad del personal docente para gestionar su autoeducación. Así que, “las autoridades de educación y los centros de documentación y de investigaciones sobre educación, deberían ayudar al personal docente a organizar su formación individual en el ejercicio de la profesión y [...darles] el tiempo necesario para ello” (UNESCO, 1979, p. 427). Imbernón (1989) destaca el valor que posee “diagnosticar el estado de la

formación inicial, y las estrategias para su mejoramiento, y de la formación permanente dirigida a toda la población docente” (Imbernón, 1989, p. 488).

En los procesos de concepción, organización y desarrollo de actividades de formación del docente deberían ser incorporados quienes son convocados a participar porque, si no, “se sienten marginados del proceso de selección y contratación de la ATE [Asistencia Técnica Educativa], aunque estos participan de reuniones con el cuerpo directivo” (Garay y Sánchez, 2017, p. 20).

Es lícito considerar que la formación del profesorado debería “fundamentarse no solo en una adecuada formación inicial, sino también en una formación permanente posterior que considere igualmente importante tanto el contenido, como los protagonistas y el procedimiento para llevarla a cabo” (Imbernón, 1989, p. 488). El hecho de que el profesional aprenda es sustancial, pero es superior en valor el que aprenda a aprender. Tal como plantea de Tezanos (2005), este saber aprender está ligado a algunas condiciones (...): una ausencia de prejuicios frente a lo que no se sabe. (...) Esto implica una actitud emocionalmente positiva, ligada a una ausencia de inseguridad personal” (p. 72). “Se debe partir de la aceptación, del respeto y establecer un diálogo cultural con el otro. Solo así lograremos que su DPA [disposición para aprender] no se vea obstaculizada a causa de la violencia ejercida por el contexto de aprendizaje” (Fairstein y Gyssels, 2003, p. 33).

La siguiente es una adaptación de una lista de intervenciones aplicables a procesos de enseñanza-aprendizaje de Stolovitch y Keeps (1998) que podría ser considerada al definir los elementos en programas de formación docente:

- Selección de personal
- Incentivos/consecuencias
- Sistemas motivacionales
- Ayudas de trabajo (*job-aids*)
- Apoyo y consejería (coaching)
- Apoyo técnico especializado

•Sistemas de retroalimentación •Entrega de recursos •Rediseño organizacional •Rediseño del trabajo •Rediseño del ambiente de trabajo •Eliminación de interferencias en el trabajo. (Irigoin y Vargas, 2002, p. 30)

Es pertinente analizar las consideraciones expuestas por Gairín (2013), en su conferencia “Retos actuales de las organizaciones educativas”. En esta es trascendente su crítica a las acciones de los centros educativos respecto de la gestión del aprendizaje de sus colectivos de docentes. Hace referencia a la labor de los directivos, a la dependencia de lo foráneo, la importancia de atender las necesidades de los docentes. Destaca la necesidad de modelos de gestión coherentes con la realidad, a los contextos.

Siempre es posible cuestionar los resultados de los programas institucionales de formación de docentes, cualesquiera que sean las actividades que estos incluyan. Los niveles de transferencia de lo aprendido, como los resultados, deberían ser el medidor de su mayor o menor relevancia. El estudio de Uusiautti, y Määttä (2013) acerca del sistema finlandés de formación de profesores es un buen punto a tener en cuenta en estos análisis, ya que aseguran que “los resultados y el éxito de la formación del profesorado finlandés pueden explicarse haciendo referencia a las evaluaciones continuas realizadas por diversas agencias y la crítica directa y continua de los sistemas y procesos involucrados” (p. 9).

Dicho éxito está apoyado en mecanismos que se siguen en dicha formación: las facultades de educación se establecieron en las universidades para elevar el nivel de formación docente y estandarizarlo; los nuevos departamentos de formación del profesorado son responsables de la formación del profesorado y de la investigación del profesorado. Además, se estandarizó y “academizó” la formación del profesorado, los docentes deben completar una

maestría; se unificaron los planes de estudio de los programas de formación de docentes, incluyendo contenidos metodológicos; se ve a los maestros como investigadores en su propio campo de trabajo, se aumenta la tecnología y la comunicación,

Hay elementos visibles en los logros de la formación docente en Finlandia que apuntan a la motivación del participante para que se involucre en su desarrollo profesional: “se respeta su tarea y posición social (...) son considerados capaces de cambiar el futuro y mejorar los objetivos éticos y sociales, así como la igualdad de la sociedad” (Uusiautti y Määttä, 2013, p. 10).

El tema de las necesidades individuales es fundamental toda vez que sabemos que la enseñanza puede tener carácter colectivo pero el resultado del aprendizaje es eminentemente individual, privado, y depende de tres condiciones que se intentará explicar en páginas siguientes y se resumen en: “quiero, puedo, ¿me dejan?”. Aquí es determinante lo emocional, el deseo, la voluntad. Esto en coherencia con las consideraciones de Bolívar (2013), quien afirma que “desde la teoría del cambio educativo, las variables determinantes son las que provienen del compromiso y la motivación del personal” (p. 62).

A propósito, para este análisis se puede apelar a las consideraciones de Gallardo y Camacho (2008), quienes afirman que:

existen otros factores (además de las motivaciones) que pueden determinar el comportamiento humano: realizamos, en primer lugar, lo que sabemos hacer y también, lo que nos dejan hacer; incluso, en ciertas ocasiones, hacemos lo que nos obligan a hacer. Sin embargo, es obvio que de entre aquellas cosas que sabemos y que nos dejan hacer, las que mejor hacemos son las que nosotros mismos “queremos realizar” (p. 9).

Son múltiples las variantes que se han utilizado en la formación de los docentes en procura de demostrar que sus saberes llegan a su labor pedagógica con sus estudiantes, como es el de la modelación o simulación (Sharma, 2015) defendida por los resultados que se le atribuyen.

Para Hoekstra et al. (2009) su hallazgo más importante en el estudio sobre las actividades a través de las cuales aprenden los docentes está en que estos difieren en la forma en que aprenden informalmente. Y concluyen que, por lo tanto, “se debe diferenciar el apoyo al aprendizaje del profesorado” (p. 672). Esta es una cuestión a tomar en cuenta a la hora de concebir y desarrollar programas dirigidos a propiciar o estimular el aprendizaje de los docentes.

Al hablar de la labor de formación de los docentes, Levine (2010) apunta que, en el diseño del desarrollo profesional del docente en servicio, se podrían describir, modelar y darles oportunidades para practicar, preguntas generativas, participar en la recopilación y análisis de datos pertinentes, y en diálogos críticos.

Hay elementos esenciales dentro de la formación docente, como son las etapas de práctica, de gran valor tanto en los programas dirigidos a la formación inicial como en los que se conciben para la formación continua del docente en ejercicio. En ese sentido, desde los hallazgos de Rodríguez-Gómez et al. (2017), en los programas de formación del profesorado se deben “contemplar periodos de prácticas curriculares, prácticas profesionales o experiencias de campo” (p. 243).

De igual modo, al hablar de programas de formación del docente, hay que atender, con Bolívar (2013) que:

En una nueva “vía” para estimular y apoyar el cambio educativo, las políticas educativas deben posibilitar y apoyar que los actores locales y los propios establecimientos de enseñanza (bottom-up) tengan capacidad para tomar sus propias decisiones, pues sólo ellos están en condiciones de analizar y responder a los problemas y necesidades de sus propios contextos. (p. 61)

Un programa a observar es el concebido por la Federación Fe y Alegría, el cual (Soto, 2009), aunque dirige su atención a la formación de equipos directivos de los centros educativos, “ofrece, además, la organización y facilitación de talleres, cursos y seminarios dirigidos a todos los docentes de Fe y Alegría, con el objetivo de contribuir a su formación profesional por medio de la reflexión y sistematización de su práctica” (p. 24).

Uno de los grandes desafíos que se plantean frente a la implementación de programas de formación docente es el tiempo que es necesario esperar para evaluar su efectividad. Muchos de esos programas apuntan simplemente a períodos de tiempo de concentración y reconsideración de lo que debería hacerse para mejorar la práctica pedagógica y donde prevalecen las actividades formales y no formales. Es así, aun cuando todo programa de formación debería proporcionar a los docentes “mecanismos de búsqueda de información, que deben incluir la oportunidad de realizar un aprendizaje informal a través del debate en torno a situaciones reales” (Blackshields et al., 2016, p. 173).

A la hora de elaborar o implementar un programa de formación no se debe descuidar que, entre los múltiples factores que intervienen en los aprendizajes, la edad tiene un alto valor. “En los seres humanos, algunos tipos de aprendizaje empiezan a deteriorarse incluso desde los 35-36 años, pero otros tienden a mantenerse fuertes hasta bien entrada la vejez” (Gluck et al., 2008, p.

472). Dentro de un rango de edad, cada persona responde de modo diferente y manera muy particular a los procesos de construcción de conocimientos, aun cuando se establezcan cuestionables generalizaciones como que “La vejez no impide el aprendizaje, pero lo vuelve más lento” (Gluck et al., 2008, p. 472).

Habría que preguntarse si en la concepción de planes y programas de formación se toman en cuenta los más importantes factores que inciden en dicha formación. Entre ellos, según Fullan y Hargreaves (1996):

los períodos en los cuales se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas que coinciden con esos periodos, la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente y el efecto que esto tiene sobre su capacidad educativa, su sentido del realismo y sus actitudes hacia el cambio. (p. 53)

Algo de gran valor es la evaluación del proceso del programa y sus resultados. “Sin procesos permanentes de evaluación, tanto las instituciones como los programas, difícilmente responderán a los niveles de calidad y pertinencia que cada sociedad y el contexto globalizado exige” (UNESCO, 2005, p. 188). Es necesario una evaluación que apunte a la efectividad del programa, lo que equivale a decir que se han transferido los saberes y que los aprendizajes de los estudiantes testifican los beneficios.

Las investigaciones sobre la efectividad de los programas de DPD indican que los docentes necesitan de agentes activos (pueden ser los pares o los docentes acompañantes) para que analicen sus prácticas a la luz de los estándares del desarrollo profesional y del progreso de sus propios estudiantes. (Calvo, 2014, p. 134)

Los programas en procura del desarrollo profesional del docente deberían hacer centro en el tipo de actividad y las acciones que le son propias. De acuerdo con (Borko, 2004) las acciones formativas requieren ser parte de un programa de desarrollo profesional docente con fines claros, actividades y materiales establecidos, un rol específico para cada uno de los facilitadores y que, por tanto, puede ser repetido en distintos contextos. “Un programa de perfeccionamiento docente que pretenda el aprendizaje significativo de los profesores tendría que partir de las representaciones y convicciones de los maestros” (Assaél y Salvador, 1992, p. 15). A propósito de los programas formativos y otras variantes de formación profesional, “un desafío actual es hacer de cada centro escolar una comunidad de profesionales que aprenden” (Bolívar, 2018). Por eso, Lavié-Martínez (2004) afirma que:

Estructuralmente, las respuestas institucionales a los esfuerzos y compromisos profesionales de los docentes son estimadas por éstos injustas e inadecuadas y, por tanto, se desplazan a favor de una mayor concentración en cuestiones del aula, de las que ellos sienten que son capaces de obtener las mayores “recompensas psíquicas”. (p. 446)

En todos los casos, en el contexto de la formación docente, hay determinadas variables que no se pueden descuidar. De acuerdo con Hernández-Abenza (2011) están: “grado de prioridad política en la formación de ciudadanos, recursos disponibles para esa formación, competencias de los formadores y sus creencias o los intereses y motivación para una labor eficiente en la formación inicial del profesorado, entre otras” (p. 8).

Para el diseño de actividades de aprendizaje de los docentes, que son el centro de la formación, y para el análisis de las mismas hay que tener en cuenta que “las innovaciones en las

que la acción-formación están vinculadas y funcionan en paralelo tienen más posibilidades de éxito y sostenibilidad” (Álvarez et al., 2012, p. 525). Como bien afirman estos investigadores:

La educación del personal docente tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución para la educación. Pero habiendo dicho eso, la formación de los docentes y en este caso particular, la formación en el campo de las comunidades de aprendizaje también requiere un compromiso institucional para su desarrollo. Este es el aspecto de las políticas “intangibles” y de acompañamiento educativo para el desarrollo de proyectos de centros de innovación. (p. 527)

Esta realidad induce a considerar las actividades propias del centro educativo como espacio para la formación continua del docente, a la par de aquellas internas y externas que escapen a la formalidad institucional y que pueden tener más o igual valor para el docente. Solo así se podrá llegar a un análisis completo de cómo aprende el docente en un contexto determinado, atendiendo a las actividades formales, las no formales y las informales. De manera que el centro educativo debería contar con “un plan de desarrollo profesional, tanto a nivel individual como institucional (...) Cada institución educativa y sus docentes, deben contar a su vez con oportunidades establecidas (...) para intercambiar experiencias, aprender de otros y afinar sus habilidades” (Calvo, 2014, p. 134). Asimismo, “la formación del profesor, sea esta inicial o permanente, debe tomar como punto de referencia, necesariamente, al individuo, o sea, al futuro o al profesor en ejercicio en el que pretende incidir” (Imbernón, 1989, p. 489). Dicha formación se debe concebir como un proceso sociocultural subordinado a la capacidad transformadora del ser humano producto de las interrelaciones constantes, sistémicas y sistemáticas propiciadoras del desarrollo de competencias que se traducen en las perspectivas del saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir.

La efectividad de estos programas, definidos por actividades no formales, depende de muchos factores; entre ellos: de su organización y de los roles y actitudes que en ellos asumen los participantes. Con regularidad se asume como escenario ideal el centro educativo donde el docente se desempeña como profesional.

Precisamente, acerca de la organización de la escuela y los roles de sus miembros, donde los procesos de interformación de los docentes cobran un lugar especial, Aguerrondo y Xifra (2002) plantean que:

Se estima que hay elementos de una organización escolar, en su organización, en los roles de sus integrantes y en el sentido de la tarea, que definen que la mayoría de sus alumnos aprendan y que los maestros y profesores recreen sus prácticas... (p. 101)

Desde la perspectiva de las instituciones que intervienen en los procesos de aprendizaje de los docentes, debería tomarse en cuenta, con Vaillant y Marcelo (2015), que

El desafío en nuestros días consiste en crear las condiciones que permitan a los maestros y profesores aprender y a las escuelas mejorar. Aludimos aquí a la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje donde los formadores investigan, estudian, enseñan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros. (p. 32).

5.2. Modelos de Formación Docente

En palabras de Jean Piaget (Ferry, 1997), “el maestro de escuela no es considerado por los otros, ni, lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor del saber en el nivel de

cada uno” (p. 58). Esta posición, que se presume no ha perdido vigencia, en la actualidad sigue siendo una barrera en la propia intención de que el docente se apropie de nuevas competencias necesarias para un desempeño profesional eficiente.

A decir de Ferry (1997), en los programas de formación, más que la meta, los objetivos, la estructura, los contenidos; son determinantes: el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia. A propósito, el autor establece tres modelos de formación: el centrado en las adquisiciones (implica una concepción de la relación teoría-práctica donde práctica es aplicación de la teoría), el centrado en el proceso (la relación entre las actividades de formación y la práctica del oficio es del orden de la transferencia) y el centrado en el análisis (presupone la articulación entre teoría y práctica).

Loya-Chávez (2008) refiere otros modelos, además de los de Ferry: –de la eficiencia social o técnica (con base en el estudio científico de la enseñanza, incluye el desarrollo de competencias docentes), –naturalista (la formación se centra en conocer al niño, sus necesidades e intereses), –crítico (la formación como actividad crítica, en el cuestionamiento de teorías y prácticas), –reconstruccionista social (la formación del profesorado como como un elemento inherente al papel de la escuela), y –situacional (postula que quien se forma aprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo y su práctica). La autora asume que “un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros” (p. 2).

En el caso de Latinoamérica, son diversos los señalados como modelos de desarrollo profesional del docente, más bien acciones o actividades formativas concretas: círculos de aprendizaje, redes de docentes, pasantías, expediciones pedagógicas, grupos profesionales de

trabajo, programa para la actualización permanente, desarrollo profesional docente centrado en la escuela, maestro acompañante (Vaillant, 2009). Con cierta regularidad, la diferencia entre esas acciones o actividades solo radica en su denominación.

Si se asume que “los profesores son en última instancia los responsables de su desarrollo profesional, que se ha de tomar como un deber y una obligación para la mejora de la educación en general” (Oliveira, 2009, p. 101), se presupone que la acción externa debería soportarse en esta concepción tanto para analizar como para poner en práctica procesos formativos; máxime si se asumiera que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1997, p. 43). Asimismo, hay que considerar el alcance de la formación como acto social donde, como precisan Tobón et al. (2015), la socioformación contempla la formación integral de todos los actores, entre ellos los docentes.

En los últimos años se esgrimen y divulgan estrategias como las llamadas “ecologías de aprendizaje” que pueden ser muy útiles a los docentes para formarse y actualizarse de forma autodirigida y efectiva (Maina y González, 2016). El uso de una diversidad de dinámicos entornos de aprendizaje es aprovechable tanto para la formación continua como para la formación inicial del maestro.

5.3. Programas de Formación en República Dominicana

En la República Dominicana es similar lo que sucede en otros países latinoamericanos respecto de la organización y desarrollo de programas de formación de los docentes que laboran en el Nivel Primario. Aquí las políticas y ejecuciones en esa dirección son lideradas por el Ministerio de Educación (MINERD), en coordinación con el Ministerio de Educación de

Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) y diferentes organismos e instituciones locales e internacionales. En todos los casos y de un modo u otro, procuran resultados de aprendizajes significativos tanto en los docentes como en los estudiantes. Por eso es importante contar con un modelo de desarrollo profesional dirigido al apoyo del proceso de aprendizaje de los docentes (Marrongelle et al., 2013)

Para la formación docente en República Dominicana se induce a tener en cuenta el entorno. Por eso, “se debe tener en mente cuando consideramos cómo apoyar el desarrollo profesional del profesor” (Blackshields et al., 2016, p. 174). Por eso, hay que observar las particularidades de la región, del país, cada centro y cada espacio específico. A propósito, el Artículo 5.1 del llamado Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana -2014-2030- (Gobierno Dominicano, 2014), se centra en la formación docente.

El punto 5.1.1 se refiere a la actualización, adecuación y coherencia de los programas de formación docente con la educación que se quiere y necesita para el siglo XXI. El mismo establece que el énfasis la formación docente debe apuntar al “dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las TIC para facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 16). En el punto 5.2.3 del referido documento se ordena que la capacitación debe estar “articulada a la gestión curricular del centro educativo, con especial énfasis en la integración de las tecnologías de la información y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias de supervisión, seguimiento y acompañamiento pedagógico” (p. 18).

En coherencia, el INAFOCAM ha establecido el llamado Marco de Formación Continua (INAFOCAM, 2013) en el cual se recoge el contexto normativo e institucional de la formación continua del docente en República Dominicana. Al respecto de la responsabilidad de los estados en dicha formación, se precisa como desafío de la política pública el transformarse en sintonía con los sistemas sociales que se estén dando. De manera que “se requieren estrategias sistémicas y permanentes, y no políticas parciales, que incluyan estrategias diversificadas y complementarias, con distintos objetivos, impactos y contenidos” (p. 33).

El Plan Decenal de Educación 2008-2018, en la Política 6, plantea: “Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento del personal ya contratado” (SEE, 2008, p. 87). En el subtítulo “Consideraciones Generales” de dicha Política se plantea lo siguiente: “La formación de un personal docente y administrativo competente es un tema de mediano y largo plazo, por lo que debe ser comprendido que se desarrollará con los enfoques estratégicos de focalización y de aproximaciones sucesivas” (SEE, 2008, p. 87).

En el marco de las Metas Educativas 2021 de República Dominicana, la octava meta general plantea como una prioridad el fortalecimiento de la carrera docente a través de la mejora del proceso de formación, capacitación y actualización de los profesionales de la educación (OEI, 2010). Mientras, la Normativa para los Programas de Formación Docente, aprobada mediante Resolución 082011 del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), el de julio del 2011, establece los estándares y normas de todos los programas de formación docente de Educación Superior. Y la Normativa 09-15 que modifica la 8-2011.

Mientras, la Ley 1-12, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (END), en su artículo 23, objetivo general 2.1, expresa: “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” (Ministerio de Economía, 2012, p.37).

A partir de este mandato legal, las Metas Presidenciales Prioritarias 2012-2016, consignadas en el Plan Nacional Plurianual del Sector Público 2013-2016, asumen el objetivo general 2.1 (“Educación de calidad para todos y todas”) de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, cuantificando en su meta 3 el “Desarrollo de la carrera docente y formación de profesores” y en su meta 4 la “Revisión y actualización curricular para elevar los estándares de calidad del sistema educativo nacional, Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo” (MEPYD, 2013, p. 30 y 31). Los documentos antes mencionados, constituyen un referente histórico que propicia el clima adecuado para fortalecer el programa de habilitación profesional para la docencia.

Por su parte, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030), visualiza el docente que debe formarse para atender las necesidades del sistema educativo dominicano. En tal sentido, el compromiso 5.1.1 plantea: Especialidad en Habilitación para la Docencia en las Áreas Curriculares y Modalidades del Nivel Secundario de la Educación Preuniversitaria.

En el caso de la formación continua de los docentes ya formados, el Pacto Educativo (compromiso 5.2.3) es coherente con esta visión de la formación inicial, en relación al fortalecimiento y acompañamiento de las prácticas y la integración de las TIC.

En el Manual Operativo de Centro Educativo Público del MINERD se precisa que “El centro educativo deberá concebir como parte de sus planes un proceso permanente de formación para el mejoramiento de su gestión (pedagógica y administrativa), congruente con y orientado a su condición, desempeño y metas” (MINERD, 2013, p. 21).

A partir de lo planteado en el Programa de Reformulación de la Formación Docente (MESCyT, 2012) se procede al análisis de modelos de programas de aprendizaje para docentes y ejemplos de los que han sido utilizados en disímiles contextos, con apoyo en teorías ya establecidas y otras más recientes aportaciones como las de Linda Darling-Hammond (2001). Se pretende, asimismo, hacer una exploración de posibles programas establecidos con este fin en la República Dominicana, con énfasis en los que tienen carácter sistemático y están dirigidos a la formación continua de quienes ejercen su profesión en escuelas primarias.

Hay que considerar que la institución que lidera las acciones oficiales en apoyo al aprendizaje de los docentes dominicanos, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Profesorado (INAFOCAM), declara que “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” (INAFOCAM, 2013, p. 34).

Para el INAFOCAM, la formación es:

El conjunto de experiencias y procesos diversos que posibilitan adquirir las competencias adecuadas que requieren los distintos actores educativos, en sus diferentes roles y etapas dentro de su desempeño, todo ello concebido y articulado bajo los paradigmas y enfoques asumidos por el Sistema Educativo Dominicano” (Ministerio de Educación, 2004). A

decir de esta institución, “La beca cubre el costo total del programa (...) Tras inscribirse en la universidad, el becario es convocado para firma de su contrato-compromiso con el Inafocam, relativo a sus derechos y deberes. (INAFOCAM, 2020)

En el Art. 3, literal C, de la Ordenanza 25-2017 (Ministerio de Educación, 2017), se asume la formación continua como:

El conjunto de estrategias e iniciativas, de alcance y duración muy diversas (cursos, talleres, diplomados, pasantías profesionales, intercambios de experiencias, capacitación enfocada desde el centro educativo, etc.), que favorecen la incorporación a la práctica docente de las innovaciones que tienen lugar en las ciencias, la tecnología y el campo educativo, así como en el ámbito social y cultural, respondiendo igualmente a necesidades de actualización y de desarrollo profesional en cada contexto educativo (p. 4).

En correspondencia, el INAFOCAM ofrece becas para docentes interesados en participar en las referidas estrategias e iniciativas, que constituyen actividades de formación no formales y en posgrados que corresponden a lo formal: especialidad, maestría, doctorado. Estos programas deben haber sido aprobados o contar con la no objeción del MESCYT y corresponder a áreas del desarrollo profesional que demande el Ministerio de Educación para el fortalecimiento de competencias en el personal docente en servicio. Los mismos son ejecutados por organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, y sobre todo por universidades del país o entre estas e instituciones extranjeras con las que se crean asociaciones.

Estos programas son elaborados por las universidades y sometidos a aprobación del MESCYT, con excepción de los diplomados. Desde esta institución no se ve la especialidad, maestría y doctorado como formación continua, sino como posgrado.

La habilitación profesional es un mecanismo para apoyar la preparación de profesionales de diferentes disciplinas, que pertenecen o no al sistema educativo, para que participen en procesos de concursos y certificación para ejercer como profesionales de la educación. Pueden ser educadores que no tienen titulación docente; mientras, los profesionales que trabajan en sus áreas deben tener interés y disponibilidad para integrarse al sistema educativo como docentes. Es una vía de desarrollo profesional intermedia entre la formación inicial y la formación continua; es de carácter no formal y resulta reconocida por certificación.

En el caso dominicano, tal como sugieren Akiba y Liang (2016) a partir de sus hallazgos en Miosuri, los distritos y escuelas pueden beneficiarse de invertir sus fondos y recursos de desarrollo profesional en la facilitación de actividades de aprendizaje basadas en el docente y en la investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. “Los sindicatos docentes han ejercido, en algunos casos, una fuerte resistencia a los cambios propuestos y han sido en muchas circunstancias opositores de los procesos de reforma” (Vaillant, 2005, p. 47).

En la República Dominicana (Crespo y Domínguez, 1996) se puso en práctica un Programa de capacitación de maestros de Educación Básica en ejercicio (1° de Primaria a 8° grado), en el año 1994, que involucraba a más de 8,000 docentes de este nivel. El estudio del impacto de dicho Programa comprendió “dos estrategias complementarias: un monitoreo multi-fuente repetido y una evaluación cuantitativa de impacto que utiliza un aparato metodológico cuasi experimental y multivariado” (p. viii). Crespo y Domínguez (1996) afirman que “Dada la

ausencia de grupos de control sometidos a otro programa de capacitación o/y a ningún programa, las conclusiones no pueden ser más que indirectas” (p. 78).

El programa de inducción es el proceso mediante el cual los egresados de las escuelas formadoras de maestros reciben apoyo en el período inicial de su vida profesional, cuando inicia su inserción al servicio activo. Se espera que “este periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión” (Marcelo, 2009, p. 21). Esta etapa de “inducción a la docencia está asociada al acompañamiento de un mentor o profesor experimentado, experto y dispuesto, que apoya el desarrollo profesional, personal y laboral del que inicia sus primeros pasos en la enseñanza” (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019, p. 3).

En República Dominicana este programa es desarrollado por el Ministerio de Educación (MINERD) y el INAFOCAM, con el apoyo técnico del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y el grupo IDEA de la Universidad de Sevilla. Aquí se apuesta por la mentoría, donde el mentor es tenido como “un modelo a seguir (...) un profesor con experiencia de aula, conocimiento pedagógico y disciplinar y con disposición personal para apoyar al profesor principiante” (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019, p. 5)

Esta inducción del recién graduado intenta resolver un problema de la inserción: “establecer los vínculos posibles entre la formación inicial (normalmente a cargo de instituciones universitarias) y la formación continua del profesorado” (Marcelo, 2009, p. 21). Asimismo, apunta a tres problemas señalados como los de mayor recurrencia entre los actores de la inducción: 1) cómo abordar la disciplina en el aula, 2) cómo mantener la motivación de los estudiantes y 3) el manejo de las diferencias individuales (Toren y Iliyan, 2008).

A propósito de que se busca diversificar las vías para el desarrollo profesional de los docentes, “se observa el impulso a procesos de formación centrados en la escuela en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en los que el principal referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje” (Ortega, 2011, p. 13). Precisamente, el proyecto formativo al que más se ha apelado en República Dominicana y que con mayor promoción se percibe en los últimos años es la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela, descrita en el Marco de Formación Continua. Este “es el programa permanente de formación que 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” (INAFOCAM, 2013, p. 22).

Respecto de los programas de desarrollo profesional de los docentes, Ortega (2011) señala tres elementos que han ido en contra de iniciativas prometedoras en Latinoamérica y el Caribe: 1. sustitución de experiencias por otros programas o su abandono prematuro; 2. falta de suficiente tiempo para mostrar resultados; 3. limitada inserción en políticas de largo plazo.

La calidad de los programas dirigidos a la formación docente “no puede lograrse a partir de recetas técnicas o proposiciones de expertos, por el contrario, se requiere del concurso de los distintos actores sociales y políticos como así también de los destinatarios asumiendo una perspectiva integradora y global (Arencibia et al., 2008, p. 9)

En el desarrollo de programas de formación docente es básico un diseño instruccional que facilite el establecimiento de ambientes de aprendizaje que permitan la interacción de estudiantes, facilitadores, metodologías, y recursos didácticos y tecnológicos. El modelo de

diseño instruccional ASSURE es uno de los más empleados. Este diseño, según Heinich et al. (2002), comprende seis pasos:

1. Analizar las características del estudiante.
2. Establecimiento de objetivos de aprendizaje.
3. Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales.
4. Organizar el escenario de aprendizaje.
5. Participación de los estudiantes.
6. Evaluación y revisión de la implementación y resultados de aprendizaje.

Cualquiera que sea la modalidad de formación y el programa que se conciba, las actividades de aprendizaje, de acuerdo con Meyers y Nulty (2009), deben reunir características que garanticen calidad de los procesos educativos: ser auténticas, reales y relevantes; constructivas, secuenciadas y relacionadas entre sí; requerir que los estudiantes utilicen y participen progresivamente en procesos cognitivos de orden superior; estar alineadas con los resultados de aprendizaje deseados, y potenciar el interés y motivación por aprender.

Segunda Parte: Metodología y Diseño de la Investigación

Capítulo 6. Diseño de la Investigación

La investigación en el área educativa, que es un elemento social, constituye un ejercicio que permite explorar la realidad de fenómenos humanos y sociales (Moreno, 2017); entonces, dicha investigación es una ciencia humana, que debe adoptar un pluralismo epistemológico y moral, como bien refiere Packer (2016). No obstante, “las ciencias sociales llevan la inadecuación de los conceptos” (Santos, 2008, p. 102), lo que conduce a probables diferencias en la interpretación y en las posiciones que se asumen en los análisis de realidades comunes.

Este apartado contiene el “conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos” (Balestrini, 2006, p. 125); contiene el sistema de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver el problema que se investiga (Arias, 2012); asimismo, se concibe el marco metodológico como “un proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (Tamayo y Tamayo, 2012, p. 37).

La presente investigación responde a un diseño de estudio de caso múltiple donde, la unidad de estudio y el problema que se investiga, presuponen el privilegiar las vías que permiten “comprender”, más que “cuestionar” los puntos de vista. Esto significa asumir que las perspectivas de los sujetos son vitales para acceder a la esencia de lo social, porque dichos sujetos “contribuyen a la producción de sentidos específicos a lo largo de un tiempo y un

espacio” (Alvarado et. al, 2017, p. 15). A tales concepciones y presupuestos es necesario acudir al investigar el hecho educativo, como es el caso del del proceso de aprendizaje de los docentes.

En esencia, el diseño es explicativo secuencial que parte de una etapa en la cual “se recopilan y analizan los datos cuantitativos, seguida de otra en la que se recogen y evalúan los datos cualitativos” (Folgueiras y Ramírez, 2017, p. 68). De modo que los resultados cuantitativos son base de la recogida de los datos cualitativos. Es asumida la metodología cualitativa como algo emergente, tal como afirma Hidalgo (2005), donde el investigador se mueve hacia una situación que puede variar en el propio proceso investigativo, en la propia dinámica se finen los procesos y fenómenos sociales.

En estudios como el presente, “las interpretaciones en el habla y en la escucha, las corporalidades y la ética-política del Pensamiento Crítico son cruciales para comprender las formas de leer los mundos desde otras construcciones” (Alvarado et al., 2017, p. 11), lo que equivale a una diversidad de puntos de vista, en este caso, de los docentes y sus modos de aprender o de ver sus procesos de aprendizaje. Esto presupone la inclusión y empleo de conocimientos tácitos, que llegan de lo que “se puede conocer, hacer o representar sin que exista algún elemento que le induzca a manipular ese conocimiento” (Hidalgo, 2005, p. 6). De esta perspectiva parten el enfoque y el tipo de investigación que se asumen.

6.1. Enfoque Metodológico

El enfoque de esta investigación es predominantemente cualitativo, con una etapa previa de exploración seguida de una fase de profundización; es decir, una combinación de exploración y explotación de los datos (Folgueiras y Ramírez, 2017). La fase extensiva exploratoria, a través de un cuestionario a sujetos con características similares a los previstos para la fase intensiva de

profundización. En la segunda fase, se privilegia el análisis de contenido, y el desarrollo de entrevistas en profundidad y grupos focales.

Desde la fase exploratoria inicial, a partir de un cuestionario, se realiza la identificación de las principales actividades de aprendizaje en las que participa el docente del nivel Primario de Santo Domingo y la selección de casos en su forma y contexto naturales, en procura de la posterior profundización en los datos y su interpretación.

El objeto de estudio seleccionado (docentes de Primaria de Santo Domingo) y la finalidad de la investigación, en su fase de profundización, se sostiene en el paradigma sociocrítico e interpretativo. Así, en la referida segunda fase, donde el conjunto de actividades que intervienen en el proceso de aprendizaje del docente presupone la crítica social reflexiva y la construcción colaborativa de conocimientos, las acciones investigativas apelan al saber de la unidad de estudio seleccionada, los propios actores sobre el tema, dado que “quien investiga no debe ni puede atribuirse la potestad de asumir como sobreentendido el fenómeno a estudiar” (Pacheco-Salazar, 2012, p. 50). En consonancia, son priorizados la descripción y el análisis de conductas, opiniones, pensamientos y percepciones de los docentes participantes en la investigación.

Así, el estudio es transversal, descriptivo y de enfoque predominantemente cualitativo, ya que es una “investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 19-20). Aquí, con Torres (1998), la realidad es construcción histórica e interacción sociocultural, alcanza prioridad la dimensión subjetiva de la realidad, la que es abordada desde una perspectiva holística y con apoyo en fuentes de información y técnicas descriptivas.

Es una perspectiva comprensiva y holística (Miles y Huberman, 1994), donde las percepciones de los informantes, con la consecuente subjetividad que le es propia, constituyen elementos esenciales para llegar a conclusiones sobre el problema que se estudia. Así, porque el enfoque cualitativo es una posición interpretativa de la realidad, de sujetos, de experiencias y de contextos (Mason, 1996). Es decir, lo más importante es el significado que los individuos atribuyen a lo ocurrido, porque la investigación cualitativa “es fundamentalmente reflexiva y orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín, 2003, p. 123). De modo que, el estudio propicia la asunción de posiciones específicas de los involucrados, sus puntos de vista acerca de roles dentro del grupo y sus percepciones respecto de los diferentes tipos de actividades y procesos de que se valen para aprender, y sobre cómo se sucede la transferencia de los aprendizajes construidos.

Se escoge “un objeto de estudio comprendido como un sistema integrado que interactúa en un contexto específico con características propias” (Bernal, 2010, p. 116). Así, bajo una perspectiva sistémica, el fenómeno se estudia en su integridad, en la interrelación de sus componentes, entre sí y con el medio, en su dinámica y desarrollo. Esto permite descubrir integración, interrelaciones, interdependencias de elementos en el proceso que se estudia: el aprendizaje del docente. El procedimiento está definido por las diversas situaciones del sistema de actividades de aprendizaje de los docentes, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas en estudio y que constituye información determinante para la investigación.

Aquí se trata de explorar, tal afirma (Kvale, 2011) las experiencias, las interacciones y los documentos en su contexto natural; sin renunciar a experiencia del investigador en el campo ni a la reflexión personal sobre los fenómenos objeto de estudio. Se busca la comprensión del problema de investigación sin la intención de derivar cuantificaciones ni generalizaciones, sino

que se apuesta por la llamada inconmensurabilidad de los fenómenos sociales (Van Manen, 2003).

En respuesta a la opción metodológica escogida y la selección de los casos y participantes, en la realización del estudio se siguen cuatro etapas:

a) Primera etapa: Fundamentación conceptual. Indagación teórica, a partir de literatura especializada, con el objetivo de obtener conceptos fundamentales y recabar información relevante sobre el tema. Esta etapa ocurre de manera transversal al proceso investigativo y contempla la reformulación de conceptos, el desestimar unas posiciones en un inicio aceptadas y la incorporación de nuevos hallazgos que significan aportaciones importantes a la teoría que se va construyendo.

b) Segunda etapa: Preparación del trabajo de campo. Se incursiona en diferentes contextos que aportan información sobre la población objeto de estudio. Además, para el estudio se escogen docentes en ejercicio en centros educativos de Primaria, de Santo Domingo, con informantes claves, cuidadosamente seleccionados, a partir de criterios previamente establecidos.

c) Tercera etapa: Realización del trabajo de campo. Incluye la aplicación de un cuestionario exploratorio, análisis de documentos institucionales con presumible información relevante para la investigación, entrevistas en profundidad y grupos focales.

d) Cuarta etapa: Propuestas o análisis de la información. Procesamiento de los resultados obtenidos para arribar a conclusiones y derivar recomendaciones. Esta etapa tiene como soporte de ejecución los programas informáticos SPSS y ATLAS.ti, a través de los cuales son analizados datos de valor científico para derivar conclusiones en el estudio.

6.2. Tipo de Investigación

El presente constituye un estudio descriptivo-explicativo debido a que profundiza en la comprensión de los procesos de aprendizaje del docente, sin la intención de experimentar ni de definir relaciones causa-efecto entre variables. El estudio es transversal ya que investiga el problema en el espacio-tiempo presente, tal y como ocurre y como es percibido por los actores sujetos seleccionados; sin renunciar a los sucesos del pasado que tienen relación o impacto en lo que ocurre en el momento del estudio.

Como respuesta a la realidad objeto de estudio, se privilegia el trabajo de campo, con la descripción y análisis de la situación que es tomada como un conjunto de sujetos (docentes del nivel Primario dominicano) en sus contextos de interacción sociocultural.

Esta perspectiva descriptiva de caso múltiple holístico se corresponde con el enfoque cualitativo anunciado; son incluidos como unidad del estudio en su fase cualitativa: docentes de seis centros educativos. Como parte de la llamada teoría desde el caso (Eisenhardt, 1989; Rule y Mitchell, 2015), son empleados procedimientos inductivos que permiten generar teoría a partir de los casos, los cuales son asumidos “como un medio y no como un objeto del estudio” (Gundermann-Kröll, 2013, p. 236).

A partir de este tipo de investigación y los objetivos planteados, son seleccionadas la encuesta exploratoria, el estudio de contenido, grupos focales y entrevistas a profundidad como técnicas de recolección de información.

6.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación

Una amplia diversidad de técnicas e instrumentos han sido empleados en estudios relativos a la formación docente: Bransford et al., 2005; Ávalos, 2007; Escobar y Cuervo, 2008; Arencibia et al., 2008; Barber y Mourshed, 2008; Bernal, 2010; Bu y Bu, 2012; Bolívar, 2013; Castañeda y Adell, 2013; Clemente y Escribá, 2013; Calvo, 2013, 2014; De Rijdt et al., 2013; Tejada y Ruiz, 2013; Hamui y Varela, 2013; Brunet y Rodríguez, 2014; Cabero, 2014; Calderón y Martínez, 2014; Cobo, 2014; Agulló y Fernández, 2014; Blömeke y Kaiser, 2014; Tam, 2015; Blackshields et al., 2016; Cano, 2016; Akiba y Liang, 2016; Dios et al., 2016; Yenmez et al., 2016; Román et al., 2016; Riesa et al., 2016; Mudavanhu, 2016; Escudero et al., 2017; Tomas y Duran, 2017; Nieto y Alfageme, 2017; Guarro et al., 2017; Díez y Díaz, 2018; Escribano-Hervis, 2018; Vaillant, 2018; De Palo et al., 2018; Bolívar, 2018; Hernández y Sancho, 2019; Lores et al., 2019; Martínez-Miguélez, 2020; Roig, 2020; Souto et al., 2020.

Sus perspectivas y asunciones teóricas son tomadas en cuenta en esta investigación. A propósito, aquí la técnica de investigación, tal afirma (Rojas-Crotte, 2011), constituye un procedimiento típico orientado a obtener y transformar información acerca del problema de investigación.

A partir de la teoría consultada, se elabora una matriz (Tabla 4) con las categorías, subcategorías, y una muestra de fuentes que constituyen referentes importantes. De esta matriz se derivan los interrogantes y el conjunto de técnicas y herramientas a utilizar para darles respuesta.

Tabla 4*Matriz de Categorías Iniciales a Explorar*

Categorías	Subcategorías	Descriptores	Ítems
Procesos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones formadoras. • Acciones formativas. • Estilos de aprendizaje. 	Los procesos de aprendizaje de los adultos podrían estar condicionados por ciertas características propias de los aprendices adultos: autoidentidad, experiencia previa, orientación del aprendizaje, predisposición para aprender, motivación para aprender. Knowles (1973, pp. 45-49).	Describir el proceso de aprendizaje continuo del docente, a partir de instituciones, expertos y programas de formación.
Actividades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades en que participa • Actividades preferidas • Mediaciones en el aprendizaje 	<p>Colardyn, y Bjornavold (2011) ven el aprendizaje formal como el que ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado que puede conducir a un reconocimiento formal (diploma); el no formal, como el aprendizaje que se produce mediante actividades planificadas que no están explícitamente concebidas para la titulación, pero que contienen un importante elemento de aprendizaje; y el informal como el aprendizaje resultante de las actividades de la vida cotidiana, relacionadas con el trabajo, la familia y/o el ocio.</p> <p>“Cuando las actividades de trabajo de los maestros conducen a cambios en el comportamiento y/o cognición, a estas las llamamos actividades de aprendizaje” (Hoekstra et al., 2009)</p>	Identificar las actividades en las que participan y las que se privilegian.

		<p>Los procesos de aprendizaje en los adultos se suceden a partir de las interacciones sociales en la comunión de este profesional con los otros, en los diversos contextos socioculturales, como afirma (Marín, 2014)</p> <p>“Debemos dejar de permitirles a los docentes que trabajen solos, a puertas cerradas y en el aislamiento de las salas de profesores y, en su lugar, avanzar a una ética profesional centrada en la colaboración. Necesitamos comunidades dentro y en todas las escuelas que trabajen en conjunto para diagnosticar qué deben hacer los docentes, planificar los programas e intervenciones de enseñanza y evaluar el éxito de las intervenciones”. (Hattie, 2015, p. 23)</p>	
Transferencia de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes alcanzados • Aprendizajes transferidos 	<p>Según Gagné (1971), hay dos tipos de transferencia del aprendizaje: la transferencia lateral, que significa que lo aprendido se transfiere a situaciones semejantes del mismo nivel de complejidad que aquella en la que tuvo lugar el primer aprendizaje; y la transferencia vertical, donde el primer aprendizaje se transfiere a un segundo nivel de mayor complejidad, que requiere el aprendizaje previo de otras habilidades más elementales.</p> <p>“Lo que da valor a un profesor es exactamente el conocimiento que posee y que consigue transmitir” (Oliveira, 2009, p. 102).</p>	Explorar el proceso de transferencia de lo aprendido

		<p>“Es preciso considerar expresamente si el desarrollo profesional contribuye a que los docentes logren determinados resultados de aprendizaje (Cochram-Smith, 2001), así como a mejorar la enseñanza y los aprendizajes del alumnado” (Escudero, Cutanda, y Trillo, 2017, p. 86)</p>	
Programas de formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y desarrollo de los programas de formación. • Modelos de programas de formación. • Actividades que se incluyen. 	<p>Este proceso requiere de las instituciones formadoras de docentes que se impliquen también en el desarrollo de programas de formación para los maestros y maestras en ejercicio (...) de tal forma que, a partir de las problemáticas evidenciadas por los docentes en su práctica cotidiana, se identifiquen las áreas que requieren cambios en el currículum y se adecuen así los procesos de formación para los futuros docentes (Hernández-Abenza, 2011, p. 10).</p> <p>Informe TALIS, 2013 (MECD, 2014) “Los sistemas educativos deben proporcionar a los profesores, oportunidades para mantener y desarrollar sus competencias profesionales con la finalidad de que aquellos tengan un elevado nivel docente... (p. 70).</p>	

Como técnicas para la recogida de datos, primero, la aplicación de una encuesta a través de un cuestionario; luego, en coherencia con el enfoque cualitativo, son empleados el análisis de contenido, entrevistas en profundidad y grupos focales, estrategias de recogida de información que permiten profundizar en las experiencias, conocimientos y creencias de los participantes. Dichas técnicas son ejecutadas a través de instrumentos específicos para cada una. Mientras,

como técnicas de análisis de información, la estadística y análisis de contenido, así como la triangulación de los datos, atendiendo a técnicas e informantes.

6.3.1. Cuestionario (Fase Extensiva)

La encuesta es una técnica para adquirir información de interés sociológico, mediante un cuestionario previamente elaborado (Hernández-Sampieri et al., 2010). Se emplea un cuestionario (Anexo 1), instrumento cerrado ad hoc, elaborado expresamente para este estudio. Con él se procura recabar información acerca de la diversidad de actividades en las que participan los docentes incluidos en el estudio. Se contrasta el instrumento con las propuestas que brinda el modelo TALIS (MECD, 2014) y el empleado en el estudio “*How do teachers learn in the workplace? Finding from an empirical study carried out in Portugal*”, de Flores (2005). El cuestionario elaborado ofrece, entre otras ventajas (Bugada, 1974), el hecho de que su empleo resulta barato, no requiere amplios equipos técnicos especializados, “permite un reposado examen de las respuestas en la calma del gabinete de trabajo. No requiere molestos desplazamientos y su análisis estadístico es sencillo y elemental” (Bugada, 1974, p. 139).

Para el diseño del cuestionario (requisitos, características, estructura), son tomadas en cuenta concepciones teóricas como las de Hernández-Sampieri, et al. (2010), Bernal (2010), y Escobar y Cuervo (2008). Se opta por el empleo de una escala tipo Lickert de cuatro opciones y valores ascendentes.

El diseño procura las características de versatilidad, eficiencia y generabilidad (McMillan, 2012) que deben serle propias. Previamente, tiene lugar una minuciosa revisión de la literatura; luego, para determinar su validez, es sometido a un juicio de expertos, por su reconocido valor como estrategia en el ámbito educativo (Ding y Hershberger, 2002). Además

del análisis de fiabilidad a través del Alpha de Cronbach, análisis cualitativo de la validez de contenido y pilotaje en un número representativo de sujetos.

En esta técnica, son empleadas la hermenéutica y la dialéctica para:

(a) seleccionar a los encuestados que entrarán en el círculo hermenéutico para describir el proceso de investigación; (b) leer un primer documento, que revele la información que aparece, sobre la investigación o evaluación de lo investigado o evaluado; (c) impedir la divulgación de la conclusión de las construcciones a los encuestados y (d) dirigir las observaciones a la entidad emergente de la cual ellos forman parte para otorgarle significado, sentido y explicación. (Hidalgo, 2005, p. 6)

Estos cuatro preceptos son claves en la consecución de la información relevante prevista y demandada por el presente estudio.

6.3.2. Análisis de Contenido

El análisis de contenido es empleada como técnica de investigación para la descripción objetiva y sistemática del contenido de programas de formación. Proyecta un análisis para detectar necesidades relacionadas con las actividades de aprendizaje del docente y elementos significativos relativos a ellas.

Se emplea el análisis de contenido como vía para la “búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia” (Tancara, 1993, p. 94). El análisis de dos tipos de

documentos oficiales de los centros educativos incluye: 1. el Proyecto Educativo de Centro (PEC) de las instituciones educativas seleccionadas para el estudio, y 2. programas de formación continua desarrollados en el país. El estudio del PEC se cumple a través de una guía (Anexo 2), elaborada para esta investigación, que permite el estudio de la cantidad y diversidad de actividades de aprendizaje del docente que son planificadas a nivel de centro educativo.

Esta técnica permite analizar el objetivo definido para el estudio y el que está previsto cumplir con el análisis del contenido. Se define el universo objeto de estudio: documentos que se van a analizar (Proyecto Educativo de Centro y Programas de Formación Docente) y las unidades escogidas como muestras: PEC de tres centros educativos donde trabajan los docentes que constituyen unidad de estudio y tres programas de postgrado aprobados para los docentes de Primaria de las regionales escolares 10 y 15 de Santo Domingo, en el período 2016-2019, aprobados por el INAFOCAM y ejecutados por instituciones públicas o privadas del país.

Mediante la guía elaborada, se procede a la identificación de las actividades de aprendizaje incluidas y al análisis de su diversidad. En esencia, se intenta descubrir las áreas de mejora, según las necesidades y actividades preferidas por los docentes.

El estudio de los programas de formación continua con aprobación oficial se cumple mediante una guía (Anexo 3). Esta guía es elaborada para este estudio y permite el análisis de acciones formativas contenidas en programas de este tipo que han sido implementados en la República Dominicana por parte de instituciones del ámbito educativo. Para la selección de los programas se emplean los siguientes criterios: están dirigidos al desarrollo profesional de docentes de Primaria, son ejecutados por instituciones de Educación Superior (previa aprobación del INAFOCAM u otras autoridades educativas del país), y son referidos por los centros

educativos como espacios en los que sus docentes han participado en el período 2016-2019. Este análisis de contenido de programas de formación busca identificar el tipo de actividades de aprendizaje del docente que se conciben y explorar la inclusión del diagnóstico de necesidades formativas y aspiraciones de los docentes participantes en esos programas.

6.3.3. Entrevistas a Profundidad

Las entrevistas son una técnica de gran valor en este tipo de estudio social. La entrevista es recurrente en la literatura científica desde diferentes investigaciones y posiciones conceptuales (Torres, 1998; Mollá et al., 2010; Robles, 2011; Erazo, 2011; Norena et al., 2012; Vargas, 2012; Martínez, 2012; Martín et al., 2013; García-Vivar et al., 2013; Vargas, 2012; Díaz et al. 2013). En todos los casos, el aval de la entrevista es soportado en importantes hallazgos de investigaciones en las que la percepción de los sujetos es determinante en la obtención de resultados concluyentes.

Desde la perspectiva de Torres (1998), la entrevista es una conversación entre dos o más personas, dirigida por el investigador, con preguntas y respuestas, que puede tener diferentes grados de formalidad. En el caso de la entrevista en investigación científica, habría que añadir la necesidad de fijar objetivos precisos, entre muchos otros elementos que definirán su pertinencia.

Específicamente las entrevistas en profundidad tienen, como intencionalidad principal, tal afirma Robles (2011), adentrarse en la vida del otro, en los detalles trascendentes para descifrar y comprender gustos, satisfacciones... significativas y relevantes; consiste en construir paso a paso, de manera minuciosa, la experiencia del otro.

Aquí se realizan entrevistas directas semiestructuradas a tres grupos de sujetos: 1. docentes que trabajan en uno de los grados del Nivel Primario (1° a 6°); están en ejercicio

profesional en el momento de la entrevista, pertenecen a la regional 10 o 15 de educación de Santo Domingo, se muestran dispuestos a participar en el estudio, facilitan el acceso a ellos, así como brindan la posibilidad de optimización de los tiempos del estudio; 2. como informantes claves, directores y coordinadores pedagógicos de centros educativos que: a) su centro incluye los grados del Nivel Primario, b) pertenecen a la regional 10 o 15, c) están dispuestos a ser incluidos en la investigación, d) son accesibles, e) facilitan el cumplimiento del calendario de la investigación; 3. expertos en programas de formación: a) profesionales con dominio de información relevante respecto del tema objeto de indagación, b) con amplios conocimientos sobre la formación docente continua, c) han participado en la concepción, elaboración, implementación o evaluación de este tipo de programa, d) poseen aportaciones reconocidas sobre el tema, e) están dispuestos a servir de informantes clave para el estudio.

Para las entrevistas se elaboran guiones que sirven de orientación en las preguntas. Los guiones se crean previo al desarrollo de las entrevistas y siguiendo las sugerencias de King y Horrocks (2010): a) se agrupan las preguntas sobre el mismo aspecto; y b) se establece una secuencia de las preguntas. Esto permite asegurar la exhaustividad de las respuestas y minimizar la repetición innecesaria, así como disminuir el cansancio del entrevistado y el entrevistador.

El instrumento cumple con los criterios de Bugada (1974): pocas preguntas, sencillas y redactadas con claridad; están libres prejuicios, no son indiscretas y están hechas en forma tal que contesten directamente lo deseado.

6.3.4. Grupos Focales

Para la presente investigación, la técnica de grupo focal (*focus group*) es de un alto valor, ya que “el trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar

aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios” (Hamui y Varela, 2013, p. 56). Tal afirma Martínez-Miguélez (2020), el grupo focal de discusión es «focal» porque focaliza su atención en un tema de investigación específico que le es propio al sujeto; y es de «discusión» porque se vale de la interacción mediante el discurso y la contrastación de las opiniones de los participantes. Como parte de este estudio, para los grupos focales son seleccionados 18 docentes que: a) pertenecen a uno de los tres centros educativos, uno del sector privado y dos del sector público; b) imparte docencia en uno de los grados de 1º a 6º; c) no han participado en entrevistas. En todos los casos los grupos focales son conducidos por el autor de la investigación.

6.4. Selección de los Participantes

En resumen, los participantes en esta investigación se dividen en “sujetos de estudio” e “informantes claves”. Son sujetos del estudio, docentes del Nivel Primario (1º a 6º grado); mientras, constituyen informantes: los propios docentes, directores, coordinadores pedagógicos de centros educativos y profesionales expertos en programas de formación docente continua empleados en la República Dominicana.

La selección de la muestra está determinada por las diferentes etapas, momentos e interés puntual del estudio, que contempla como unidad de análisis a docentes de la Enseñanza Primaria de las regionales de educación 10 y 15 de Santo Domingo. En este país, las regionales están definidas por zona geográfica y divididas en distritos escolares. A la vez, cada distrito escolar incluye una variable cantidad de centros educativos, tanto privados (colegios) como públicos (escuelas). Las dos regionales de las que provienen los docentes que constituyen la unidad de estudio pertenecen a zonas urbanas y rurales de Santo Domingo.

Para esta investigación, dado su carácter predominantemente cualitativo, lo importante no es establecer un número mínimo o máximo de participantes, pues la finalidad obedece a una representación no estadística. Se asume que la generalización en la investigación cualitativa se corresponde con proposiciones teóricas y no con universos poblacionales (Gundermann-Kröll, 2013; Strauss y Corbin, 1998; Yin, 2003). Para la selección se parte de perfiles específicos de estudio donde es determinante, más que la edad, sexo o nivel de estudio; de modo específico, que sean docentes que desempeñan su labor en alguno de los grados de 1° a 6° del Nivel Primario.

Como muestra son elegidos docentes de centros educativos que cumplen con los siguientes criterios: centros que tienen los grados del Nivel Primario, corresponden a las regionales escolares 10 o 15 de Santo Domingo, no dificultan el acceso y brindan la posibilidad de optimización de los tiempos de desarrollo del estudio. Además, las autoridades aprueban la inclusión del centro educativo en la investigación; y el centro facilita la optimización de los tiempos disponibles para el estudio.

Las regionales en las que desarrollan su labor profesional los docentes seleccionados para este estudio tienen las siguientes cifras (Tabla 5) en cuanto a cantidad de centros educativos, docentes, directores y coordinadores, sin que esas cifras resulten determinantes en la selección ni en las muestras tomadas.

Tabla 5

Centros Educativos, Directores, Coordinadores Pedagógicos y Docentes por Regional

Regional	Cantidad de centros	Cantidad de directores	Cantidad de coordinadores	Cantidad de docentes
Nº 10	343	400	464	4,262
Nº 15	286	400	564	3,506

Fuente: Estadística del MINERD

Para la determinación de participantes en el estudio se emplea un procedimiento no probabilístico intencional o propositiva, mediante la técnica de conveniencia, que presupone la selección, mediante métodos no aleatorios, de una muestra con características similares a las de la población objetivo, siendo el investigador quien selecciona de manera directa e intencionadamente los individuos de la población que son incluidos, tal plantean Arias-Gómez et al. (2016).

Por eso, se determina un número de personas a encuestar (150 docentes) de 28 centros educativos de Primaria, con características que representan a la población objeto de estudio. Los seleccionados son docentes que están en ejercicio profesional en el momento del estudio y manifiestan disposición para participar. Se seleccionan bajo los requisitos de que: trabajan en el Nivel Primario (al menos en uno de los grados de 1º a 6º), en centros escolares de las regionales educativas 10 y 15 de Santo Domingo, muestran disposición a participar en el estudio y son accesibles para el investigador. Mientras, los coordinadores pedagógicos y directores participantes como informantes clave entran por defecto al ser incluidos docentes de sus centros educativos como unidades de estudio.

La Tabla 6 contiene la cantidad de sujetos que permiten analizar procesos e identificar actividades a través de las cuales los docentes construyen sus aprendizajes.

Tabla 6

Sujetos y Centros Educativos Participantes en el Estudio

Nº	Momento del estudio	Cantidad de sujetos participantes	Centros educativos representados
1	Pilotaje para validación de cuestionario.	50	12
2	Fase exploratoria.	150	28
3	Fase de profundización.	24	6

Baste aclarar que, aunque se reflejan estos datos de centros educativos, en procura de una muestra diversa, la intención no es hacer un análisis atendiendo a los centros educativos, sino a los docentes, quienes constituyen la unidad de estudio. En la Tabla 7 se resume la cantidad de centros donde se desempeñan los participantes, según el tipo de gestión (público o privado) y la zona geográfica de procedencia de dichos centros educativos.

Tabla 7

Centros Educativos, Según Tipo de Gestión y Zona Geográfica

	Públicos				Privados		
	Total	Subtotal	Rurales	Urbanos	Subtotal	Rurales	Urbanos
Pilotaje	12	7	2	5	5	1	4
Exploración	28	22	6	16	6	2	4
Estudio a profundidad	6	4	1	3	2	1	1

Para el estudio piloto dirigido a validar el cuestionario, se escogen 50 docentes; para la encuesta exploratoria, 150 docentes; mientras, en el estudio a profundidad se seleccionan de manera intencional 24 docentes de 1° a 6° grados. De estos 24, participan 18 en grupos focales y uno por grado (6 en total) en entrevistas a profundidad (Tabla 8).

Tabla 8

Participantes en el Estudio a Profundidad por Tipo de Centro.

Tipo de Centro	Cantidad de centros	Participantes	
		Entrevista	Grupo focal
Público urbano	3	3	6
Público rural	1	1	6
Privado urbano	1	1	6
Privado rural	1	1	0
Total	6	6	18

Para asegurar una representación equitativa y proporcionada de los sujetos que integran la unidad de estudio, se realiza la selección por medio del muestreo no probabilístico por cuotas: queda integrada por un maestro titular por cada uno de los grados del Nivel Primario (uno por centro educativo, para un total de 6). Esta diversidad permite una visión más amplia de la cuestión investigada, así como facilita a futuro la contrastación de los resultados en atención a múltiples escenarios. Los 18 docentes que participan en los grupos focales constituyen muestra de una población total de 39 docentes que trabajan en Primaria en los tres centros educativos escogidos para desarrollar los grupos focales.

También, son entrevistados como informantes claves, los 6 directores y 6 coordinadores pedagógicos de los 6 centros educativos escogidos para esta etapa y 2 expertos en programas de formación docente.

6.5. Procedimientos de Rigor Científico

Garantizan el rigor científico del estudio la recogida exhaustiva de datos, la descripción del proceso seguido en la recogida, la reflexión del investigador a partir de hallazgos y experiencia; la validación de los instrumentos mediante el juicio de expertos y el pilotaje del cuestionario; la transcripción textual de las voces de los informantes a través de entrevistas y grupos focales. Además, se logra el rigor científico mediante la contrastación de los resultados con la literatura consultada, al establecer la relación existente entre la justificación del estudio y los resultados obtenidos y al lograr la adecuación epistemológica a partir de la contrastación de la pregunta con los métodos que son seleccionados. También, al realizar los ajustes necesarios en el diseño y la triangulación de datos.

6.6. Procedimientos de Rigor Ético

La investigación cumple con procedimientos éticos fundamentales: consentimiento informado; confidencialidad y devolución de resultados. Los sujetos participantes son informados de manera escrita por un recurso de “consentimiento informado” (Anexo 4). Mediante diálogos, conocen sobre los objetivos del estudio y los porqués de su selección para participar en el mismo. Además, se les informa sobre el carácter eminentemente voluntario de su participación y el valor de que lo hagan.

Después de lograr la autorización de acceso al campo por parte de las autoridades regionales y distritales, se acuerda, con cada centro educativo, el cronograma de trabajo a desarrollar. La grabación en audio de las entrevistas y grupos focales se hace, en todos los casos, después de haber conseguido la autorización de los sujetos participantes, bajo el compromiso de confidencialidad y anonimato de los centros y las personas involucrados en este estudio. Para lograr la no identificación, se acuerda la utilización de pseudónimos y la omisión de referencias al contexto geográfico y educativo específico al que pertenecen.

En los grupos focales con docentes, no participan los miembros de los equipos de gestión (directores, coordinadores, orientadores) de los centros educativos para facilitar la libertad de expresión de los sujetos. Los resultados son compartidos con los sujetos participantes en la investigación como cumplimiento de la devolución que se les anuncia.

La multivocalidad es parte de las consideraciones éticas ya que se toman en cuenta las aportaciones teóricas de diferentes autores para garantizar la mayor diversidad de opiniones y puntos de vista en el abordaje del problema investigado.

La investigación cumple con la responsabilidad social ya que sus resultados son de utilidad para la comunidad educativa; especialmente, para los procesos de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio.

6.7. Descripción del Trabajo de Campo Realizado

El trabajo de campo en esta investigación tiene lugar en dos grandes fases: una de exploración y una de profundización. Cada una de estas fases comprende diferentes momentos que, en su conjunto, constituyen un sistema único, tal como se explica a continuación.

6.7.1. Trabajo en la Etapa de Exploración

Esta etapa comprende la explicación del proceso de diseño y validación del cuestionario para explorar las diferentes actividades a través de las cuales el docente construye sus aprendizajes.

6.7.1.1. Diseño del Cuestionario sobre Actividades de Aprendizaje

En el diseño del cuestionario se siguen los siguientes pasos:

Primer paso: Corresponde al estudio en profundidad del protocolo a seguir. Durante el estudio de la bibliografía referida al constructo (aprendizaje del docente) sobre el que es elaborado el cuestionario, transcurre el análisis del contenido y estructura a emplear en el instrumento. Se opta por asumir la escala de valoración como la variante que ofrece las mayores ventajas y posibles resultados de interés para el estudio. En su elaboración se consideran las aportaciones teóricas de diversos investigadores (Escobar y Cuervo, 2008; Carretero y Pérez, 2005; Martínez, 1995; Stevens, 1992), entre otros. Asimismo, las concepciones de Hernández-Sampieri et al. (2010) y las propuestas por Bernal (2010). Respecto de las actividades de aprendizaje en las que participa el docente, el cuestionario elaborado se contrasta con la propuesta que brindan el modelo TALIS (MECD, 2014) y con el empleado en el estudio “How do teachers learn in the workplace? Finding from an empirical study carried out in Portugal”, de Flores (2005). Con apoyo en estas aportaciones teóricas, se logra un diseño (requisitos, características, alcance) en el cuestionario denominado AcdeA (Actividades de Aprendizaje), que permite conocer las principales actividades de aprendizaje de los docentes participantes en el estudio.

Segundo paso: Exploración de posibles actividades mediante el intercambio informal con investigadores y profesionales del área de formación docente. El interrogante “¿Cómo aprende el maestro de Primaria en la República Dominicana?” propicia el diálogo para identificar actividades de aprendizaje de los docentes. En estos diálogos, sin preparación previa ni concepción de guías formales, es determinado un conjunto de actividades consideradas como facilitadoras del aprendizaje del docente. Igual procedimiento se sigue en el diálogo con docentes en ejercicio a través del interrogante: ¿A través de qué actividades es que más aprendes cuestiones relativas a tu profesión o que te sirven en el desempeño de tu labor docente?

Tercer paso: Conformación de un listado con todas las alocuciones de los interlocutores para luego determinar las que constituyen verdaderas actividades. En muchos casos hacen referencias a tiempos, espacios y a otras categorías conceptuales que en su esencia no constituyen actividades y que, por tanto, son rechazadas para fines del estudio. El listado final de 45 actividades identificadas se presenta a expertos en el área de formación docente, como paso previo a la integración del cuestionario, con una propuesta inicial de categorías, dirigido a la identificación primaria de actividades que los expertos ven con potencialidades para el aprendizaje del docente.

Cuarto paso: Determinación inicial de posibles ítems a contemplar a partir del análisis preciso de las actividades; esencialmente, para evitar paralelismo, cuidar la extensión, así como lograr precisión y claridad en las actividades enunciadas en cada ítem y evitar que en una formulación concurren más de una actividad. Luego de la disección, conjugación, eliminación y reformulación del conjunto de ítems iniciales, varios quedan implícitos en la formulación final de 33 ítems en el instrumento.

Quinto paso: Estructuración del cuestionario AcdeA (Anexo 1), con dos partes que combinan opciones únicas, dicotómicas y politómicas, en dependencia de la información que se procura. La primera parte recoge información general sobre los participantes en el estudio y los contextos socioculturales en los cuales conviven, información necesaria para contrastar con los datos conseguidos respecto de las actividades en las que participan.

La segunda parte del cuestionario contiene una escala general de ítems correspondientes a las actividades de aprendizaje en las que se presume participan los docentes. Se opta por un rango escalar tipo Likert, de 0 a 3, en cuanto a lo aprendido (¿Cuánto ha aprendido?), y que da significado a las actividades, donde 0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= mucho. Como cierre del cuestionario aparece el interrogante “¿Cuánto ha incorporado a su práctica profesional lo aprendido en estas actividades?”, con respuesta posible bajo la propia escala tipo Likert.

Sexto paso: Los 33 ítems definidos se clasifican en tres macrocategorías que se corresponden con la propuesta de aprendizajes (formal, no formal, e informal) de Coornbs y Ahmed (1975) y Colardyn y Bjornavold (2004). De esa manera, 6 corresponden a las actividades formales, 6 a las no formales y 21 a las informales. Así, en los primeros seis ítems se ubican las actividades formales; las 6 definidas como “no formales” corresponden a los ítems 7 al 12; y las 21 actividades restantes (informales), a los ítems 13 al 33.

6.7.1.2. Validación del Cuestionario

La validez de contenido asegura qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo (compuesto por los reactivos o ítems) de posibles conductas, en correspondencia con lo que se pretende medir (Cohen y Swerdlik, 2001). Para Ding y Hershberger (2002), la validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas

de los puntajes de las pruebas, ya que revela la validez de constructo y provee una base para la elaboración de formas paralelas de una prueba en la consecuente evaluación a gran escala.

En coherencia con esto, en el instrumento aquí propuesto, la validez de contenido procura, como esencia, que los ítems de medición sean relevantes y representativos del constructo para su propósito específico (Mitchell, 1986, citado en Ding y Hershberger, 2002): identificar las actividades de aprendizaje en las que participa el docente.

Se busca validar el cuestionario elaborado mediante diferentes vías: juicio de expertos, análisis cualitativo de la validez de contenido, estudio de la fiabilidad del cuestionario y pilotaje con una muestra representativa de sujetos con características similares a los seleccionados para el estudio en profundidad.

6.7.1.2.1. Juicio de expertos

En esta investigación la validez de contenido por juicio de expertos, tal definen Escobar y Cuervo (2008), es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29); la selección del juicio de expertos es una estrategia que ofrece diversas ventajas, entre ellas: “...la teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución...” (Cabero y Llórente, 2013, p. 14). Para la obtención del juicio de expertos son seleccionados profesionales de alto nivel y probadas competencias en el área.

Para el análisis cualitativo de validez de contenido resulta de gran utilidad el modelo de Tristán-López (2008), alternativo al propuesto por Lawshe (1975) como Razón de Validez de

Contenido (*Content Validity Ratio, RVC*); también muy útil para el cálculo del Índice de Validez de Contenido de toda la prueba (*Content Validity Index, CIV*). Para cumplir con lo planteado en este Modelo, el protocolo contempla:

a) Selección y solicitud de participación de 7 expertos que cumplen con los siguientes requisitos: aceptan su incursión en la evaluación del instrumento, poseen grado de doctorado en el área educativa, amplia experiencia reconocida en procesos de formación docente, y experiencia avalada en investigaciones sobre aprendizaje o formación docente.

b) Entrega a los especialistas del conjunto de 33 ítems para que emitan sus consideraciones atendiendo a tres categorías: 1. “esencial”, 2. “importante, aunque no indispensable”, 3. “innecesario”. Acompañan al ejemplar las precisiones necesarias sobre la colaboración que se solicita (Anexo 5).

c) Obtención de parte de los especialistas su clasificación de los ítems en las tres categorías definidas (Anexo 6). Contabilización de los casos según la clasificación realizada por los expertos y cálculo de la Razón de Validez de Contenido (CVR) y del Índice de Validez de Contenido de toda la prueba (CIV).

La cantidad de ítems que los panelistas clasificaron como “esencial” define la proporción de acuerdos en dicha categoría. Al calcular el CVR de cada uno de los ítems, el CVR más bajo de los 30 ítems aceptables es igual a .71; por tanto, superior al .58 sugerido por Tristán-López (2008). Esto indica una validez de contenido elevada para esta prueba con 7 expertos; asimismo, refleja que los ítems del cuestionario miden un dominio específico soportado en la literatura científica acerca de las actividades a través de las cuales el docente construye sus aprendizajes.

Solo tres de los 33 ítems no alcanzan acuerdo entre los expertos respecto de su categoría de “esencial”. Son ellos los ítems 11, 13 y 32; referidos, respectivamente, a: Asistencia a congresos del área educativa; Observación de clases modelo; y Uso de otros medios de intercambio digital. Estos tres ítems son eliminados ya que no se desea someterlos a un nuevo dictamen de los panelistas debido al tiempo que necesitarían para dar su respuesta. El ICV de los ítems, incluyendo aceptables y no aceptables y, en todos los casos, es de 0.971; por tanto, superior a 0.58.

Los 7 expertos que respondieron a la petición de validación del Cuestionario (70% del total de solicitudes), coincidieron en diversas observaciones y recomendaciones. En las siguientes se resumen las consideradas más relevantes:

1. La objetividad no es posible; las respuestas siempre serán subjetivas; sugiero solicitar autenticidad, honestidad, sinceridad o algo análogo.
2. Debería dividirse e identificar el instrumento en las dos partes anunciadas.
3. Sería conveniente identificar si los encuestados viven en zona rural o urbana.
4. Es interesante saber la sesión (mañana o tarde) en la que cada uno labora en el centro educativo.
5. Conviene separar la preparación de clases de la preparación de otras actividades, que habría que especificar.
6. Cuando hablas de “acompañamiento” y de “asesoramiento”, ¿te refieres a lo mismo? Si es así unifica el lenguaje.

7. Hay ítems que tienen más de una actividad y que deberían presentarse por separado.
8. Aclarar qué tipo de acción se busca con los videos: escuchar/ver; participar, crear contenidos para...
9. Pregunta ambigua. No sé si te interesa si el usuario está realizando estudios reglados/ oficiales o vale cualquier tipo de estudios, aunque sean autodidactas.
10. Creo que lo que busca la pregunta es relevante, pero debe plantearse de otra manera; por ejemplo: ¿qué tiempo puede disponer o dispone para dedicarlo a actividades de formación personal?
11. “Participación en debería” ser como el encabezamiento general de todas las actividades presentadas.
12. Como no hay forma de saber el que participa en muchas, y lo hace porque está obligado, creo que en la disertación puedes aportar sobre la existencia de esos casos extremos.
13. Pudiera considerarse la autopreparación docente como otra fuente importante de aprendizaje...
14. En el ítem «Lectura de textos» es bastante general en el sentido de que no es lo mismo leer textos generales que revistas especializadas...

Se recabaron observaciones de los expertos que apuntan a posibles acciones posteriores al uso del Cuestionario o están relacionadas con técnicas a considerar en esta investigación. Entre ellas, las siguientes:

Puedes (...) relacionar el índice de actividad de aprendizaje de los docentes con variables tales como eficacia de la escuela, etc.

...sería interesante utilizar, al menos complementariamente, otras técnicas etnográficas de la escuela, desde Grupos de Discusión hasta la observación no obstructiva.

Observo que este tipo de recurso para obtener información sobre una opinión de equis participantes de un estudio es bueno, solo si se usan otros que permitan complementar lo que aquí registren, ya sea mediante entrevistas y observaciones del quehacer docente, ya que este modo es poco confiable.

De estas validaciones surgen observaciones y recomendaciones de gran valor para los resultados que debe aportar el instrumento. A la vez, permiten ajustes importantes y necesarios para el perfeccionamiento del contenido y estructura de los ítems. En resumen, dados los resultados, el cuestionario queda con 30 ítems.

6.7.1.2.2. Pilotaje

El pilotaje como parte del proceso de validación del cuestionario busca evaluar su correcto diseño; es decir, estimar qué tan efectivos resulta para la obtención de datos, al ser aplicado. Busca probar la claridad de los ítems formulados; el nivel de comprensión que facilitan a los participantes en el estudio y la posterior evaluación del nivel de fiabilidad del instrumento; procura comprobar la eficacia del diseño al hacer procesamientos estadísticos con los resultados obtenidos y hacer derivaciones descriptivas y explicaciones, con relación a las dimensiones establecidas.

Para su aplicación se opta por una muestra no probabilística o muestra dirigida, no representativa, pues el estudio responde a un diseño de investigación exploratoria. Esta variante ya que, además de la finalidad expresa del pilotaje (validación), en el estudio tiene mayor fuerza lo cualitativo y el contraste de resultados mediante otras técnicas de investigación, lo que significa que los resultados serían generalizables a la muestra seleccionada, no a toda una población.

El instrumento se aplica como pilotaje, entre los meses de junio y agosto de 2018, a una población de 50 docentes con características similares a la muestra escogida para la etapa intensiva de la investigación: docentes de Primaria (1º a 6 grados) de las regionales escolares 10 y 15 de la provincia Santo Domingo. Son escogidos 50 docentes de centros públicos y privados, para así tener una representación de sujetos coherente con los considerados para el estudio en profundidad. Otros criterios tomados en cuenta son su disposición a participar, la facilidad de acceso que permiten, así como la posibilidad de optimización de los tiempos de desarrollo del estudio, previa solicitud de acceso y acuerdos de trabajo con las autoridades educativas desde el nivel regional hasta el nivel de centro educativo.

Durante la aplicación de los cuestionarios se pide a los 50 participantes que hagan los comentarios que consideren pertinentes respecto a la claridad de los ítems, otros ítems posibles y las opciones de respuesta ofrecidas. Se les orienta que el tiempo calculado para el llenado del instrumento es de, aproximadamente, 30 minutos. Se les pide que, de ser necesario, hagan anotaciones en el propio instrumento o expresen sus sugerencias de forma directa al investigador.

Todos los participantes hacen entrega del cuestionario; en cuatro de ellos es necesario insistir en más de una ocasión para que completen y entreguen. El promedio de tiempo dedicado

a la respuesta se logra en 26 minutos. En los comentarios aparece la sugerencia de otros 3 ítems; todos implícitos en los ya formulados; otras cinco sugerencias no constituyen actividades sino espacios (3): “en la casa”, “en una consulta médica”, “en un vehículo”; y momentos (2) de aprendizaje: “en la noche”, “temprano en la mañana”, otros dos (2) contemplan la inclusión de sujetos que no constituyen unidades de análisis: “deberían llenarlos los orientadores”; “es bueno que lo completen los coordinadores pedagógicos”. Después de la realización del estudio piloto se mantienen los 30 ítems contemplados en la versión del cuestionario sometida al juicio de expertos.

Como resultado importante de este pilotaje, además de la determinación de las actividades que los sujetos identifican como aquellas en las que aprenden, está el hecho de que el 60% de esas actividades señaladas por los encuestados son informales; mientras, el 20% son de tipo formal y el 20% restante son actividades no formales.

6.7.1.2.3. Fiabilidad, según alfa de Cronbach

Para garantizar la fiabilidad del instrumento; es decir, para discernir la precisión de éste, respecto de lo que puede medir, y corroborar su consistencia interna, se calcula el Alfa de Cronbach.

El coeficiente alfa de Cronbach, empleado en la determinación de la fiabilidad del instrumento, como se muestra en la Tabla 9, arroja un índice de .886 para el conjunto de variables (30 ítems) que contemplan el total de actividades de aprendizaje, para el total de casos (Tabla 10). La Tabla 11 muestra la estadística de elementos de resumen.

Tabla 9

Estadísticas de Confiabilidad Alfa para el Cuestionario total AcdeA.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.866	.872	30

Tabla 10

Resumen de Procesamiento de Casos

	N	%
Casos válidos	50	100.0
Excluido/a	0	.0
Total	50	100.0

La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 11

Estadísticas de Elemento de Resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Varianzas de elemento	3.459	.798	6.018	5.220	7.538	1.267	30

En resumen, para el total de los ítems contemplados, los valores indican suficiente validez en este instrumento (cuestionario AcdeA, por Actividades de Aprendizaje). Así, los ítems incluidos en su totalidad son imprescindibles para el estudio previsto, no así para la separación de las actividades según la teoría de Coornbs y Ahrned, 1975; Colardyn y Bjornavold, 2004: la segregación por tipo de actividades no ofrece los niveles de validez necesarios. Esto refleja coherencia entre los resultados mediante: el juicio de expertos —superior a .58—, (Tristán-López, 2008), el pilotaje al que fue sometido el cuestionario con 50 sujetos; y el puntaje de .866 de Alpha de Cronbach.

6.7.2. Trabajo en la Etapa de Profundización

Una vez realizada la exploración inicial para identificar las actividades más comunes a través de las cuales los docentes aprenden, llega el momento de la profundización. Esta etapa se

cumple a través del análisis de contenido, la aplicación de entrevistas a profundidad y el desarrollo de grupos focales y tiene como centro las categorías establecidas: Cursos de titulación, Seminarios y talleres, Acompañamiento pedagógico, Comunidades de aprendizaje, Participación en eventos, Interacción comunitaria, Interacción con colegas, Lectura, Uso de tecnología, Interacción con estudiantes, Evaluación docente, y Autorreflexión.

El análisis de documentos se emplea para dos tipos de textos: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que recoge el sistema de actividades de la institución educativa para un período de cinco años, y programas de formación docente continua que tienen lugar en el país en los años 2016 a 2019.

6.7.2.1. Análisis de Contenido

Análisis del documento 1: Proyecto Educativo de Centro (PEC) de tres instituciones.

El análisis del PEC de cada una de las instituciones educativas seleccionadas sigue la guía previamente elaborada para este estudio (Anexo 2). Este proceso responde al siguiente algoritmo:

- a. Acceso al documento mediante petición directa al director o coordinador pedagógico del centro educativo.
- b. Lectura general del documento para un primer acercamiento a toda su estructura y contenido.
- c. Análisis de los objetivos planteados, las actividades concretas para el desarrollo profesional de los docentes y evidencias de participación de los docentes en la elaboración del plan.

d. Transcripción de los documentos al programa informático SPSS para analizar la presencia de actividades formativas relacionadas con las 12 categorías establecidas.

Análisis del documento 2: Programas de formación docente continua

a) Solicitud de información al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) mediante texto escrito (Anexo 7), especificando qué se requiere: programas de formación continua dirigidos a docentes del Nivel Primario en el período 2016-2019.

b) Recepción de la información y ordenamiento de los programas de formación que desarrollan atendiendo a su clasificación: curso, diplomado, especialidad, maestría, doctorado...

c) Análisis de los objetivos del programa y valoración de las actividades concretas dirigidas al desarrollo profesional de los docentes de Primaria.

6.7.2.2. Entrevistas a Profundidad

Las entrevistas se realizan a cuatro grupos de sujetos: docentes de Primaria, directores de centros educativos, coordinadores pedagógicos y a profesionales relacionados con programas de formación docente en el país.

Las entrevistas a docentes, a través de una guía, elaborada *ad hoc*, de tópicos de entrevista (Anexo 8), se realizan con la intención de conocer cuáles son las actividades de aprendizaje en las que participan sujetos diversos.

a) Participan seis docentes, escogidos de manera intencional, uno por grado (1° a 6°), distribuidos en los seis centros educativos seleccionados para esta parte del estudio (4 escuelas y 2 colegios).

b) La actividad contempla la coordinación de las entrevistas con los directivos del centro y los docentes seleccionados. A la vez, se acuerda lugar, fecha, hora y duración de la entrevista.

Las entrevistas a directores y coordinadores pedagógicos se realizan a través de una guía de tópicos de entrevista (Anexo 9), concebida para este estudio, dirigida a conocer la percepción de los entrevistados acerca de las actividades a través de las cuales el docente en ejercicio construye sus aprendizajes.

a) Participan seis coordinadores pedagógicos y seis directores, que entran por defecto, de los seis centros educativos seleccionados (cuatro escuelas y dos colegios).

b) Coordinación de las entrevistas con los directores y coordinadores que participan; definición de lugar, fecha, hora y duración.

Las entrevistas a expertos en programas de formación se realizan para estudiar, con apoyo en una guía de tópicos de entrevista (Anexo 10), elaborada para este estudio, la percepción que tienen respecto de la efectividad de los programas de formación continua de docentes en la República Dominicana, previa coordinación directa con cada uno de ellos.

a) Participan dos expertos del país, seleccionados por su reconocido prestigio y competencias en el tema que se indaga, sin que sea determinante la institución a la que pertenecen.

b) Coordinación de la entrevista con los participantes; definición consensuada de lugar, fecha, hora y duración.

Para todas las entrevistas, además, se cumple que:

a) Bajo el consentimiento del entrevistado, la entrevista es grabada y transcrita mediante el dictado de voz de documentos de Google para su posterior procesamiento.

b) Toda vez que se privilegia el enfoque cualitativo, los datos se organizan y categorizan, lo cual facilita la interpretación de los resultados encontrados en voz de los entrevistados.

6.7.2.3. Grupos Focales

Los grupos focales son concebidos para obtener opiniones sobre cómo aprende el docente, con énfasis en la identificación de las actividades a través de las cuales construyen sus aprendizajes. Se realizan de forma dinámica y continua, y parten de un guion (Anexo 11) con preguntas abiertas. Se realizan tres grupos focales, uno en cada uno de los tres centros educativos seleccionados: dos escuelas y un colegio. Para su desarrollo se procede a través de los siguientes pasos:

a) Selección de los participantes, con suficiente antelación (al menos dos semanas), atendiendo a disposición y sorteo entre los que trabajan con el mismo grado en el centro educativo.

b) Coordinación de asistencia y tiempo con las autoridades de cada uno de los centros educativos y con los docentes convocados para cada grupo focal.

c) Definición conjunta de un local con las condiciones indispensables en el sentido de iluminación, acústica, privacidad e higiene.

d) Previo consentimiento de los sujetos, cada sesión es grabada y transcrita para su posterior análisis e interpretación.

La presentación de los resultados alcanzados a través del análisis de contenido, las entrevistas y los grupos focales tiene lugar a través de matrices y gráficas. La triangulación de los datos obtenidos, atendiendo a instrumentos e informantes permite la validez científica de las conclusiones derivadas del estudio.

6.8. Proceso de Análisis de la Información

Para el análisis de los datos obtenidos en la etapa de exploración, la información (actividades de aprendizaje del docente) es llevada a una tabla de Excel; luego, los datos son transferidos al Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences [SPSS]) para su procesamiento; programa que permite también el procesamiento de los resultados del pilotaje.

El análisis de datos cualitativos, en coherencia con los postulados de Rodríguez, Gil, y García (1996), a partir de los supuestos dados por Miles y Huberman (1994), incluye tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones. A la vez, este análisis de datos cualitativos es cíclico y circular, ya que demanda “empezar nuevos ciclos de revisión, hasta conseguir un marco de categorización potente que resista y contemple la variedad incluida en los múltiples textos” (Rodríguez et al., 2005, p. 135), que se estudian.

En el análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de las entrevistas, grupos focales y estudio de contenido se emplea el programa informático ATLAS.ti, herramienta que facilita la reducción de los datos obtenidos en el proceso de investigación y el descubrimiento de fenómenos ocultos en los datos. El análisis de los datos considera tres subprocesos vinculados entre sí (Miles, y Huberman, 1994): la reducción de datos, su representación y

conclusiones/verificación. Esto contempla tanto la etapa de diseño y planeación del estudio como el desarrollo de los primeros análisis durante la recolección de datos y después de haber recolectado los datos, cuando se elabora y obtiene el resultado final.

Como cierre de este proceso, tiene lugar la triangulación para el análisis cruzado de informaciones, con centro en los aportes que realizan los sujetos participantes en el estudio. De este modo son enfrentados retos propios del análisis cualitativo que refieren Rodríguez et al. (1996): el carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal y el gran volumen de datos que se recogen.

Para el análisis de los datos recogidos se establece un sistema de categorías, coherente con las actividades previamente identificadas y reagrupadas. También se integran categorías emergentes surgidas en el transcurso de la investigación. En la Tabla 12 aparece las categorías con sus correspondientes códigos y descripción. En la determinación de esta síntesis de categorías es fundamental el proceso de recogida de información que genera una importante cantidad de material grabado, digitado y que obliga a volver una y otra vez a los elementos teóricos que sustentan y enriquecen el estudio.

Tabla 12*Sistema de Categorías Desarrollado*

Categorías	Códigos	Descripción
Cursos de titulación	Tit	Incluye cursos de licenciatura, diplomado, especialidad, maestría, doctorado y de idioma.
Seminarios y talleres	ST	Seminarios y talleres dentro y fuera del centro educativo.
Acompañamiento pedagógico	AP	Asesoramiento que realizan los equipos de gestión de centro, distrito y regional de educación.
Comunidades de aprendizaje	AC	Incluye las referencias a grupos pedagógicos, comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica.
Participación en eventos	PE	Eventos a los que asisten en cualquier condición tanto dentro como fuera de su centro educativo.
Interacción comunitaria	IC	Todo intercambio con familiares, vecinos, amigos fuera del centro educativo.
Interacción con colegas	ICo	Intercambio con los colegas, dentro o fuera del centro educativo.
Lectura	Lect	Lectura de todo tipo de texto y en cualquier espacio.
Uso de tecnología	Tec	Uso de todo tipo de tecnología, internet, videos, redes sociales...
Interacción con estudiantes	IE	Todo intercambio con los estudiantes, dentro o fuera del centro educativo.
Evaluación docente	Eva	Evaluación profesoral que se realiza a los docentes en el centro educativo.
Autorreflexión	Aut	Reflexión que realiza el docente sobre su propia práctica.

La determinación de categorías marcha desde el propio desarrollo del estudio piloto que marca el punto de partida de la recogida de información sobre las actividades de aprendizaje de los docentes.

En resumen, el presente estudio se desarrolla según el cronograma de trabajo que aparece en la Tabla 13, con detalles de actividades fundamentales para la formación.

Tabla 13

Cronograma de Trabajo Desarrollado

Fases	Actividades
Fase 1. junio 2016 mayo 2017	<ul style="list-style-type: none"> -Estudio de teoría científica para fundamentación de la investigación. -Diálogo exploratorio con docentes acerca de las actividades de aprendizaje. -Diseño del plan de investigación. -Intercambio con especialistas locales e internacionales sobre aprendizaje del docente. -Consultas con autoridades educativas dominicanas sobre el problema de investigación. -Diseño y validación de instrumentos necesarios para el estudio. -Estancia de investigación en Universidad de Sevilla. -Seminario Anual 2016, Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU) -Estudio de teoría científica sobre el tema. -Diplomado de Investigación Científica.
Fase 2. junio 2017 mayo 2018	<ul style="list-style-type: none"> -Definición de docentes unidades de estudio y acceso al campo. -Participación en el Seminario Constructivismo y acompañamiento pedagógico. INTEC -Trabajo de campo en los centros educativos y análisis de datos obtenidos en la fase extensiva del estudio. -Análisis de información recogida, con apoyo en el programa estadístico SPSS.

- Presentación en el Precongreso Internacional IDEICE 2018.
 - Estudio de teoría científica sobre el tema.
 - Trabajo de campo en los centros educativos y análisis de datos obtenidos en la fase intensiva del estudio.
 - Congreso Internacional de Educación, APRENDO 2018.
- Fase 3.
- junio 2018 -Taller de Intercambio Internacional sobre “Una nueva visión para el liderazgo escolar”.
- mayo 2019 -Primer Congreso Caribeño de Investigación Educativa. ISFODOSU 2020 (coordinador).
- Presentación en el 9º Congreso Internacional IDEICE 2018, “Desarrollo curricular y prácticas innovadoras”.
 - Publicación de artículos científicos.
 - Estancia de investigación en Universidad de Sevilla.
 - Producción de los capítulos de hallazgos, análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones.
- Fase 4.
- junio 2019 -Estancia de investigación en Universidad de Oriente, Cuba.
- noviembre 2021 -Producción y publicación de artículos científicos.
- Curso superior universitario en Diseño y desarrollo curricular bajo el enfoque basado en competencias. Universidad de Barcelona.
- Entrega informe final de tesis doctoral
-

6.9. Criterios de Calidad del Estudio

Además de los criterios tradicionales de credibilidad, confiabilidad y transferibilidad, en este estudio se privilegian, como criterios de calidad, los aportados por Flick (2014); es decir: fiabilidad de los datos cualitativos, validación de la situación de entrevista, validación comunicativa y validación de procedimiento.

En procura de la necesaria credibilidad, tal recomienda Hidalgo (2005), se usan categorías descriptivas lo más concretas y precisas posible, cercanas a la realidad observada. Se pide colaboración de los sujetos informantes para confirmar la “objetividad” de las notas o apuntes de campo y asegurarse de que lo visto o registrado por el investigador coincide con lo dicho por los sujetos de la investigación. Además, se conservan, en los medios técnicos disponibles, los testimonios ofrecidos.

Se asegura la confiabilidad, respecto a la coherencia y consistencia interna, en la validación de instrumento y el empleo de una diversidad de técnicas en el levantamiento de la información (encuesta, análisis de contenido, entrevistas a profundidad y grupos focales). La triangulación de los datos obtenidos aporta congruencia en todos los resultados luego de llegar a la saturación teórica.

Respecto de la transferibilidad o aplicabilidad como criterio de calidad, se asume con Hidalgo (2005) y Kvale (2011) como la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones y contextos. Se hace visible ante la posibilidad de emplear los recursos metodológicos y conclusiones para estudios similares; además, se toma en cuenta que “es muy difícil que los resultados de un estudio cualitativo en particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, nos pueden dar pautas para tener una idea en general del problema” (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 668).

El criterio de fiabilidad de los datos cualitativos hace centro en el procedimiento que se sigue en la recolección de dichos datos, de modo que se pueda tener mayor certeza sobre su confiabilidad. En el estudio se “pretende hacer más transparente la producción de los datos, de manera que podamos comprobar (como investigadores o lectores) lo que sigue siendo una

declaración del entrevistado y lo que es ya una interpretación por el investigador” (Flick, 2014, p. 38). Lograr esta distinción es una constante en todo el proceso de elaboración del informe de investigación.

La validación de la situación de entrevista como principio se refiere a los cuidados necesarios para evitar sesgos en las narraciones obtenidas de parte de los sujetos entrevistados. Tal como señala Flick (2014), en la presente investigación se busca evitar las construcciones deformadas por parte de los sujetos que participan como informantes a través de entrevistas o grupos focales. Se busca una situación de entrevista que garantice coherencia entre las experiencias y las opiniones. De manera que se intenta “descubrir qué deformaciones sistemáticas o engaños en el texto son resultado de la situación de entrevista y hasta qué punto y de qué modo exacto se han de tener en cuenta en la interpretación” (Flick, 2014, pp. 38-39).

La validación comunicativa se refiere al conocimiento y aceptación de los contenidos de las narraciones obtenidas de las personas entrevistadas. Una vez realizadas las transcripciones, se muestran y se valida con ellas el contenido transcrito. Se valida lo dicho por los entrevistados, quienes, tal afirma Flick (2014) “desarrollan una estructura de sus propias declaraciones desde el punto de vista de las relaciones complejas que el entrevistador está buscando” (p. 39).

Por su parte, el principio de validación de procedimiento apunta a la validación de los procedimientos de investigación y enfatiza en el carácter reflexivo requerido por parte de quien investiga. Al respecto, en este estudio se busca dar validez a las relaciones “entre el investigador, los problemas y el proceso de dar sentido” (Flick, 2014, p. 39).

Queda así definido el aparato metodológico que sirve de guía al estudio, a partir del cual pueden ser compartidos los hallazgos. Después son expuestas las conclusiones que sugieren los

resultados, así como las discusiones que resultan pertinentes y las recomendaciones consideradas de mayor importancia.

Tercera Parte: Hallazgos

Esta parte del informe de la investigación “Procesos y actividades de aprendizaje del docente dominicano de Primaria” contiene la presentación y descripción de los resultados obtenidos con la aplicación de las diversas técnicas de investigación seleccionadas para el estudio. En los próximos cinco capítulos aparecen los resultados correspondientes a los objetivos previstos acerca de procesos de aprendizaje de los docentes en ejercicio, actividades de aprendizaje en las que participan, actividades que se prefieren, el proceso de transferencia de aprendizajes, y los resultados del análisis de contenidos de programas de formación de docentes de Primaria en ejercicio empleados en República Dominicana.

En el caso de la identificación de actividades en las que participan y sus preferidas, aparecen los resultados de la encuesta aplicada a docentes; para estos dos elementos y los demás indicados, se muestra el resultado del análisis de contenido de documentos, así como la percepción de los entrevistados y de los participantes en grupos focales. En todos los casos es privilegiado y se presenta el testimonio y las valoraciones de los actores, a veces de manera textual y otras, mediante el comentario.

En el capítulo 7 se presentan los hallazgos relacionados con los procesos generales de formación de los docentes de Primaria de Santo Domingo; más la caracterización de la realidad encontrada en los espacios de aprendizaje y las valoraciones que al respecto tienen los sujetos participantes en el estudio. El capítulo 8 informa acerca de las actividades de aprendizaje en las que participan los docentes, a partir del estudio de la planificación en las instituciones educativas y las informaciones que ofrecen los propios docentes para quienes se hace esa planificación. Por

su parte, el capítulo 9 recoge lo referente a las actividades que se prefieren, encontradas mediante las categorías “en las que participan” y “las que se privilegian”. Mientras, el capítulo 10 incluye los hallazgos relacionados con el proceso de transferencia de aprendizajes construidos por los docentes. El capítulo 11 y último de esta parte contiene los resultados del análisis de programas de formación de docentes de Primaria empleados en Santo Domingo, en el período que se estudia (2016-2019).

En la etapa extensiva del estudio resulta de gran utilidad el programa informático SPSS, a través del cual son definidas las principales actividades en las que participan los docentes seleccionados para el estudio. Para acceder a los datos recogidos a través de las técnicas de investigación seleccionadas para la etapa de profundización, se emplea el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. Con él se puede describir y analizar el contenido de modo cíclico (establecer correspondencia, vincular, contar), observar la recurrencia de estas categorías según evidencias. En el proceso ocurre el estudio de los datos obtenidos en las entrevistas, grupos focales y el análisis del documento institucional Proyecto Educativo de Centro (PEC).

La categorización y codificación para la recuperación de información válida para el estudio parte de definir un listado de categorías a priori, derivadas de potenciales actividades formales, no formales e informales (Coornbs y Ahrned, 1975; y Colardyn y Bjornavold, 2004) a través de las cuales se construyen los aprendizajes. Luego, se establecen códigos para cada una de las categorías preestablecidas. Durante ese análisis van emergiendo nuevas categorías relacionadas con actividades de aprendizaje a las que les son asignados códigos que permiten su análisis e inclusión en la representación numérica de los datos cualitativos obtenidos.

Capítulo 7. Procesos de Aprendizaje

El cómo se suceden los procesos de aprendizaje del docente encuentra respuesta en voz de los participantes en esta investigación. Los datos obtenidos en la recogida de información hacen referencia a tres elementos básicos que impactan esos procesos: la incidencia de la institución formadora del docente, la influencia de los docentes formadores y la práctica como espacio de aprendizaje.

Estos datos aparecen de manera espontánea, natural, en el transcurso de las entrevistas y grupos focales, sobre todo al indagar acerca de los programas de aprendizaje en los que han participado; programas que siempre son definidos por sistemas de actividades. A la vez, al hacer referencia a las actividades de aprendizaje a través de las cuales el docente construye sus saberes, surgen referencias a los referidos procesos.

7.1. Incidencia Institucional en los Procesos de Aprendizaje

Respecto de los aprendizajes que van construyendo los docentes a lo largo de su vida, los participantes en grupos focales y entrevistas hacen énfasis en los procesos en los que han participado durante la formación inicial como docentes (carreras de grado). Pero también hacen alusión a la influencia formativa de las instituciones, en la etapa posterior a la titulación básica.

En la etapa de grado (licenciatura), las instituciones formadoras de docentes en la República Dominicana son las universidades (públicas y privadas) y el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU); este último, antes escuela normal, de carácter público y adscripto al Ministerio de Educación del país. Durante esta formación inicial, en el espacio de la

práctica docente en escuelas primarias, los estudiantes reciben incidencia del centro educativo al cual después ingresan como profesionales. Así, una vez concluida la formación inicial, los egresados van a un centro en el que se desempeñan como profesionales de la educación y allí siguen su desarrollo profesional con influencia interna y de otras instituciones que participan en acciones de formación de los docentes en ejercicio.

Por eso los participantes en las entrevistas y grupos focales testifican sobre la influencia que han ejercido en sus procesos de aprendizaje tanto la institución de formación inicial como la carrera cursada. Sus testimonios aparecen a continuación, atendiendo al centro educativo de procedencia (CE).

En la licenciatura te dan muchas cosas teóricas, que tú debes aprender teoría, pero tú no tienes esa práctica con los estudiantes. (docente CE1)

Me impactó mucho mi licenciatura (...) me dejó una base que impactó en mi vida, a nivel profesional, que ha marcado una trayectoria y en todos los lugares que he podido trabajar hasta ahora se ve esa formación inicial en mi carrera. (docente CE4)

Solo en un programa se preocuparon por saber previamente cómo aprendo. Fue de estilos de aprendizaje. (docente CE4)

Lo más relevante de esto es que, aunque pasaron tantos años, todavía nosotros seguimos recordándonos de eso (en referencia al proceso de formación de grado). (grupo focal CE1)

Yo la que menos olvido es la [licenciatura] que realicé en la escuela normal Urania Montás. Estudié allá tres años y tres meses. Allá, aparte de la formación que te dan como maestra, básica específicamente, te dan una formación para la vida. (grupo focal CE5)

El centro educativo al cual van como profesionales los docentes ejerce gran influencia en sus procesos de aprendizaje. El Proyecto Educativo de Centro -PEC-, documento oficial establecido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana, recoge las acciones institucionales más importantes del centro educativo del Nivel Primario en el país, entre las que aparecen actividades de formación docente.

En los seis centros educativos (CE) donde fue analizado el contenido de ese documento, son visibles acciones que, de uno u otro modo, guardan relación con el aprendizaje de los docentes. Las principales acciones concebidas tienen que ver con el acompañamiento pedagógico (asesoramiento) durante el ejercicio profesional, la evaluación del desempeño de tareas y la formación interna mediante talleres. Se suman, además, la interacción con las familias, las visitas a diferentes espacios y el desarrollo de comunidades de aprendizaje y grupos pedagógicos. Asimismo, aparece un conjunto de acciones o proyección de estas que, dada su formulación, se pueden considerar genéricas.

Al totalizar las referencias de los seis centros educativos en sus PEC, aparecen 46 acciones que hacen referencia al acompañamiento pedagógico. Entre otras, son incluidas:

Utilizar diferentes técnicas y personal con buenas prácticas para el acompañamiento acorde a las necesidades de cada docente. (PEC - CE1)

Acompañamiento a docentes en todos los momentos del proceso. (PEC - CE1)

Acompañamiento en el proceso pedagógico a cada docente individualmente. (PEC - CE4)

Acompañamiento al trabajo docente, planificación diaria y mensual. (PEC - CE5)

En los PEC hay referencias al acompañamiento que, aunque no incluyen de forma explícita el término, sí lo evidencian:

Llegar a acuerdos, compromisos y asignar los responsables y el tiempo establecido. (PEC - CE2)

Orientar a los docentes para la incorporación de metodologías, procedimientos y actividades. (PEC - CE2)

Tutoría a docentes sobre dominio del Diseño Curricular. (PEC - CE4)

Apoyo del equipo de gestión al trabajo de los docentes. (PEC - CE5)

Para el caso dominicano, estas acciones son propias del acompañamiento pedagógico que se realiza como vía de apoyo al desempeño profesional. Como hay una exigencia desde la más alta instancia del sistema educativo, el MINERD, las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, deben planificar y ejecutar este tipo de actividad. Es conocido que, aunque estén incluidas en la planificación, no siempre se ejecutan.

De los directores y coordinadores pedagógicos entrevistados (12 en total), hay seis (dos coordinadores y cuatro directores) que refieren la incidencia que ejercen las instituciones de formación en los aprendizajes de los docentes. Entre otras afirmaciones, las coordinadoras (coord.) destacan que:

Un maestro que ya inició alguna maestría o algún diplomado también se da un caso muy particular (coord. CE2)

Hay un diplomado que hicieron unos tres profesores el año pasado, era de tecnología (coord. CE3)

De su parte, en expresiones como las siguientes, los directores hacen referencia a la incidencia que ejercen las instituciones formativas formales en los aprendizajes de los docentes:

...los posgrados o maestrías son altamente relevantes para él (director CE1)

Ellos siempre buscan maestrías, porque quizás eso le implica también en la parte personal unos beneficios en los escalafones que se van dando a nivel de docentes. (director CE2)

...la licenciatura, el diplomado, la maestría, porque ahí está ese aprendizaje a nivel científico, más profundo y real (director CE5)

No siempre es positiva la percepción que se tiene acerca de este tipo de incidencia en la formación del docente. Uno de los directores entrevistados dice:

Él puede tener el título de licenciado y no tener ninguna práctica docente, no tener ninguna experiencia de aula (director CE6)

También, los entrevistados destacan cómo la institución en la que el docente se desempeña como profesional incide en su aprendizaje a través de la formación. Desde la perspectiva de los coordinadores:

Tenemos horas pedagógicas (coord. CE1)

...en un conversatorio, en un encuentro pedagógico donde se modela y se comparten experiencias (coord. CE3)

...en las comunidades de práctica donde el docente habla de su propia experiencia (coord. CE3)

...nosotros observamos a través de las prácticas áulicas ¿cuáles debilidades tienen algunos docentes y cuando la mayoría coincide, pues trabajamos tipo grupo pedagógico (coord. CE4)

Luego, de acuerdo al calendario escolar, trabajamos los grupos pedagógicos, que son también muy significativos (coord. CE6)

Por su parte, los directores entrevistados destacan que:

...los encuentros pedagógicos que se realizan por áreas, donde ellos van adquiriendo competencias, van aprendiendo (director CE2)

En mi experiencia, aprenden a través de los encuentros pedagógicos (director CE3)

Tienen hora pedagógica para intercambiar (director CE4)

...tenemos las comunidades de práctica: los coordinadores utilizan horas pedagógicas, reúnen a los maestros de la misma área y entonces empiezan a debatir temas de interés (director CE5)

Así, la incidencia de las acciones que ejecutan las instituciones encargadas de la formación inicial o continua es presentada como significativa en los procesos de aprendizaje de los docentes. Esto es visible en la planificación, así como en los testimonios a través de entrevistas a directores y coordinadores pedagógicos; también en las entrevistas y grupos focales con los propios docentes.

7.2. Influencia de los Formadores de Formadores

La incidencia de los docentes formadores, académicos que se encargan de acompañar al docente de Primaria en su proceso de aprendizaje, se puede analizar en dos grupos: la que ejercen quienes intervienen en la formación de grado o inicial, ubicada en el aprendizaje formal, y la que ejercen los que intervienen en la formación continua, mientras el docente se desempeña como profesional de la educación.

Como referencias al impacto del docente formador, los catedráticos que intervienen en la formación de grado, en las entrevistas y grupos focales aparecen afirmaciones como las siguientes:

...en la licenciatura los maestros nos enseñaron cómo nosotros socializar y cómo también socializar con los estudiantes. (grupo focal CE3)

...la licenciatura, porque me encontré con una maestra de didáctica que me impulsó el amor a la lectura. (grupo focal CE3)

Yo tenía una maestra que ella nos enfocaba a nosotros en cómo podemos enseñar al niño en el aula con la lectura. (grupo focal CE3)

De lo que más yo recuerdo era cómo una maestra (...) se entusiasmaba. (grupo focal CE1)

Encontré algunos maestros que me enseñaron a ver más allá de lo que es la carrera; la parte humana del niño, qué se puede hacer, qué siente un niño. (grupo focal CE3)

Pero la profesora que de verdad (...) te mandaba a hacer trabajos a sitios que usted ni se imaginaba, que te llevaba a ver el corazón para que cuando tú fueras a las aulas no encontraras nada grande. (grupo focal CE3)

Yo nunca sentí presión alguna de la profesora [X], porque ella me dio la confianza. (grupo focal CE5)

También los docentes participantes en entrevistas manifiestan su percepción de la influencia que determinados docentes formadores han ejercido en sus procesos de aprendizaje durante la preparación inicial para la carrera. Las siguientes son muestras de sus aseveraciones:

Tuve dos maestros que entiendo marcaron un poco eso ¿por qué? Porque sus clases eran enriquecedoras por la manera en que trabajan, por la manera que te explicaban. Son cosas que hoy día se te quedan. (docente CE3)

...hoy día, yo soy la monitora oficial de ella, la sustituta. Ella tiene dos años sabáticos.

Podría decirte que ella influyó mucho en eso. (docente CE3)

Las preguntas que te hacen también te ponen a reflexionar para crecer en otra dirección y reflexionar sobre tu práctica. (docente CE4)

En el área de la lectura y la escritura, la maestra [X], siempre nos daba unos consejos y clases que siempre los tomo en cuenta acerca de cuándo estamos leyendo un libro.

(docente CE5)

Tenía un maestro que me enseñó mucho, uno que me decía que lo importante no era aprenderse la fórmula sino aprender a usarla a trabajarla. Nos daban mucha práctica nos evaluaba en cada una de las asignaturas y así. (docente CE6)

El profesor nos dejaba muchos ejercicios y eso da muy buenos resultados. (docente CE6)

De modo que los docentes que participan en el estudio intensivo tienen la percepción de que los profesores que han intervenido en su formación profesional han ejercido una influencia importante en los aprendizajes que han logrado.

7.3. La Práctica en los Procesos de Aprendizaje

Otro de los hallazgos del estudio está relacionado con la práctica profesional como herramienta de gran valor por su incidencia en los procesos de aprendizaje. A través de los

grupos focales realizados con docentes de tres centros educativos, surge información relevante acerca del referido valor de la práctica. Al respecto aparecen expresiones como las siguientes:

La práctica que nos dieron allá, en el Félix Evaristo, la pusimos en práctica en el grado que nos tocó, que fue un primer grado. (grupo focal CE5)

...una de las prácticas que más recuerdo es la que tengo todos los sábados en la universidad. (grupo focal CE1)

Mi primera experiencia fue cuando empecé a trabajar en un colegio y me dijeron “toma este multigrado; lo tomas o lo dejas”. (grupo focal CE5)

Eso que aprendemos lo vamos practicando de forma sistemática. (grupo focal CE5)

También en las entrevistas, los participantes en el estudio expresan el valor de la práctica en los procesos a través de los cuales construyen sus saberes. Como puede verse más abajo, hacen referencia a momentos de aprendizaje formal o no formal, como a otros momentos que pertenecen a lo absolutamente informal; estos últimos, recurrentes en la etapa de desempeño profesional. Respecto de acciones propias de la formación impactada por la práctica destacan:

Se supone que uno en la universidad adquirió un aprendizaje, pero entiendo que cuando tú pones en práctica aprendes más. (docente CE1)

El año pasado, no todos del centro participamos en una conferencia, en la Universidad Católica, que era referente al *bullying*... Entonces, hay cosas que se nos enseñaron ahí que tal vez tú no las había pensado o no la habías observado. (docente CE3)

Dentro de mi formación en licenciatura recuerdo un proyecto que trabajamos en la escuela y también un proyecto de la universidad. (docente CE4)

Aprendí mucho porque era muy pragmática, o sea, todo lo que te decían en la parte teórica había que llevarlo a la práctica inmediatamente. (docente CE4)

Desde que entré al sistema educativo he pasado por muchos procesos de formación. A tal punto que, de verdad, a veces digo “ya no sé en qué creer”. (docente CE4)

Me dan resultados más impactantes las actividades que me dan herramientas de cómo mejorar (docente CE5)

Me gustan los seminarios y talleres prácticos, donde te lleven cómo hacer las cosas y nos pongan también a practicar. (docente CE5)

Todo lo que aprendemos es para nosotros, nos supera. Y nos ayuda con nuestra labor que es enseñar. (docente CE5)

Mientras, en lo que respecta al aprendizaje que logran en el ejercicio de su labor profesional, dejan testimonio del desarrollo de competencias que se obtienen mediante la práctica:

...yo empecé a trabajar en las aulas desde muy jovencita. Y a medida que iba pasando el tiempo, iba aprendiendo más. (docente CE6)

Bueno, prácticamente, en las aulas es donde más se aprende. (docente CE2)

Y así es mi estilo de aprendizaje: haciendo y aprendiendo, no metiendo cosas en la cabeza sino era real, iba a la parte práctica, al campo donde se ejecuta. (docente CE4)

Yo pienso que en la universidad uno aprende porque realmente uno aprende, pero donde realmente uno se forma es en el día a día... (docente CE6)

Entre las que pueden considerarse acciones de aprendizaje propias de la informalidad, y donde se revaloriza la práctica de parte del entrevistado, aparece la siguiente:

...me gusta mucho ver actividades de otros países, cómo trabajan en otros países, y las pongo en práctica, acorde a mis estudiantes, claro. Las pongo en práctica y me han funcionado. (docente CE1)

En este último caso, el docente muestra un interés expreso en la búsqueda de saberes desde la informalidad para, posteriormente, consolidar lo aprendido mediante la práctica profesional con sus estudiantes.

De las 12 entrevistas a directores y coordinadores pedagógicos participantes en la etapa del estudio a profundidad, surgen consideraciones acerca del valor de la práctica en los procesos de aprendizaje de los docentes.

En las actividades que le corresponden, como su práctica, sí el maestro aprende mucho. (coordinadora CE1)

...tratando de evidenciar que lo que se dio se está poniendo en práctica. (coordinadora CE4)

Aprendemos en la práctica, una práctica basada en conocimientos, bien fundamentada, bien clara, específica, sencilla. (coordinadora CE5)

...aprendemos en la práctica bien fundamentada, bien guiada y con su parte cognitiva. (coordinadora CE5)

...aprendemos así, con la práctica diaria, de lo que se quiere y cómo se quiere. (coordinadora CE5)

La práctica pedagógica es determinante, porque [después] se van a encontrar con las escuelas. (director CE1)

...también tienen sugerencias tienen que poner en práctica y ahí ellos van aprendiendo. (director CE4)

Ellos tienen que poner en práctica eso que les faltó para ver si ya tienen el dominio completo de ese aprendizaje. (director CE4)

De manera que la práctica pedagógica, previa o posterior a la titulación inicial, y desde la perspectiva de los actores participantes en el presente estudio, es básica para la adquisición de aprendizajes por parte del docente. Se preparan para utilizar sus saberes y competencias y ese uso (que es actividad en su esencia) lo ven como escenario de aprendizaje.

Capítulo 8. Actividades en las que Participan

Son diversas las actividades de aprendizaje en las que participan los docentes, según muestran los resultados obtenidos a través de las técnicas de investigación empleadas: cuestionario, análisis de documento, entrevistas y grupos focales. En este capítulo aparecen referidas, atendiendo a cada una de esas técnicas y desde la perspectiva de los sujetos participantes en el estudio. Entre los hallazgos relacionados, es imprescindible priorizar los que llegan en voz de los docentes de 1º a 6º grado de Primaria.

8.1. Desde la Encuesta (Fase Extensiva)

La fase extensiva del estudio corresponde a la aplicación de una encuesta a través del cuestionario AcdeA (actividades de aprendizaje). En el cuestionario aplicado a un grupo estadísticamente relevante (150 docentes de 1º a 6º grado), todos los docentes (unidad de estudio) pertenecen a centros educativos del nivel Primario de Santo Domingo. Es el mismo procedimiento utilizado en el pilotaje: aplicación, compilación de datos, ordenamiento de los resultados en Excel y procesamiento con apoyo en el programa SPSS para derivar las inferencias necesarias.

A partir de la elección que realizan los sujetos encuestados, son identificadas las principales actividades de aprendizaje en las que participan los docentes. Las 30 actividades incluidas como ítems son agrupadas en categorías más abarcadoras. De ellas se derivan 11 categorías en las que se integran 26 de las actividades definidas inicialmente; las cuatro

actividades restantes: “Maestría en el área educativa”, “Estudios de doctorado”, “Estudio de idioma” y “Escucha de programas de radio o televisión” son descartadas por no ser significativas en la selección realizada por los sujetos participantes en el estudio. En la Tabla 14 aparece la agrupación resultante atendiendo a la intención con la que se realiza la actividad y al indistinto uso con el que se emplean en las expresiones de los entrevistados.

Tabla 14*Categorías Reagrupadas (actividades en las que participan)*

Categorías del Cuestionario AcdeA	Categorías reagrupadas
1. Licenciatura en Educación.	
2. Curso de Diplomado.	1. Cursos de titulación
3. Curso de Especialidad en el área educativa.	
4. Seminarios, talleres y eventos dentro de su centro educativo.	2. Seminarios y talleres
5. Seminarios, talleres y eventos fuera de su centro educativo.	
6. Acompañamiento recibido del equipo de gestión del centro.	
7. Acompañamiento recibido de técnicos distritales o regionales.	3. Acompañamiento
8. Comunidades de aprendizaje y/o grupos pedagógicos.	4. Comunidad de aprendizaje-grupo pedagógico
9. Autoformación docente planificada.	
10. Autorreflexión sobre la docencia propia en el aula.	
11. Preparación individual de prácticas, exposiciones y otros.	5. Autorreflexión
12. Desarrollo de investigaciones en el ejercicio de la docencia.	
13. Análisis colectivo de clases y otras actividades docentes.	
14. Conversaciones con miembros del equipo de gestión de centro.	
15. Observación a la labor docente de colegas.	6. Interacción con colegas
16. Comentarios y sugerencias en intercambios con colegas.	
17. Reuniones de análisis del trabajo.	
18. Lectura individual de diferentes tipos de textos.	7. Lectura

19. Retroalimentación y valoraciones de los estudiantes.	
20. Excursiones y paseos escolares.	8. Interacción con estudiantes
21. Participación en eventos culturales, deportivos, religiosos...	9. Participación en eventos
22. Conversaciones con maestros jubilados.	
23. Intercambios informales con familiares, colegas y amigos.	10. Interacción comunitaria
24. Asesoramiento a vecinos, amigos, familiares...	
25. Uso de redes sociales (WhatsApp, Facebook, Twitter y otras).	
26. Uso de videos y otros recursos de la Internet.	11. Uso de videos e internet
27. Maestría en el área educativa.	
28. Estudios de Doctorado.	
29. Estudio de Idioma.	
30. Escucha de programas de radio y/o televisión.	

En la Tabla 15 aparece la cantidad de sujetos que seleccionan las 11 actividades más recurrentes de un total de 366 selecciones de actividades a través de las cuales aprenden.

Tabla 15

Cantidad de Sujetos por Actividades de Aprendizaje Seleccionadas.

Actividad	Sujetos que la seleccionan
1. Seminarios y talleres	73
2. Uso de videos e internet	52
3. Interacción con colegas	49
4. Cursos de titulación	47

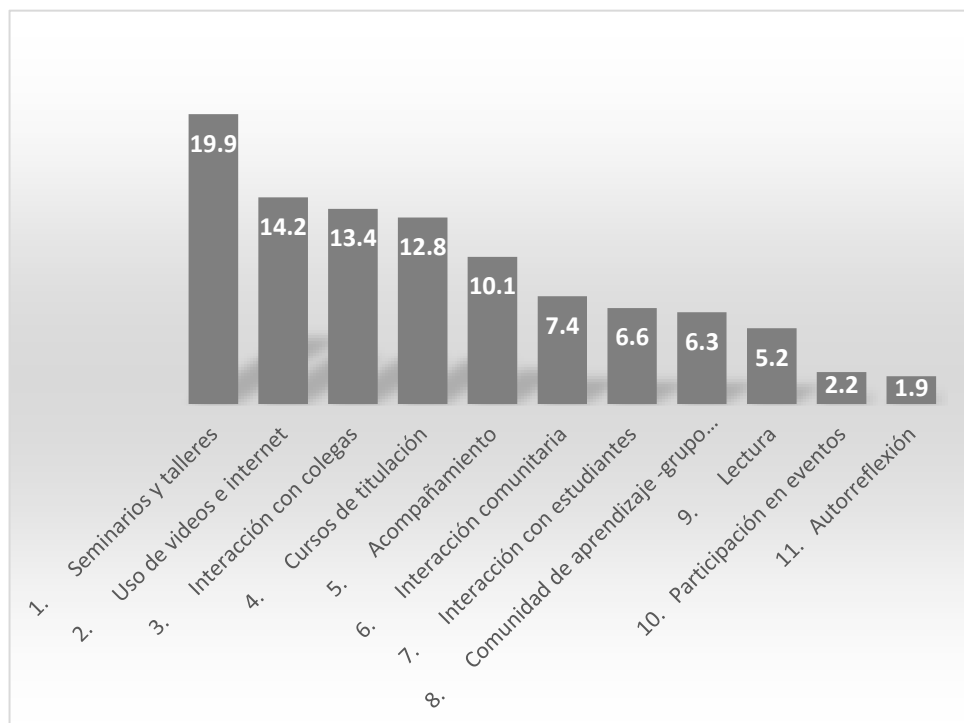
5. Acompañamiento	37
6. Interacción comunitaria	27
7. Interacción con estudiantes	24
8. Comunidad de aprendizaje -grupo pedagógico.	23
9. Lectura	19
10. Participación en eventos	8
11. Autorreflexión	7

La mayor cantidad de docentes encuestados seleccionan actividades que corresponden a talleres y seminarios, en los cuales, esencialmente, se realizan acciones dirigidas a mejorar el desempeño pedagógico en las aulas. Asimismo, le siguen las que corresponden al uso de la internet; estas últimas se corresponden con el valor que se le asigna a la tecnología en la República Dominicana en el periodo de la presente investigación y específicamente, en la educación. Desde la selección que realizan los participantes en el estudio, la interacción con colegas es vista como fundamental para su proceso de aprendizaje; con frecuencia, al referirse a esa interacción, hacen referencia a su presencia en otras actividades como los talleres, seminarios y eventos de diferentes tipos.

Estas cifras, vistas en los porcentos que representan respecto del total, ofrecen una idea gráfica de lo que representan en la percepción que los docentes expresan a través de la encuesta apoyada en el cuestionario AcdeA (Gráfico 3).

Gráfico 3

Porcentaje de Docentes que Seleccionan Cada Actividad



8.2. Desde la Planificación Institucional

El Proyecto Educativo de Centro (PEC), documento que recoge las principales actividades de la institución, por disposición ministerial, muestra un conjunto de actividades que podrían incidir en el aprendizaje del docente. Desde la perspectiva de las autoridades del centro, quienes definen qué debe contener el referido documento, hay una serie de actividades que resultan frecuentes. En el análisis realizado, son siete las actividades más mencionadas en el PEC, que guardan relación con los procesos de aprendizaje del docente (Tabla 16).

Tabla 16

Actividades del Proyecto Educativo de Centro (PEC), por Centro Educativo (CE),

Dirigidas al Aprendizaje del Docente

Tipo de actividad	CE-1	CE-2	CE-3	CE-4	CE-5	CE-6	Total
Acompañamiento	11	0	10	19	3	3	46
Evaluación profesoral	8	0	20	11	6	6	51
Formación interna	3	0	5	3	10	4	25
Interacción con							
familias	0	1	8	1	1	1	12
Visitas a clases	0	0	9	0	0	6	15
Comunidades de							
aprendizaje/grupos							
pedagógicos	10	0	7	11	0	0	28
Genéricas	6	2	11	7	4	4	34
Total	38	3	70	52	24	24	211

Entre estas actividades hay dos (la evaluación profesoral y las visitas a clases) que, en el cuestionario AcdeA, no fueron consideradas como actividades de aprendizaje. En el caso de las visitas a clases, para el presente estudio, se asumieron como parte de los acompañamientos pedagógicos. Precisamente, la evaluación es la actividad más recurrente entre las que los centros educativos planifican en el PEC, con un 24% de mención entre el total de siete actividades de más frecuencia en dicho documento. Desde esas actividades, la institución busca incidir en los saberes del docente para lograr procesos de enseñanza que al final repercutan en los aprendizajes de los estudiantes.

En los PEC hay también una recurrencia del acompañamiento pedagógico, estrategia esgrimida desde los diferentes niveles de gestión del sistema educativo dominicano, como vía de elevación de la calidad del desempeño del docente. Esta actividad, centrada en el asesoramiento y ayuda, es defendida como medio para el desarrollo de competencias necesarias en el ejercicio profesional del docente y, consecuentemente, para elevar la calidad de su labor pedagógica. A la vez, sea de forma intencional o no, ese acompañamiento incide en la incorporación de saberes en los docentes.

Las comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica, a veces unidas, mezcladas o confundidas con los grupos pedagógicos, aun cuando sean espacios diferentes, son referidas en la planificación institucional con frecuencia variable y, presumiblemente, podrían repercutir en los saberes de los docentes. Los grupos pedagógicos son más generalizados por la obligatoriedad que se establece desde el Ministerio de Educación. Estos espacios son el tercer lugar en el número de actividades en las que participan los docentes según la planificación institucional.

Otro grupo de acciones del PEC que revelan apoyo institucional al aprendizaje del docente es el de la llamada “formación interna”. Son actividades propias de la institución donde labora el docente y, por lo general, las ejecutan los miembros del equipo de gestión del centro educativo. Esas acciones de formación contemplan la planificación colaborativa de la actividad pedagógica, talleres formativos, reuniones de trabajo en las que se aportan herramientas teórico-prácticas para el ejercicio profesional y otras que realizan, casi siempre, el director, el coordinador y el orientador o psicólogo.

8.3. Percepción de los Gestores

Desde la perspectiva de los gestores entrevistados (coordinadores pedagógicos y directores de centro educativo), son diversas y de diferentes tipos las actividades de aprendizaje en las que participan los docentes. Entre los entrevistados aparece el énfasis en el valor de actividades marcadas por lo tecnológico. Entre sus aseveraciones se encuentran:

...siempre van al video (...) la observación del video (coord. CE1)

...yo le mando enlaces de videos y luego los socializamos (coord. CE2)

...actualmente se utilizan los grupos por WhatsApp en la institución; tenemos el grupo de WhatsApp y si a los maestros les urge un comunicado de otra vía ellos lo mandan al grupo, si entienden que es útil (coord. CE3)

Y el internet también le ayuda, bueno, si el maestro tiene las habilidades con la tecnología (...) lo que aprenden va a depender del nivel de dominio que la persona tenga del internet (...) a través de la lectura de un buen libro recomendado... (coord. CE4)

...ya todos los grupos de estudio tienen WhatsApp, porque por ahí se comunican y todo eso ayuda. (coord. CE5)

...lo tecnológico es sumamente importante, relevante si es bien usada... La tecnología nos permite llevar a un aula estudios de casos a través de películas o videos cortos (director CE1)

...los medios tecnológicos que ayudan a difundir más la información, precisamente, ayuda a aquel que desee, el que tenga la intención de adquirir nuevas competencias, nuevos conocimientos, nuevas habilidades (director CE2)

...tiene la oportunidad de tomar información de la tele y tomar los diferentes ámbitos...

(director CE5)

A veces a través de la televisión (...) de las redes sociales (...) un video que puede ver, tanto en YouTube como en cualquier otra plataforma (director CE6)

Al indagar sobre las actividades de aprendizaje en las que participan los docentes, los coordinadores pedagógicos y los directores entrevistados refieren algunas que son más genéricas o abarcadoras. Tal es el caso de las siguientes, en las que destacan las actividades que implican a los propios estudiantes:

...a través de las formaciones que nos proporciona el Ministerio de Educación (coord. CE4)

...talleres, que se ofrecen (director CE2).

Están trabajando el programa de INTEC en la capacitación (director CE3).

Al apoyarse de la comunidad, del contexto que tenemos, porque es un enriquecimiento, donde va a poder tener una... (...) vivencia física con el entorno (...) si va también a una excursión o paseo (coord. CE2).

...aprende también de los estudiantes (...) a veces el mismo niño le dice, hablando con experiencia personal “No, mami, la maestra dijo que no que es así”. Entonces también aprenden en ese ámbito. (coord. CE4)

Aprenden en lo social también, en su entorno con los vecinos, con las personas que los rodean... También en la iglesia. ...aprenden con los estudiantes, porque cada uno de los estudiantes lleva algo diferente al aula, porque el maestro no lo lleva todo... Aparte de

todo lo que le rodea... En el aula, con los estudiantes, las vivencias de sus estudiantes
(director CE4)

Estas percepciones acerca de los docentes son expresadas con la seguridad de que, a través de ellas, el docente amplía su formación y, por tanto, sus competencias para un mejor desempeño de su labor pedagógica frente a sus estudiantes.

8.4. Perspectiva de los Docentes

A través de las entrevistas y grupos focales desarrollados, los propios docentes refieren las actividades de aprendizaje en las que participan. En la Tabla 17 aparece el número de referencias que hacen de cada una de las actividades.

Tabla 17

Cantidad de Referencias de los Docentes a Actividades en las que Participan

Actividades	Referencias
1. Formación externa	39
2. Intercambios con colegas	25
3. Retroalimentación de los estudiantes	20
4. Licenciatura	18
5. Lectura	16
6. Videos e internet	14
7. Intercambios familiares	13
8. Formación interna	9
9. Diplomados	7
10. Eventos culturales, deportivos...	7
11. Acompañamiento interno	7
12. Comunidad de práctica y grupo pedagógico	7
13. Redes sociales	5
14. Autorreflexión	5
15. Investigación	5
16. Acompañamiento externo	4
17. Asesoramiento a vecinos	3
18. Observación de colegas	2
19. Especialidad	1

20. Radio y televisión	1
21. Análisis de clases y actividades	1

Tal como se puede ver, tienen mayor recurrencia las actividades relacionadas con la formación externa, intercambios con colegas y la retroalimentación de los estudiantes. A continuación, aparece una muestra de testimonios que se obtienen en grupos focales (GF) y entrevistas a docentes (ED). En el caso específico de la formación externa que los docentes tienen como espacio de aprendizaje, refieren que:

Aquí se han impartido diferentes talleres, lo cual nos ha ayudado mucho a la formación par a nosotros ponerlo en práctica con los estudiantes (GF 1)

Cuando vamos a los talleres, vemos que todo se hace de una forma tan amena y divertida que nosotros empezamos a adoptar esa misma postura y esas mismas actividades lúdicas (GF 1)

...con la estrategia centrada en la escuela y yo aprendí unas cuantas estrategias (GF 3)

Los talleres de planificación, para por lo menos, el orden, para conocer los componentes de la planificación, cómo trabajarla desde un punto de vista significativo. (ED 5° grado)

Estuve en programas de formación como es el de formación integral, humana y religiosa de la PUCMM (ED 4° grado)

El uso de la tecnología y los videos como actividad de aprendizaje en la que participan los docentes aparece soportado en las palabras de los entrevistados y participantes en los grupos focales. En alusión a esa actividad, afirman:

En la mañana lo que mayormente uso es el celular porque hay algunas actividades que yo las busco ahí. (ED 2º grado)

Me gusta buscar vídeos que hablen acerca de temas psicológicos, que me gustan, los de cómo evaluar al ser humano. (ED 5º grado)

Yo lo que hago es que, aparte de formar, busco en internet mi aprendizaje... Cuando yo veo una cosa, algo en YouTube, donde sea, una película... Nos enseñaban a conectar la tecnología con la formación que se les da a los niños, los videos, las películas... Pero mi aprendizaje yo lo baso más en los videos. A mí me gusta mucho ver videos (GF 1)

Cuando no sé realmente cómo manejarme en un tema busco información también en el internet, por medio de videos ...busco en Google y lo reduzco y adapto a la edad de ellos; tres líneas, por ejemplo. (GF 2)

Una actividad mencionada con frecuencia por los docentes es el desarrollo de grupos pedagógicos y comunidades de práctica. Sobre esos espacios aseguran:

Cuando hacen una comunidad de práctica están todos los maestros. Hacemos debates; por ejemplo, elegimos un tema en específico (ED 1º grado)

...siempre he tenido grupos pedagógicos, espacios de reflexión pedagógica (ED 4º grado)

A mí lo que más me ha ayudado son los grupos pedagógicos que se imparten aquí en el colegio, porque son frecuentes y uno va aprendiendo cosas nuevas siempre... Cuando tenemos una puesta en común, una comunidad de aprendizaje, se aprende bastante (GF 1)

Entre las maestras del nivel se hacen los grupos pedagógicos una vez al mes y las maestras del nivel socializamos (GF 3)

Las actividades hasta aquí identificadas como aquellas en las que participan los docentes son diversas y variadas. En todos los casos aparece una muestra y sin la amplia explicación que muchos intentan dar, sobre todo, de las que más recuerdan.

Capítulo 9. Actividades que se Privilegian

Las entrevistas y grupos focales realizados con los docentes y los gestores de centros educativos hacen visibles las actividades de aprendizaje que se privilegian; y sobre todo, las que los propios docentes prefieren. De forma separada, aparecen a continuación algunas de las muestras más significativas de su testimonio.

9. 1. Perspectiva de los Gestores

Los coordinadores pedagógicos y directores entrevistados destacan diversas actividades como las que se privilegian entre los que tienen algún impacto en el aprendizaje de los docentes.

Algunos hacen referencia a las acciones por iniciativa propia del docente:

... cuando se involucra, busca, observa y analiza una charla (coord. CE2)

Otros destacan acciones que deberían ejecutarse desde el centro educativo y que los propios gestores (directores y coordinadores) deben facilitar a sus docentes:

...la clase modelo... (coord. CE3)

Reconocen, asimismo, actividades que tienen un carácter eminentemente informal y que se pueden dar tanto dentro como fuera del centro educativo:

...el diálogo directo con el estudiante (...) las redes, la comunicación (coord. CE3)

A veces, presentan posibles actividades en primera persona, como se puede ver en el siguiente caso:

...si voy a una capacitación, en esa capacitación yo veo el modelo de alguien (...) talleres sobre lo que no saben ellos (coord. CE1)

Entre las actividades mencionadas por los directores y coordinadores pedagógicos entrevistados se destacan las que se pueden clasificar como no formales y que tienen lugar dentro o fuera del centro educativo donde el docente desarrolla su labor profesional.

...programas que nos dan soporte como el de INTEC o el proyecto de UNIBE, dependiendo de la necesidad (...) yo veo que la persona se siente como comprometida con lo que aprende afuera (coord. CE4)

...la capacitación de los distritos y regionales... (coord. CE5)

...en los maestros que están trabajando conmigo, he notado que las jornadas de capacitación (...) siempre, al inicio del año escolar, trabajamos las jornadas de verano (...) intercambios con universidades (coord. CE6)

...formación en talleres, cursos cortos y eso (...) talleres que a nosotros nos convocan como centro educativo privado (director CE1).

...los talleres que se van ofertando (director CE2).

...el programa de INTEC en la capacitación (director CE3).

... los talleres y aprenden bastante (...) los talleres y los seminarios son muy importantes (director CE4).

...las jornadas de verano (...) solicitan programas de formación en el INAFOCAM y seminarios y congresos que ellos entienden que favorecen el aprendizaje (...) como viene una temática directamente desde el Ministerio de Educación le resultan de más interés

(...) talleres, diplomados, seminarios sencillos y es más frecuente el aprendizaje (director CE5).

...sobre todo, en talleres y en jornadas de formación programadas por el Ministerio de Educación (director CE6).

Así que, el tipo de actividad más recurrente en la expresión de los entrevistados es el que se corresponde con espacios de formación que organizan o ejecutan instancias o instituciones externas al centro educativo donde se desempeña el docente.

9.2. Perspectiva de los Docentes

Las palabras de los participantes en grupos focales (GF) y entrevistas a docentes (docentes) revelan que, a juzgar por su frecuencia en la mención que hacen de ellas, privilegian las siguientes actividades de aprendizaje:

1. formación externa
2. intercambios con colegas
3. retroalimentación de los estudiantes
4. cursos de licenciatura
5. la lectura
6. el uso de videos e internet
7. los intercambios familiares

Una de las actividades de aprendizaje más recurrentes es la referida a la formación externa. En ellas se incluyen todas las que se suceden fuera del espacio donde el docente realiza su labor profesional.

...esos talleres nos ayudaron desde ese momento hasta ahora. (GF 1)

...nos han dado talleres acerca de las estrategias que debemos usar para impartir la docencia. Tuvimos un taller donde nos presentaron las diferentes actividades que se pueden trabajar a través de la música. (GF 3)

Me gustan los talleres de Poveda con técnicas y estrategias de matemáticas. (GF 2)

...conferencia, en la Universidad Católica, que era referente al *bullying*, a lo que tenía que ver con bullying, el cyberbullying y cómo trabajarlo dentro de las aulas. (docente 3^{er} grado)

...talleres acerca de cómo tenemos que organizar a los niños en el salón de clases.
(docente 5^o grado)

Recuerdo que fui a un taller de planificación efectiva y aprendí muchísimo acerca de lo que es planificar, que es prever. (docente 6^o grado)

Los intercambios con los colegas es otro tipo de actividad a la que se le concede mucha importancia por parte de los docentes. En sus referencias aparecen afirmaciones como las siguientes:

También lo que me ayuda mucho a mí son las reuniones de amigos y colegas... Pero las puestas en común también son bien interesantes, porque eso siempre me gusta: estar como la esponja, absorbiendo... Bueno, vamos con el rol de maestro y lo que vamos es a

socializar, porque casi siempre el que está dirigiendo, vamos a decir, el panel, no habla solo; sino que vamos socializándonos. (GF 1)

Como éramos un grupo, compartíamos las experiencias, decíamos cómo nos funcionó y por qué... Aquí en la escuela yo tengo muchas informales con mis compañeros. A veces se dan temas que uno debate en el momento que son importantes... (GF 3)

Los maestros nos ponemos de acuerdo en la necesidad que en ese momento tengamos... Si es con una compañera o colega, si es docente también, la mayoría de veces uno habla de la escuela, de estudiantes y cosas... (docente 1^{er} grado)

...cuando hay una interacción del docente o entre los docentes, quizás escuchando la opinión del otro compañero, ya al final o después, ya puede haber una claridad. (docente 2^o grado)

Con mis compañeros también he aprendido mucho... he tomado... vamos a decir, he cogido prestadas acciones y formas de algunas de ellas. (docente 3^{er} grado)

Y crezco mucho, compartiendo con mis compañeros e interactuando con ellos. (docente 4^o grado)

En la escuela también debatimos. Los maestros siempre hablamos de las cosas de la escuela, donde quiera que nos encontramos, siempre debatimos un tema ya sea sobre cómo nos fue en la semana con los niños... Aprendo compartiendo, debatiendo temas, compartiendo experiencias. (docente 5^o grado).

Las actividades que recuerdo son las grupales. Siempre nos organizaban en grupo, nos daban los materiales con los que trabajábamos para tener un buen resultado. (docente 6^o grado)

En voz de los entrevistados y los participantes en los grupos focales, la retroalimentación que les aportan los estudiantes constituye una vía de aprendizaje para los docentes. Así:

...en las aulas es donde más se aprende. Porque muchas veces, así como el estudiante aprende de uno, uno aprende de ellos... Con los estudiantes uno aprende y oye cosas raras también (...) de todas las vivencias que traen los niños uno aprende muchísimo (docente 2º grado)

Te cuento que yo, con este grupo he aprendido hasta a escribir script que no sabía. (docente 3º grado)

Ya en lo que es la parte de la escuela, me gusta mucho dejar que los niños como que sean libres, haciendo para ver qué cosas puedo aprender de ellos... A veces uno cree que se las sabe todas y no es así porque el estudiante te forma (...) ir reflexionando con ellos y ellos conmigo; entonces, hay resultados efectivos. (docente 4º grado)

Porque uno aprende muchísimo con ellos; escucharlos, porque si de verdad uno quiere que aprendan tiene que escucharlos. (docente 6º grado)

...el niño te dice cualquier cosa y de eso tú aprendes porque tú te pones a analizar y tú sacas una conclusión. (GF 1)

...los mismos niños aquí, que te hacen una pregunta con la que tú aprendes de ellos. (GF 2)

Una compañera me dijo que los mismos niños le van enseñando a uno habilidades con su manera de aprender (...) los niños aprenden de uno y nosotros aprendemos de ellos, porque eso va en enlace, las dos cosas. (GF 3)

Otras actividades que con frecuencia refieren como importantes en el aprendizaje de los docentes son la licenciatura, la lectura, los videos e internet, la formación interna y los intercambios familiares. Sobre estos últimos, dicen que:

Con mis hijos también aprendo. ¿Cómo aprendo con mis hijos? ¡Oh!, pero ahí...
muchísimas cosas con ellos. (docente 1^{er} grado)

He aprendido muchísimo en familia, realmente también aprendes cómo socializar con tus padres. (docente 4^o grado)

...prendo en el compartir social, siempre se aprende con los amigos debatiendo temas y con la familia. (docente 5^o grado)

Cuando trabajamos fuera del centro educativo y trabajamos en nuestra localidad o en nuestras casas, se nota la diferencia. Entonces esas experiencias dentro y fuera son únicas.
(GF 1)

He aprendido con mi hija que es médico y trabaja en la línea del dolor en un laboratorio de aquí. (GF 2)

Tengo un ejemplo de aprendizaje con mi hijo pequeño. Para la tabla del nueve. (GF 3)

Es significativo que la mayoría de las actividades que se privilegian por parte de los docentes corresponden a lo que se ha asumido como actividades informales. Mientras, son menos significativas las formales, donde solo se menciona la licenciatura y otras que corresponden a la categoría de no formales, como los talleres externos.

Capítulo 10. Transferencia de Aprendizajes

La transferencia de aprendizajes es clave para evaluar los procesos de aprendizaje de los docentes: a través de ella se puede determinar la efectividad y valor de lo aprendido. El docente aprende para enseñar a otros y los resultados del presente estudio busca la percepción de hasta qué punto lo aprendido llega a los estudiantes. Respecto de la mayor o menor efectividad de la transferencia de saberes, quienes mejor pueden dar testimonio son los docentes y los profesionales que los acompañan en el transcurso de su desempeño profesional; es decir, los coordinadores pedagógicos y los directores de centros educativos (CE). En el caso de los coordinadores pedagógicos y directores, lo hacen en las 12 entrevistas en profundidad en las que participan; los docentes lo expresan a través de las seis entrevistas y los tres grupos focales realizados.

10. 1. Perspectiva de los Gestores

Los gestores de centros educativos entrevistados aportan diferentes muestras de su percepción acerca de cómo se sucede el proceso de transferencia de los aprendizajes que adquieren los docentes. Los coordinadores pedagógicos lo refieren de la manera siguiente:

Y ahora no sólo los niños están aprendiendo, sino que la maestra también (coord. CE 1).

En ellos se evidencia que proyectan aprendizajes significativos a sus alumnos, alcanzando los resultados esperados (coord. CE 2).

...a medida que el maestro está en contacto ¿verdad? con todas esas actividades, pues se va informando, va capacitándose y eso lo puede transmitir a sus estudiantes. (coord. CE 4)

...su rendimiento en cuanto a lo académico está por debajo de aquellos que sí se han preparado y que se siguen actualizando (...) no es lo mismo una clase teórica que una clase que utiliza recursos tecnológicos; la fijación es mayor, el aprendizaje es mayor en los niños y en los maestros (coord. CE6)

Por su parte, los directores, en esta muestra de los seis entrevistados, dejan ver su percepción de la manera siguiente:

...cuando nuestros egresados van a universidades prestigiosas indica que los maestros lo están haciendo bien (director CE1)

Todo esto se ve reflejado en el aula, porque los estudiantes, toman de sus maestros que pasan mucho tiempo con ellos (director CE3)

Ellos aplican cuando están en su clase observada o la observación que llega de momento, ya sea de interna o externa (...) también ellos los pueden aplicar en su aula con los niños (...) que vieron que la temática da resultado en el aula, porque ahí se va midiendo (...) las maestras del primer ciclo, con la preparación que les están dando tienen las competencias que se requieren en este siglo 21... Tienen hora pedagógica para intercambiar y ven los resultados de la misma, porque esto va en lo que están aplicando (...) han crecido tanto los maestros como los estudiantes, porque se han visto los resultados... Y lo ponen en práctica en las escuelas con sus niños (director CE4)

Así sus alumnos aprenden más rápido, cuando el maestro está con un compañero con el que comparten una idea o una experiencia vivida. En mi escuela se da eso, los vemos aplicando lo que aprenden en sus encuentros de formación. (director CE5)

...ese cambio influye en la forma en que él dirige su clase; prepara la clase, planifica, organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y así se traduce a la vida del aula, de la escuela (director CE6)

Respecto de la posible transferencia de los aprendizajes adquiridos por los docentes, a veces aparecen elementos o realidades de carácter negativo en las opiniones de los directores y coordinadores pedagógicos entrevistados:

A veces tenemos que retomar el mismo taller, con el mismo tema, para entonces ver qué fue lo que pasó que no llegó el aprendizaje (...) cuando tú vas y evalúas también al grupo, te das cuenta de que hay cosas que ya ese maestro conoce, pero el estudiante todavía. Nos damos cuenta si aprenden cuando los acompañamos (coord. CE4)

...vemos a profesionales muy egoístas que aprenden mucho solamente para sí. ...a veces tenemos profesores muy muy capacitados y no necesariamente vamos a tener que los estudiantes de él van a ser los que más aprenden... ...no necesariamente el profesor que sabe mucho, tiene el grupo que sabe mucho (coord. CE5)

...no implica necesariamente que a mayor grado de formación se vean las evidencias de un mejor trabajo (director CE2)

...ella realizó una maestría en matemática y esto le ayudó bastante para trabajar con los estudiantes... (director CE3)

Estas opiniones negativas reflejan la visión crítica que tienen los entrevistados acerca de lo que debe ocurrir con los aprendizajes que adquieren los maestros. Para ellos es válido el aprendizaje si se llega a transferir a los estudiantes.

10. 2. Perspectiva de los Docentes

Los docentes que participan en los grupos focales (GF) y entrevistas son quienes mejor pueden dar fe de cómo se sucede la transferencia de los saberes que van construyendo. Esto es palpable en las aseveraciones siguientes:

...aquí se han impartido diferentes talleres, lo cual nos ha ayudado mucho a la formación para nosotros ponerlo en práctica con los estudiantes. Cuando vamos a esos talleres venimos instruidos... Vemos que todo se hace de una forma tan amena y divertida que nosotros empezamos a adoptar esa misma postura y esas mismas actividades (GF 1).

En los talleres estamos aprendiendo más a usar los recursos del entorno. En esos talleres uno aprende, es cierto; son excelentes, se aprende. En los círculos divertidos de matemática aprendimos estrategias que se están implementando (GF 2).

Era ir sábado todo el día, capacitarte e ir ejecutando lo que vas aprendiendo (docente 4^o grado).

Esta perspectiva deja ver la percepción de los entrevistados en expresiones sencillas, naturales. Llama la atención que, en la totalidad de los casos, al hablar de transferencia, no refieren los aprendizajes que construyen en la informalidad. Ven como valioso en la transferencia lo aprendido a través de las acciones que se promueven desde los espacios no formales.

Capítulo 11. Programas de Formación

Para proponer alternativas metodológicas dirigidas al diseño de programas de formación continua de docentes es pertinente analizar propuestas de programas que se emplean en Santo Domingo. Aquí, a estos programas se les otorga enorme importancia por parte de las instituciones en las cuales desempeñan su labor profesional los docentes. En el transcurso de la investigación, el análisis de programas de postgrado, aprobados por el INAFOCAM y avalados por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT), permite obtener información valiosa acerca de la incidencia de estos en los procesos de aprendizaje de los docentes y sobre qué recomendaciones serían pertinentes para garantizar su efectividad.

Los resultados siguientes corresponden a tres fuentes de información claves: el contenido de documentos oficiales (programas formativos), la percepción de los directores y coordinadores pedagógicos de los centros educativos, así como la percepción de expertos en el área. En el caso del análisis de contenido aparece, a través de una narrativa, lo concerniente al diagnóstico de los participantes, previo a la formación, y a las actividades incluidas en el programa. La percepción de directores, coordinadores pedagógicos y expertos en el tema de programas de formación se obtiene a través de entrevistas a profundidad.

11. 1. Análisis de Contenido de Programas

El análisis de contenido de programas de formación docente permite identificar el tipo de actividades que se conciben. A la vez, conocer si es incluido el diagnóstico de las necesidades

formativas y las pretensiones, así como saber si los docentes participantes tienen algún nivel de involucramiento en la concepción de esos programas. Para esto, se emplea una muestra de programas formativos (Tabla 18) ejecutados dentro del período de la presente investigación (2016-2019) y que tienen incidencia en los docentes de las regionales escolares 10 y 15 de Santo Domingo. Con la finalidad de profundizar en su análisis, de estos programas son seleccionados la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), como programa macro y la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico, dependiente de ella, ejecutadas por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM); también el programa de la Especialidad en Atención a la Diversidad, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

Tabla 18

Programas de Formación Analizados, Regionales 10 y 15 (2016-2019)

Año	Área Curricular	Nivel	Institución formadora	Programa	Destinatarios
2016-2019	Educación Especial	Primario	INTEC, PUCMM	Estrategia de formación continua centrada en la escuela	Docentes, directores, coordinadores
2016	Educación Especial	Primario	INTEC	Especialidad en Acompañamiento Pedagógico	Coordinadores
2017	Educación Especial	Primario	ISFODOSU	Especialidad en Atención a la Diversidad	Docentes, Psicólogos, Orientadores

Fuente: INAFOCAM, 2019

Estos programas de postgrado, de carácter no formal, buscan la elevación de la calidad del desempeño de los profesionales de la Educación Primaria en Santo Domingo y, a la vez, incidir en la transferencia de aprendizajes a los estudiantes. En los mismos se ha optado por

analizar lo referente al diagnóstico de saberes que deben incluir y las actividades de aprendizaje previstas en ellos. Asimismo, aparece aquí la percepción que sobre estos programas tienen los coordinadores pedagógicos y directores entrevistados; además, la visión de expertos consultados y la respuesta de ellos a los interrogantes: ¿cómo son los programas en ejecución?, y ¿cómo deberían ser los programas?

11.1.1. Sobre el Diagnóstico de Saberes

En el análisis de contenido de los programas seleccionados aparecen elementos que corresponden al conocimiento previo de las competencias del participante por parte de los organizadores de la formación. En todos los casos se hace referencia a la necesidad de un punto de partida para el desarrollo del programa. Como generalidad, se hacen referencia a un diagnóstico inicial de los saberes de los docentes, sin llegar a precisar qué competencias serán diagnosticadas ni cómo. Aparece definido que se toman en cuenta “intereses y necesidades” de los participantes, mas no se plantea cómo ni con qué medio se accede a esos elementos. Asimismo, en estos programas no es visible la intención de involucrar a los participantes en la determinación y organización de qué y cómo aprender.

La Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela del INAFOCAM es el centro de estos programas formativos que se ejecutan por diversas instituciones de educación superior y que, en el caso específico de los estudiados en esta investigación, impactan a los docentes de Primaria de las regionales 10 y 15 de Santo Domingo. La propuesta, desde la perspectiva y creatividad de cada institución, sigue una estructura definida por el INAFOCAM, institución rectora de la estrategia mencionada, y varía en dependencia de su alcance, territorio en el que se desarrolla, participantes, cantidad de recursos asignados...

En la concepción de la EFCCE que ejecuta la universidad INTEC se incluyen acciones formativas concretas para los diferentes actores; un ejemplo es la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico, concepción de asesoramiento que se privilegia en el país. En la propuesta de la EFCCE, como gran estrategia, no destaca ninguna acción concreta dirigida al diagnóstico de competencias de los participantes.

Tampoco el programa de Especialidad en Acompañamiento Pedagógico declara la realización de un diagnóstico de los saberes de los participantes. Sí muestra una intención de comenzar por la atención a necesidades: incluye horas para cursos propedéuticos dirigidos a reforzar competencias básicas para la participación en este programa; específicamente, competencias comunicativas y de uso de recursos tecnológicos. Se presume que, si se decide incluir unos cursos de preparación inicial es porque hay algún nivel de información respecto de necesidades de aprendizaje puntuales en los participantes. Tampoco expresa este programa si los participantes intervienen en el diseño de su formación ni si se toma en cuenta cómo aprenden.

Por su parte, el programa de Especialidad en Atención a la Diversidad, dirigido a docentes, psicólogos y orientadores, asume como propósito formar profesionales capaces de generar respuestas curriculares, organizativas e individuales que atiendan a la diversidad y favorecer procesos de reflexión y mejora de sus prácticas desde una perspectiva de inclusión de los estudiantes en los niveles Inicial y Básico. Asimismo, plantea como imprescindible que se puedan buscar evidencias de los procesos de aprendizaje de los participantes en la especialidad para, de alguna manera, verificar los cambios que genera en sus prácticas...

Según el documento, esta especialidad contempla un diagnóstico inicial, con la finalidad de detectar conocimientos previos y actuar en consecuencia. Asimismo, incluye acciones propedéuticas que forman parte de la atención tutorial previa que puede necesitar el participante

para seguir con normalidad sus estudios. Sus objetivos principales son inducir a los participantes en los métodos de aprendizaje a desarrollar durante el programa, optimizar el rendimiento y superar dificultades específicas. Estas acciones, cuya duración va desde 80 hasta 120 horas, son determinadas por el equipo docente que diseña y ejecuta el programa, sin la consulta previa a los participantes sobre qué competencias ni sobre cómo preferirían desarrollarlas.

11.1.2. Sobre las Actividades Incluidas

El análisis de contenido de los tres programas escogidos, a partir de la guía concebida con esa intención (Anexo 12), arroja resultados que aparecen en la siguiente narrativa. En ella aparecen detalles concernientes a las actividades de aprendizaje que se privilegian y elementos relacionados con ellas y que de algún modo inciden en la efectividad, como es la intención con las que se emplean.

Desde su amplio espectro, la estrategia de formación continua centrada en la escuela busca incidir en la mejora de los aprendizajes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a través del fortalecimiento de las competencias cognitivas, pedagógicas, de gestión, crítico-reflexivas de la propia práctica y de identidad y desarrollo personal (...) de los docentes en las aulas y en la institución escolar en sentido general.

Entre las actividades, insiste en las que propician “interacciones entre los diferentes actores encargados de poner en marcha el Programa”. Asimismo, prevé el cumplimiento de un número mínimo de horas de formación durante el lapso de ejecución del Programa.

La formación se organiza por módulos como unidades educativas mediante las cuales se implementa la formación. Con mayor impacto en los docentes aparecen los módulos de: Gestión de ambientes y recursos de aprendizaje, Competencias digitales, Familiarización con la

plataforma, Procesos pedagógicos, Desarrollo de la lengua oral y escrita para primer ciclo, Desarrollo del pensamiento lógico matemático, Módulos de áreas curriculares. Estos módulos demandan actividades concretas para las que establecen, entre otras, las de autoformación, acompañamiento, comunidades profesionales de aprendizaje, tutoría, mentoría online y espacio de estudio profesional.

En el programa de Especialidad en Acompañamiento Pedagógico, con énfasis en la formación de técnicos que trabajan directamente con los docentes, el propósito fundamental implícito es la formación de un docente competente, capaz de autogestionar con otros su profesionalización individual y comunitaria; además, fomentar el desarrollo de habilidades sociales para el trabajo en equipo.

Luego de las reglamentaciones institucionales exigidas, de los detalles de contenido del programa y de una sustentación teórico-conceptual básica, al final de este programa, aparece la enumeración y definición de un conjunto de actividades dirigidas a contribuir al aprendizaje de los participantes. Entre esas actividades se destacan: acompañamiento reflexivo a la práctica, apoyo tutorial, modelaje y la conformación de comunidades de práctica. Desde el programa se asume el acompañamiento como espacio de reflexión y colaboración. Por su parte, el apoyo tutorial contempla asesoría metodológica, de forma presencial y virtual; y el modelaje incluye buenas prácticas vivenciadas en forma colaborativa. Mientras, las comunidades de práctica se describen como espacios para el intercambio de experiencias y la socialización de problemáticas comunes, experiencias y saberes que ayudarán a la mejora continua.

Mientras, el programa de Especialidad en Atención a la Diversidad asume el acompañamiento desde una perspectiva dialógica, autocrítica, transformadora. En el desarrollo de los contenidos previstos se privilegia el trabajo colaborativo. Como parte de la metodología

aparece un sistema de actividades de aprendizaje entre las que se destacan: investigación-acción, estudio de caso, exposición, *role-playing*, conferencias de especialistas y trabajo en grupo.

En todos estos casos de programas formativos analizados, hay una visible intención de lograr la transferencia de lo aprendido. Se otorga valor a que las competencias que logren los docentes-aprendices en los programas se pongan de relieve en la mejora de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Mas, no es visible una propuesta concreta dirigida a constatar la referida transferencia.

11. 2. Perspectiva de los Gestores

Los coordinadores pedagógicos y directores entrevistados hacen referencia, de manera reiterada, a programas de formación similares a los tres referidos en este capítulo. Esencialmente, se concentran en la sugerencia de cómo debe ser este tipo de programa para los docentes de Santo Domingo. A continuación, aparece una muestra de esas intervenciones de directores y coordinadores, incluyendo la alusión al centro educativo (CE) al que pertenece cada uno de ellos:

Lo primero es seleccionar un tema o contenido que sea enriquecedor... El crecimiento personal en el docente debe ir con la capacitación que se decida dar, pero que sea aplicada a los estudiantes, aplicada a sus demás compañeros, aplicada en su profesión... Sería bueno, uno sentarse y socializar lo que sería lo más adecuado para capacitar a nuestros maestros. (coord. CE 2)

Preferiría hacer comunidades de prácticas (...) que el otro entonces asimile la idea del trabajo en equipo. El juego favorece mucho para romper el hielo y salir un poco de la formalidad... Escuchar al otro sería otra actividad para la formación. (coord. CE 3)

...que haya actividades que tengan que ver directamente, primero, con conocer qué sienten los maestros... Primero, cómo trabajar actividades que tengan que ver con la parte humana, de entender a ese estudiante que está ahí... Que eso que se aprende no sea nada más para la escuela, sino para afuera... Deben ser actividades que al maestro le permitan llevar todo lo que hace en el aula, afuera, a lo social. (coord. CE 4)

En educación se tiene que trabajar con el ámbito de lo moral, de aceptar minorías... Iniciaría trabajando el docente a nivel de quién es, de su personalidad, del estudio del yo (...) siguiera, con por qué es profesor, cuál es su objetivo... La parte que tiene que ver con la pasión la trabajaríamos por ahí. (coord. CE 5)

...incluir clases modelo, donde el maestro pueda ver, pueda palpar lo que son las prácticas docentes más relevantes... Utilización de los recursos, en lo que todavía hay ciertas limitaciones. (coord. CE 6)

...no debe faltar el desarrollo de las competencias humanísticas... El contexto legal de la educación dominicana; porque todas las acciones del docente están relacionadas con la ley... A veces no es importante saber mucho, lo importante es ser un buen ser humano. (director CE 1)

...que sea no solamente los contenidos, sino que las habilidades, las competencias, puedan irse desarrollando en este tipo de propuesta formativa... Una educación basada en esto de las competencias, de las habilidades, en la que yo pueda aprender haciendo... Que los conocimientos que yo vaya adquiriendo los pueda ir demostrando a nivel palpable, a nivel evidenciable... Como centro, dividimos en dos partes la formación de los docentes: los que recién inician con nosotros, los de uno a tres años y los que tienen ya de tres años en adelante. (director CE 2)

...el dominicano es un tanto relajado y para responder necesita de alguna manera la presión de sentirse mirado... Esa dimensión espiritual es algo que no podía faltar... Incluiría un poquito un tema que está muy de moda que es sobre la neurociencia (...) hasta dónde llegan mis recursos cognitivos y cómo puedo utilizarlos para que sean más efectivos... (director CE 3)

...las estrategias serían preparaciones continuas, sería intercambio de experiencia con otras escuelas... Debemos observar e intercambiar opiniones... (director CE 4)

...yo tomaría en cuenta la temática de la cantidad de maestros que tengan en el área (...) tomaría en cuenta la carrera inicial... Y, sobre todo, las necesidades que tengan los maestros en sus competencias, las que manifiestan en la escuela. Sería importante tomar en cuenta cómo aprende, porque no todos los maestros aprenden de la misma manera... Habría que identificar cuáles son las actitudes que tienen esos maestros y evaluar de una manera u otra las diferentes estrategias que suelen utilizar para que adquieran los aprendizajes que verdaderamente necesitan. Es importante ver cuáles son las necesidades de formación que tienen esos docentes, porque no todos están al mismo nivel... Para yo implementar un programa debo investigar, hacer una diagnóstica de cuáles son las necesidades que tienen los maestros. (director CE 5)

...lo primero que nos faltaría sería el acompañamiento, el acompañamiento en el proceso de formación, digamos el acompañamiento a la práctica. Todo lo que se vaya a dar en el programa de formación tendría que ser aplicable en el aula, en el día a día del aula... Sería importante tener un tutor, un acompañante que vaya viendo ese proceso y que vaya también guiando. (director CE 6)

Una buena formación debe ser algo que sea integral, un espacio, una formación que incluya las competencias en el área directa de su trabajo y también las competencias socioafectivas... (director CE 3)

Estas opiniones de coordinadores pedagógicos y directores de centros educativos entrevistados son de gran valor para el análisis de propuestas formativas. En estos criterios hay un significativo número de elementos de gran valor toda vez que se desee organizar un programa.

11. 3. Perspectiva de los Expertos

Como informantes autorizados, por la experiencia acumulada en el tema, los dos expertos entrevistados hacen referencia a los programas de formación desde perspectivas personales. Sus planteamientos, ubicados en torno a la calidad y efectividad de dichos programas, responden a dos dimensiones; primero: cómo han sido y cómo son los programas; segundo: cómo deberían ser. A continuación, aparecen sus expresiones más significativas, atendiendo a esas dos dimensiones.

11.3.1. ¿Cómo han Sido y Cómo son los Programas?

El experto N° 1 hace referencia a los cursos que se ofrecen y que corresponden a programas de formación docente. Al respecto dice:

Conozco sobre cursos que se dan de manera libre (...) hay también universidades que ofrecen, básicamente, maestrías para docentes y hay cursos cortos que tienen instituciones dedicadas a la educación (...) lo que conozco más son los cursos del centro

Poveda que les he colaborado por un tiempo largo (...) no eran formales, pero sí de mucha calidad.

El experto critica la forma en la que se emplea la práctica en el aprendizaje y establece su relación con el diagnóstico que es necesario:

La práctica yo creo que tiene la dificultad de no partir de un diagnóstico suficientemente centrado en la condición del maestro en ejercicio. Por consiguiente, no siempre se orienta con una respuesta a ese diagnóstico, sino como una oferta que se supone que vale por el currículo que se va a desarrollar

Respecto de la formación actual, asegura que:

...es una oferta muy centrada en la titulación más que en la formación transformadora de los docentes y lo que tiene que ver con el aprendizaje diario la vida cotidiana (...) no siempre toma en cuenta o no tomamos en cuenta, lo que incide en la formación del docente y se concentra en una formación muy tradicional, dentro de lo que se hace en la universidad.

De manera concreta, acerca de la formación que se desarrolla en el país y por tanto en Santo Domingo, plantea:

Tengo la impresión de que nuestros docentes no tienen, o no tenemos, una formación deseable en este momento...

Sobre la transferencia que se debe dar como muestra de una verdadera formación del docente, el experto precisa que:

Muchas veces el estudiante no aprende suficientemente, porque el profesor, que puede ser genial en su formación para sí mismo o para otra cosa, no la tiene orientada a la

formación docente. Conozco gente que sabe, pero que le cuesta mucho comunicar. (...) está repitiendo el libro; pero no tiene formación para soltar el libro y avanzar más allá. Señala, asimismo, lo que ve como un gran problema respecto de la motivación e interés. El estudiante que acaba secundaria, entra a la carrera docente por una posibilidad económica rápida. Eso no es malo necesariamente, pero lo es cuando se convierte en una motivación exclusiva o fundamental (...) en resumen, con la formación docente estamos dilapidando dinero y recursos humanos.

El segundo experto entrevistado relaciona los programas de formación de maestros con los que él mismo cursó. Así, destaca lo que debe ser un maestro:

...para uno ser maestro tiene que saber manejarse en público, porque el aula, repito, es un escenario; en la obra que va a desarrollar, los niños tienen que aprender, porque ese es el propósito de la obra.

Ve como programas formativos dignos los que ejecutaban las escuelas normales, devenidas en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

...las escuelas normales que formaban maestros, que son las de ISFODOSO (...) donde se forman en el área académica. Los maestros míos en la escuela primaria y secundaria venían de esas escuelas (...) eran los mejores, mis maestros. ...esas escuelas normales formaban maestros de primera, que yo percibía que tenían una gran vocación. Para mí, para ser maestro, buen maestro, es esencial tener la vocación; una vocación que yo la marco en el plano de compartir, de la solidaridad, del deseo de ayudar a otros y del mismo amor.

Sobre programas en los que ha participado como organizadora dice:

...he conseguido a las mejores entrenando maestros y hemos reclutado a personas que nos han recomendado, que tienen que ver con la lectoescritura; quizás manejan temas de ciencias; otros llevan el control, diseñan el empuje del programa de cogestión de las 34 escuelas.

Destaca la formación de los maestros dominicanos en los años previos a 1970 y compara a estos maestros con los que se forman y desempeñan en la actualidad:

...han sido estrellas en el firmamento de la educación dominicana, han sido un gran orgullo, no solamente al respecto de sus enseñanzas...

su quehacer en el aula no necesariamente es un matrimonio con el aprendizaje de los niños.

El maestro era una figura de autoridad y de conocimiento, una figura que orientaba, una figura a quien se le consultaban temas de carácter social y políticos. para los años 80 empezó el declive del valor social de ser maestro.

Asimismo, se queja de la labor de las instituciones que trabajan en la formación de docentes, como la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en referencia a programas que, aunque son de grado, no funcionan:

La UASD nunca ha tenido control de entrada, estándares para admitir o no admitir a un estudiante en Pedagogía. La escuela de Pedagogía de la UASD ha sido la más floja de todas las del país; hay algunas privadas muy malas también. ...se hizo mucho daño en cuanto a formación.

El experto relaciona el capital humano y los niveles de aprendizaje del país con la formación del maestro; y lo hace con un interrogante:

¿Qué pasaría si esos niveles educativos o de aprendizaje se revirtieran y subieran a los niveles que usted y yo queremos, por lo que nos ocupamos de la formación del maestro?

Incluye la labor del formador de docentes y lo hace con una crítica que enfatiza:

...yo creo que las universidades como formadoras, en las escuelas de Pedagogía, en lo que es la de formador de formadores, no han estado a la par de las teorías de aprendizaje; en la psicología, la neurociencia y todas esas cosas nuevas que analizan cómo aprende el ser humano.

De forma directa, de la manera siguiente, hace referencia a los programas que se cumplen en la formación del docente:

Le echo un poco de culpa, no toda, a las universidades que forman maestros, porque han descuidado en algo las demandas, las exigencias profesionales, las competencias que deben tener los formadores de formadores para formar a un nuevo maestro.

me doy cuenta [de] que hay vicios que ya no pueden cambiarse en la aplicación de estrategias para el desarrollo profesional.

11.3.2. ¿Cómo Deberían ser los Programas?

Una de las alusiones más destacadas de las entrevistas a los expertos es respecto de cómo debería ser un programa de formación. Así surgen ideas de gran valor para nuevas propuestas de programas formativos.

Desde la perspectiva del experto 1, al hablar de los elementos a tener en cuenta en el desarrollo de un programa de formación de los docentes, debe considerarse que:

...todas las formas de aprendizaje son importantes en los programas de formación (...) Yo creo que en un programa nuevo de formación docente eso sería un punto fundamental.

Una constante: la conciencia de que el que se está formando, el futuro docente, es lo esencial (...) el maestro requiere aprender durante toda su vida.

...la práctica docente que ocurre en el aula es tan fuerte como la teoría que se aporta también en esa formación (...) si lo que digo no tiene correspondencia con lo que estoy haciendo, no se logra es aspiración.

Es imprescindible saber y saber enseñar (...) combinar de manera adecuada la lucha por la sobrevivencia digna con el compromiso de hacerlo bien

Yo creo que la tecnología es algo positivo, que tengan acceso a la internet. Para mí el problema es el uso que él va a hacer de ese recurso (...) y que es capaz de disfrutar de este recurso, del internet, de la conexión, para su práctica docente, para la bibliografía que tengan la curiosidad intelectual y que esa curiosidad la puedan vehicular a través de lo tecnológico.

Un elemento al que el primer entrevistado le concede gran valor en los programas de formación de los docentes es la lectura.

Uno esperaría que si usted es docente usted lee. Los niveles de lectura del maestro son parte del problema (...) el maestro universitario nuestro tiene pocos hábitos de lectura. No sé cuántos libros lee un maestro al año, ¿uno? Me parece que muy poco, algunos no leen ninguno.

Para ratificar la necesidad de formación permanente de los docentes, el entrevistado hace referencia a la actitud que deberían asumir los posibles participantes en programas de formación:

No puede ser que en este mundo de hoy el maestro acabe una carrera y no estudie más (...) si es lo que aprendió lo que está utilizando en el día de hoy, no entendió que tenía que seguir aprendiendo. Me parece que lo que debería suceder es que él se mantenga en el día a día aprendiendo, que se mantenga en ese esfuerzo constante por estar en contacto con las ideas.

Acerca de lo que debería ocurrir desde las instituciones formadoras, asegura que:

Hace falta un esfuerzo institucional, que se exprese una estrategia educativa hacia los maestros y su práctica (...) que haya un seguimiento en la formación. No ya en la formación académica de la universidad, sino en las cuestiones cotidianas de su labor de maestro, yo creo que eso obliga al esfuerzo.

Desde el punto de vista gubernamental, creo que habría que crear programas efectivos de formación continua de los docentes; desde las escuelas, en combinación con el Ministerio de Educación. Que los directores tengan como parte de su responsabilidad el seguimiento a la formación del maestro (...) que tengan la obligación de armar procesos de formación continua de sus maestros desde la escuela y que él busque con quién lo puede hacer.

Están en él dos funciones: una es que tiene que seguir estudiando y otra es que tiene que ayudar a sus docentes a que sigan estudiando. ¿Para qué? Para que los estudiantes no se queden aprendiendo en el 2025 con las ideas de 1987.

Respecto de cómo debería concebirse la organización de los programas, el experto es concluyente al decir:

Yo creo que la interacción hace falta y también tiempo en solitario para que usted pueda sincerarse con usted mismo y analizar qué no sabe.

Hace falta la conexión con los demás docentes, el intercambio con sus compañeros, porque usted en poco tiempo no va adquirir todo, pero sí en esa interacción con sus compañeros docentes puede ser (...) en la escuela de hoy yo echo en falta que se dé ocasión para encontrarse, aunque sean encuentros cortos. Pero es encontrarse no sólo para divertirse, sino encontrarse para conversar de lo que hacen; es sumamente rico, motivador, exigente, para mejorar como docentes.

Propiciar la relación extra-aula del docente con sus estudiantes (...) un gran aprendizaje para el docente y para los estudiantes es la relación estudiante-docente fuera del aula.

Hay que hacer una propuesta formativa buena y un cuerpo docente realmente interesado y de calidad.

En la entrevista al Experto 2, sale su perspectiva de cómo deberían ser los programas de formación de docentes, qué debe considerarse, qué no debería faltar, y destaca el valor del trabajo en equipo:

...esas competencias que todo el docente de secundaria y de universidad debe dominar (...) el trabajo en equipo ...enseñanza colaborativa o aprendizaje colaborativo. La mayoría de las universidades no la impulsan, no la enseñan, no hacen que sus maestros, sus profesores, la lleven al aula en la formación de los nuevos maestros. ...el que esa persona demuestre competencias, habilidades o destrezas de poder trabajar en equipo es sumamente importante.

Lo reitera con referencias a la enseñanza colaborativa y los espacios de interacción entre los docentes en ejercicio:

La enseñanza colaborativa en el trabajo del docente es fundamental ...el aprendizaje entre pares en las escuelas, por ejemplo, los viernes y otro día de la semana, tiene un par de

horas para que todos los profesores (...) tengan una o dos reuniones semanales donde compartan las experiencias de lo que enseñan y de lo que sus niños aprenden en esa semana.

La entrevistada hace referencia a otros elementos que considera importante considerar a la hora de diseñar y desarrollar programas de formación:

Y no es que se hace por completo una práctica en casa.

...que haya una estrategia de lectoescritura efectiva.

...el tema de la inducción en el primer año, con el acompañamiento (...) ese es uno de los mejores programas que se han creado en los últimos años (en referencia al programa de inducción de docentes noveles de las universidades INTEC y de Sevilla).

En resumen, ambos expertos coinciden en su crítica a los niveles de calidad de la educación dominicana y de la formación de sus docentes. También muestran coherencia al plantear que los programas de formación que se ejecutan en Santo Domingo, no responden a las necesidades de los docentes y de la educación del país. Destacan la necesidad de un diseño formativo más integrador, práctico y participativo, donde prime la interacción y colaboración.

11.4. Triangulación de los Hallazgos

En este apartado aparece la triangulación de los principales hallazgos sobre procesos y actividades de aprendizaje en los cuales participan los docentes de primaria en Santo Domingo. La triangulación de sujetos o niveles combinados de triangulación (Denzin, citado en Pérez Serrano, 1998) permite analizar los puntos coincidentes y los desacuerdos en los datos obtenidos (Santos Guerra, 1990; Elliot, 1986) y así lograr mayor exactitud en los resultados (Woods, 1993).

Este procedimiento, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), permite proteger las perspectivas del que investiga, al someter a confrontación las informaciones obtenidas en el estudio. Asimismo, “entablar discusiones sobre los puntos en desacuerdo entre varias partes implicadas” (Elliot, 1986, p. 117).

En la Tabla 19 aparecen 11 actividades que los docentes de Primaria en Santo Domingo, participantes en grupos focales y entrevistas en profundidad, ven como fundamentales para construir sus aprendizajes. Se establece la relación de estas con los 8 tipos de actividades incluidas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y que se conciben como vía de aprendizaje del docente. De las 11 actividades definidas por los docentes, hay siete que coinciden con las incluidas en el PEC. Las actividades “participación en eventos”, “uso de la tecnología”, “autorreflexión sobre la práctica” y “cursos de titulación” solamente son observadas en las entrevistas y grupos focales. Mientras, “la evaluación docente” es referida en el PEC y no por los docentes entrevistados y los participantes en grupos focales.

Tabla 19*Frecuencia de Actividades en el PEC y en Entrevistas y Grupos Focales*

Actividades de aprendizaje	Documento PEC	Entrevistas y grupos focales a docentes
Seminarios y talleres	20	73
Acompañamiento pedagógico	41	37
Comunidades de aprendizaje	36	23
Participación en eventos	0	8
Interacción comunitaria	37	27
Interacción con colegas	39	49
Interacción con estudiantes	3	24
Lectura	2	19
Uso de tecnología	0	52
Autorreflexión	0	7
Cursos de titulación	0	47
Evaluación docente	22	0

Es significativo que, de las siete actividades que son comunes a ambas fuentes de información, hay seis en las cuales la interacción social es un indicador distintivo: seminarios y talleres, acompañamiento pedagógico, comunidades de aprendizaje o grupos focales, interacción

comunitaria, interacción con colegas e interacción con estudiantes. A ellas se suman dos que aportan los docentes: uso de recursos tecnológicos y cursos de titulación. Todas estas son propicias para el intercambio entre el docente-aprendiz y el resto de los sujetos que intervienen en los procesos. En resumen, de las actividades identificadas, hay ocho cuya esencia es la interacción sociocultural del docente-aprendiz. De manera específica, las interacciones más referenciadas son: con los sujetos y elementos culturales de la comunidad, con los colegas, y con los estudiantes.

Obsérvese que, aun cuando desde la institución se considera la evaluación docente como una de las actividades que podría mejorar el desempeño del docente y por tanto constituir una actividad propicia para el aprendizaje; los docentes no lo ven así. Una explicación es posible: dadas las características de la evaluación docente, vista como traumática e indeseable por los evaluados, los docentes intentarían olvidar su valor instruccional. A la vez, los docentes cuentan con los acompañamientos pedagógicos, espacios en los que hasta cierto punto son evaluados, pero, a la vez, ayudados. Por tanto, es lógico que graben más en su subconsciente las actividades propias de los referidos acompañamientos.

También es destacable el hecho de que falta coherencia entre lo que se planifica en las instituciones (según análisis del Proyecto Educativo de Centro) y las actividades que se privilegian en la formación continua de los docentes. Tal es el caso de la participación en eventos y el uso de la tecnología como vías de aprendizaje a que ellos hacen referencia. Sí es comprensible que así ocurra en lo relativo a cursos de titulación, toda vez que los centros educativos reciben profesionales con la titulación ideal básica (licenciados) y, además, las instituciones de Primaria no tienen espacios formales conducentes a un título de educación superior.

A través de las entrevistas y grupos focales, además de las actividades fuentes de aprendizaje, se identifican tres elementos que los docentes consideran determinantes en sus procesos de aprendizaje; a saber: actividades eminentemente prácticas, un contexto que facilite la interacción y la presencia de lo afectivo-motivacional en la actividad. Es decir, lo determinante no es la fuente, sino las características distintivas de esa fuente, así como lo que se hace con la fuente, donde debe primar lo interactivo. De manera que lo que cobra mayor relevancia es la calidad de utilización de esa fuente, en consonancia con los intereses, aspiraciones y motivaciones del docente-aprendiz; motivaciones propias de la educación de adultos (Ahl, 2006; Marcelo, 2010).

En ocasiones, no hay acuerdo entre el director y el coordinador de un mismo centro educativo acerca de cómo aprende el docente o qué tipo de actividades propician su aprendizaje. En lo que sí hay consenso es en temas como los siguientes: acompañamiento pedagógico, talleres formativos de instituciones y espacios de intercambio con otros sujetos, incluyendo a los estudiantes.

En los programas de estudio analizados, no hay detalles de las actividades concretas en las cuales los docentes aprenden. Sí se mencionan algunas que son abarcadoras, como el acompañamiento pedagógico, en lo que coinciden con la percepción de los docentes, directores y coordinadores pedagógicos participantes en la investigación. Son incluidos de manera precisa actividades, con alguna variación en el nombre, pero la misma intención, derivadas del acompañamiento: tutoría, mentoría, apoyo tutorial, modelaje, asesoría metodológica, entre otras.

En estos documentos institucionales queda plasmado un conjunto de actividades dirigidas al desarrollo profesional del docente, que convocan a la interacción sociocultural. Coinciden con

las actividades en que propician la interacción sociocultural y que son referidas en las entrevistas y grupos focales con docentes y miembros de los equipos de gestión de las instituciones donde se desempeñan los docentes seleccionados como unidad de estudio: comunidades profesionales de aprendizaje, el modelaje, trabajo en grupo, la práctica colaborativa, el intercambio de experiencias, la socialización de problemáticas comunes, experiencias y saberes. En estos programas de formación hay otras actividades más específicas que no resultan frecuentes en el resto de las fuentes de información empleadas. Son los casos de investigación-acción, estudio de caso, exposición, *role-playing*, conferencias de especialistas y la autoformación.

Respecto de la transferencia de saberes que se sucede de los docentes a sus estudiantes, hay coincidencia entre los docentes y los miembros de equipos de gestión (directores y coordinadores pedagógicos) consultados al señalar que esos aprendizajes construidos van en beneficio de los estudiantes. Solamente uno de los directores consultados refiere que no siempre esa transferencia se sucede. También los expertos consultados defienden su criterio de que falta preparación en los docentes y que lo que aprenden no llega a sus estudiantes.

A la vez, los expertos, en su valoración de estos programas, hacen referencia a posibles actividades en lo que coinciden con opiniones vertidas por directores, coordinadores y los propios docentes consultados. Mencionan los talleres, la interacción, el intercambio, el trabajo colaborativo, en equipo; la práctica, uso de la tecnología, el hábito de la lectura.

A la vez, los expertos añaden actividades genéricas que corresponden a la organización de la formación y que, al final, impactan el aprendizaje: seguimiento en la formación, la constancia, la formación desde la escuela donde trabajan. También hacen mención de la necesidad de formadores de formadores de calidad y la inducción en el primer año de labor. Solamente un experto hace referencia a que debe propiciarse la actividad informal “la relación

extraaula entre el docente y el estudiante”, algo que no es referido por docentes, coordinadores y directores y que tampoco aparece en los Proyectos Educativos de Centros ni en los programas formativos consultados.

De manera que, en lo que sí concuerdan los sujetos y medios consultados en la presente investigación es al señalar que, en los procesos y actividades de aprendizaje de los docentes, son recurrentes o deben privilegiarse aquellos que tienen como esencia la interacción, el intercambio a través de acciones concretas y motivadoras.

Cuarta parte: Conclusiones, Discusión, Aportes, Recomendaciones...

Esta parte del informe de la tesis “Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia” contiene la discusión de los resultados más relevantes del estudio. Estos resultados aparecen según el orden lógico de los objetivos propuestos y después de un análisis transversal de los hallazgos a los que la metodología seguida ha conducido. Cada resultado deriva de las técnicas empleadas en el levantamiento de la información (encuesta, análisis de contenido, entrevistas y grupos focales) y la correspondiente triangulación de la información obtenida a través de ellas, que permite analizar coincidencias y desacuerdos, y arribar a conclusiones más acabadas.

Es válido destacar que son asumidas como significativas, y por tanto con mayor interés, las perspectivas y experiencias de docentes y miembros del equipo de gestión de los centros educativos (coordinadores pedagógicos y directores); también las aportaciones de los expertos consultados.

En esta parte del informe aparecen, además, las principales fortalezas y limitaciones del estudio. Asimismo, se incluye una propuesta de alternativas metodológicas que podrían emplearse en la concepción, diseño y desarrollo de programas de formación continua de docentes, en el contexto de la República Dominicana.

Capítulo 12. Conclusiones y Discusión

El presente capítulo contiene las conclusiones a las que ha conducido el estudio en cada una de las direcciones definidas por los cinco objetivos específicos planteados. En todos los casos, y como fundamento científico, aparece la necesaria contrastación con los postulados teóricos asumidos. Aquí cobran valor superior los disímiles planteamientos de los propios docentes respecto de los procesos y actividades de aprendizaje en los que participan.

12.1. Objetivo Específico 1. Describir el Proceso de Aprendizaje Continuo del Docente del Nivel Primario en Santo Domingo

Los resultados obtenidos en este estudio revelan que se percibe el proceso de aprendizaje como activo e intencional, colectivo y extensivo (Núñez y Romero, 2017). Es un proceso que tiene como centro actividades que propician el aprendizaje y está marcado por intenciones que van dadas por el deseo individual de saber y por la necesidad social de transferir lo aprendido en beneficio de los estudiantes. Por su carácter colectivo, prima el intercambio y la colaboración propios de la práctica pedagógica (Calvo, 2014), donde juega un papel primordial la institución donde el docente desempeña su labor (Bolívar, 2018); no obstante, es evidente que este proceso es cultural (De Tezanos, 2005) y trasciende las fronteras de la academia y de los planteamientos formales (Tejada y Ruiz, 2013). Luego, el docente-aprendiz expresa sus experiencias a través de las nuevas representaciones y significados a los que hace referencia Pérez-Ferrera (2013), en un proceso que dura toda la vida (Kazul y Demiralp, 2016), en este caso como parte de la biografía del docente (Hernández y Sancho, 2019).

Aunque con frecuencia las referencias a los procesos de aprendizaje se centren en los niños y jóvenes; los estilos de aprendizaje son perceptibles en toda persona que vive en sociedad. En cualquier caso, hay factores tanto internos como externos al individuo que tendrán una influencia significativa en la efectividad del referido estilo de aprendizaje. Aun cuando se afirma que en un individuo prevalece un modo de aprendizaje, según el tipo de aprendiz que sea, se podría suponer que esto no implica la exclusión en él de otros modos de aprendizaje; sino que han de confluir diferentes modos de aprender.

Desde la clasificación de los estilos de aprendizaje, con Grasha y Riechmann (1975) y atendiendo a las preferencias de interacción social, corresponden a una combinación de dependiente (necesita constantemente del apoyo de otros), colaborativo (para aprender prefiere la colaboración en la actividad) y participativo (necesita hacer, practicar, interactuar en el proceso de construcción de aprendizajes, esencialmente, en el ejercicio de su práctica profesional).

A juzgar por las actitudes reveladas respecto del aprendizaje, el uso que hace de las herramientas y las actividades de aprendizaje, el docente posee estilos de aprendizaje, esencialmente, activos y pragmáticos (Salas, 2014). Son activos porque se ven en la necesidad de improvisar, de ir de modo constante al descubrimiento de nuevas maneras de enseñar, dada la realidad de su espacio de trabajo y la diversidad de estudiantes. Además, aprende, sobre todo, en la interacción constante con otros. Es un sujeto que se distingue por llevar a la práctica, como parte de su labor profesional, lo aprendido en cualquier espacio.

Asimismo, y partiendo de los pares de opuestos establecidos por Grasha y Riechmann (1975), podría afirmarse que el aprendizaje de los docentes estudiados es autónomo más que dependiente, colaborativo más que competitivo, y participativo, en lugar de no participativo. El

hecho de que el docente aprende de cualquier fuente y en cualquier espacio y momento le da autonomía en su aprendizaje; aprende en la colaboración con otros.

La labor del docente y su aprendizaje sistemático dependen de la interacción con otras personas, de eso que Gardner (1998) llama inteligencia interpersonal. Su aprendizaje depende de los procesos colaborativos en los que se involucra, del diálogo y la construcción de saberes en colectivo, bajo el re-conocimiento de los otros y sus perspectivas respecto de los fenómenos y hechos de la vida en comunidad. Además, a los pilares referidos por Knowles (1973) y que definen los aprendizajes de los docentes, podrían añadirse al menos dos más: Cuando están motivados por la necesidad o el interés. / Cuando tienen las condiciones que se lo permiten.

A la vez, a propósito de la inteligencia comunicativa (Gardner, 1998) el docente necesita dominar el lenguaje y poder comunicarse con los demás. No se trata solo de que use el idioma materno, sino que le es imprescindible poseer habilidad para la comunicación oral, escrita y gestual, de manera que sea capaz de comprender y ser comprendido en la interacción con sus estudiantes, colegas y demás miembros de la comunidad en la que se desenvuelve como profesional y como persona.

Es evidente que, en su proceso de aprendizaje y bajo el modelo cíclico propuesto por Kolb (1984), el docente-aprendiz va de la experiencia concreta a la observación reflexiva; luego, a la conceptualización abstracta y de ella, a la experimentación activa en las aulas donde pone en práctica lo aprendido. En esa constante construcción de saberes, el docente debe lograr competencias, en la perspectiva de Tobón (2013), con la articulación de los saberes ser, hacer, conocer y convivir. Se trata de competencias profesionales específicas, genéricas y transversales necesarias para el desempeño de la labor profesional (Tejada y Ruiz, 2013).

En todo caso, son diversos los modelos de desarrollo profesional del docente (Vaillant, 2009) observados en Santo Domingo y que de un modo u otro inciden en los aprendizajes de los maestros en ejercicio en la escuela Primaria. No obstante, se defiende, sobre todo por los tomadores de decisiones en ese sentido, el deber y obligación del docente prepararse para mejorar los resultados de su labor profesional (Oliveira, 2009).

La base inmediata en el proceso de aprendizaje del docente dominicano está en el nivel de grado, en la licenciatura; pero, está claro que dicha formación a cargo de las instituciones de educación superior no es la mejor, tal como afirma Sánchez (2018). Lamentablemente, muchos de esos docentes se conforman con los aprendizajes que logran en esa etapa inicial (Souto et al., 2020); se manifiesta en ellos una tendencia a quedar atados a un bajo nivel de preparación avalada por titulaciones incoherentes con los niveles de competencias profesionales alcanzadas.

No obstante, en el caso de este estudio, se observa una dinámica interacción de las maneras de pensar, sentir y ser en el espacio de ejercicio de la profesión docente (Roig-Vila, 2020, p. 8); pero también en el resto de los espacios en los que convive el docente. En cada uno de ellos, el que se ha nombrado como docente-aprendiz construye saberes que le facilitan sus formadores y el resto de la sociedad con sus dinámicas y reconstrucciones culturales, en un proceso mental individual, en el que participan otros individuos y los recursos tecnológicos, como precisan Tobón et al. (2015). Así que el proceso de aprendizaje no es un monólogo (Robinson, 2018) sino que es resultado de diálogo constante e interacción. El aprendizaje como proceso es parte de la vida misma de los docentes (Hernández y Sancho, 2019) y, como es parte integral de la cultura, no se puede asumir de manera individual (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 151). Todo lo contrario, el aprendizaje se sucede, esencialmente, en un proceso colaborativo como parte del desarrollo profesional (Bolívar, 2018; Calvo, 2014).

En coherencia con esto y de acuerdo con el modelo de Kolb (1984), el docente-aprendiz seleccionado como unidad de estudio corresponde al tipo de estudiante pragmático o acomodador, con el modo de aprendizaje definido como experimentación activa, dado que es capaz de usar las teorías para tomar decisiones y resolver problemas. Eso es lo que hace el docente en ejercicio con los aprendizajes que construye: decidir qué estrategia emplear para resolver problemas pedagógicos y transferir sus saberes a los demás.

Los aprendizajes y los contextos en los que estos se suceden mantienen una dinámica interacción. De hecho, cuando se habla de construcción de aprendizajes, sin circunscribirlo a lo formal ni a lo meramente académico, lo natural es que el contexto defina o al menos condicione la actividad de aprendizaje de que se trate. En espacios informales, lo común es que se sucedan aprendizajes informales.

En el centro educativo, como espacio esencial para el crecimiento profesional del docente en ejercicio, se deberían garantizar las condiciones necesarias, desde el propio estímulo a los actores del proceso, para que sean efectivas las actividades que se desarrollan o se estimulan en procura del aprendizaje.

Derivadas del estudio del proceso de aprendizaje continuo del docente en Santo Domingo, a continuación, aparecen las principales características de los procesos de aprendizaje identificadas; también, tres elementos básicos de dichos procesos.

12.1.1. Dimensiones de los Procesos de Aprendizaje

A lo largo del estudio sobre los procesos de aprendizaje del docente de Santo Domingo, son diversas las dimensiones identificadas. Cuatro de esas dimensiones observadas en la presente investigación responden a los momentos, los motivos, los espacios y la modalidad de

aprendizaje. Respecto de los momentos en los que ocurren los procesos, se dividen en aprendizaje básico, aprendizaje superior y aprendizaje durante toda la vida. Una segunda dimensión la define el motivo o razón de la participación en los procesos de aprendizaje; comprende si es por requerimiento del ejercicio profesional o por interés propio. Una tercera dimensión la representa el espacio donde ocurre el aprendizaje, que puede ser identificada como interna (dentro del propio espacio de ejercicio profesional) o externa (fuera del espacio de ejercicio profesional). Una cuarta dimensión es el tipo de aprendizaje según la actividad en la que se concreta y a partir de lo cual se identifican las variantes formal, no formal e informal. En la Tabla 20 aparece un resumen de estas dimensiones, que le sirven de características identificadoras, y sus variantes.

Tabla 20*Dimensiones de los Procesos de Aprendizaje.*

Dimensiones de los procesos de aprendizaje	Variantes
Momentos	a. Aprendizaje básico. b. Aprendizaje superior. c. Aprendizaje durante toda la vida.
Motivo o razón	a. Requerimiento profesional. b. Interés propio.
Espacio	a. Interno. b. Externo.
Modalidad	a. Formal. b. No formal. c. Informal.

12.1.1.1. Los Momentos

Los momentos en los que tienen lugar los procesos de aprendizaje del docente son significativos. La conexión de esas etapas define los resultados que se pueden alcanzar en materia de aprendizaje y de transferencia de lo aprendido, máxime si se toma en cuenta que el aprendizaje durante toda la vida abarca la formación básica y la del nivel superior.

- a. Aprendizaje en la formación básica

Los momentos de formación básica identificados corresponden a los procesos que se dan durante toda la vida preuniversitaria del docente, previos a la formación profesional específica. El docente es impactado, positiva o negativamente, por procesos de aprendizaje que van desde antes de ser estudiante del nivel inicial hasta el último grado preuniversitario. En esta etapa de su vida, el futuro docente incorpora a sus aprendizajes, no sólo el sistema de competencias que se trabajan desde la formalidad curricular, sino un conjunto de saberes que se suceden de forma paralela, en la vida diaria y que son determinantes en los procesos de aprendizaje subsiguientes y en su ejercicio profesional. Es así porque, como afirman Palacios y López (2013), el maestro tiende a enseñar según aprendió.

Los aprendizajes que se dan en esa formación básica incluyen el sistema de competencias que le llegan gracias a la interacción en todos los espacios de la vida. Por tanto, sean más o menos formales, intencionales o no, los docentes van incorporando herramientas que definirán el cómo ejerce su profesión. Esta formación básica aporta el sistema de habilidades denominadas “blandas” que, al final, condicionarán el mayor o menor éxito de la labor docente.

b. Aprendizaje en el nivel superior

Después de la formación básica llegan los momentos de aprendizaje superior en los que el docente cursa estudios específicos que luego se convertirán en la esencia de su carrera docente. En estos momentos son recurrentes las tareas de aprendizaje dirigidas al qué y al cómo transferir lo aprendido; ocasiones para aprender las didácticas correspondientes a la especialidad. En el caso que se estudia, se hace énfasis en la práctica docente (Sánchez, 2018) durante la etapa formativa, en lo que se busca el contacto con la realidad del espacio empleador del futuro egresado.

c. Aprendizaje durante toda la vida

El aprendizaje durante toda la vida (Bransford et al., 2005; Fairstein y Gyssels, 2003; Gluck et al., 2008; Hernández y Sancho, 2019; Labarrere, 2006; Tejada y Ruiz, 2013) es un proceso continuo que aparece de manera cohesionado y transversal a los momentos de formación básica y también a los de aprendizaje superior por los que transitan los docentes de Primaria en Santo Domingo. Esos momentos tienen como distintivo la libertad de aprendizaje: no hay esquemas ni límites de ninguna índole, según testimonio de los participantes en el estudio. Esos aprendizajes los identifica la informalidad, el carácter espontáneo y la diversidad. Son aprendizajes que se pueden extraer de la amalgama de experiencias, acciones y relaciones del individuo en cualquier contexto en que se encuentre.

Estos momentos identificados en los procesos de aprendizaje del docente no se pueden ver en compartimentos estancos. Por el contrario, es muy débil la frontera que intenta dividirlos; cada uno de ellos recibe influencias de los demás debido a la interacción constante del docente-aprendiz con el resto de los sujetos y recursos que intervienen en su aprendizaje.

12.1.1.2. Motivo o Razón

La segunda dimensión, definida como “motivo o razón”, tiene como primer indicador el requerimiento para el ejercicio profesional. En Santo Domingo, con cierta regularidad, este es el principal motivo (Leontiev A. , 1981, p. 83) de referencia dado que se establece como condición para el ejercicio profesional. Por eso los docentes se suman a cursos y actividades formativas diversas con la intención de lograr titulaciones para escalar económica o políticamente en el sistema educativo.

Después de la licenciatura, como programa formal base, participan en diplomados, especialidades y maestrías. A la vez, incursionan en cursos no formales que son establecidos por el Ministerio de Educación para mejorar la labor académica, entre ellos los contemplados como parte de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (INAFOCAM, 2013). A estas acciones de aprendizaje que responden al requerimiento para el ejercicio de la profesión, se suman otras, informales y sistemáticas que, en su esencia, son las que realizan bajo niveles de motivación individual, de forma voluntaria y sin planificación precisa.

Una variante del motivo o razón para el involucramiento de los docentes en los procesos de aprendizaje es el interés propio. El docente manifiesta un marcado interés por la superación, por la incursión en procesos de aprendizaje, sobre todo formales y no formales, conducentes a titulaciones que les aporten mejores condiciones de trabajo, mayor remuneración y un digno desempeño de la labor profesional. El poder decir “hice un diplomado”, “hice una maestría”, por ejemplo, son razones para el regocijo y conllevan un reconocimiento social que se traduce en incentivo para el involucramiento en los procesos de aprendizaje.

12.1.1.3. El Espacio

Resulta de gran importancia la tercera dimensión propia de los procesos de aprendizaje del docente: el espacio donde ocurren esos aprendizajes. Estos, referidos en diversas perspectivas por Aguerrondo et al. (2002), Barnett y Ceci (2002), Freire (2010), Garín (2013), Imbernón (2006), Jacobo et al. (2005), Marcelo y Vaillant (2009), Piaget (1969), Santos Guerra (2006), Shaughnessy (1996), Soto (2002), Tardif (2004), Villegas y Hernández (2017), Vygotsky (1978), Wenger-Trayner (2015), en el presente estudio se pueden identificar como internos o externos.

Todo proceso de aprendizaje se sucede en espacios en los que se da una interacción entre quien aprende y el objeto o sujeto que propicia o facilita los saberes. Dicha interacción es condicionada, en mayor o menor medida, por múltiples factores, entre ellos, el contexto en el que ocurre. Es decir, las actividades de aprendizaje están determinadas por el lugar y las condiciones bajo las que tienen lugar, elementos que le serán más o menos propicias a cada sujeto que aprende, en correspondencia con sus experiencias previas, su estilo de aprendizaje y su personalidad.

Los procesos internos tienen lugar en el propio espacio de desempeño profesional del docente (centro educativo) e incluyen las actividades internas del colectivo pedagógico al que ese docente pertenece. En esta variante se incluyen los talleres, reuniones e intercambios propios de actividades no formales e informales que ejecutan los miembros del equipo de gestión, los propios docentes y actores externos que asisten al centro educativo con ese encargo.

En esta variante hay espacios internos de aprendizaje colaborativo en temas puntuales de interés institucional con una práctica sistemática de lo aprendido, donde los saberes son empleados en el desempeño y, a la vez, el desempeño retroalimenta y confirma el aprendizaje; así que, aprendizaje y práctica marchan a la par, en una interacción constante y cohesionada.

Por su parte, los procesos externos incluyen el sistema de actividades formales, no formales e informales en las que los docentes participan fuera de su espacio de ejercicio profesional; es decir, fuera del centro educativo donde laboran. En el ámbito de lo formal y lo no formal, hay instituciones y organismos que desarrollan procesos formativos que inciden en el aprendizaje de los docentes. Son más comunes con diplomados, especialidades y cursos cortos sobre áreas y temas específicos; desde lo temático incluyen contenidos relativos a lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Llama la atención que los coordinadores pedagógicos y directores de centros educativos ven la formación continua de los docentes desde el accionar de especialistas ajenos a la institución educativa; en los casos en los que se hace internamente, de forma consciente o inconsciente, por y entre los propios miembros del colectivo, falta la referencia a actividades no formales que deberían ser implementadas internamente. Tampoco consideran significativas las actividades informales en las que sus docentes participan. A la vez, tampoco insisten en el valor de la transferencia de lo aprendido.

12.1.1.4. La modalidad

La modalidad indica que el proceso se identifica según sean las actividades (formales, no formales o informales). Es decir, responden al tipo de actividad a través de las cuales se desarrolle el proceso de aprendizaje y aparece con mayor nivel de detalles en los apartados siguientes. En el caso estudiado, a diferencia de lo planteado por Colardyn y Bjornavold (2004) no se logra distinguir la separación del aprendizaje informal. Esta modalidad aparece de manera horizontal en el resto de las modalidades de aprendizaje; es decir, no hay aprendizaje formal o no formal que se pueda ver libre del aprendizaje informal.

Bu y Bu (2012) ven el aprendizaje informal como el opuesto al aprendizaje formal en la escuela, citando como ejemplos el chat en línea y la comunicación entre estudiantes durante un paseo, etc. Mas, esta posición no hace referencia al aprendizaje no formal ni considera que en la escuela se suceden los tres tipos de aprendizajes.

Los datos obtenidos revelan que los procesos de aprendizaje que les son propios a los docentes participantes en la investigación son definidos, además de por las dimensiones aquí

asumidas, por la diversidad de factores que inciden tanto en los propios procesos como en los sujetos involucrados.

12.1.2. Tres Elementos Básicos en los Procesos de Aprendizaje.

Con la aplicación de las diferentes técnicas de investigación escogidas para el presente estudio se obtienen referencias a tres elementos relativos a los procesos de aprendizaje de los docentes, de manera especial: la función de las instituciones, la labor de los responsables de la formación y la incidencia de la práctica pedagógica como centro de los procesos.

12.1.2.1. Las Instituciones.

Son diversas las instituciones que desarrollan acciones formativas y que, por consiguiente, impactan los aprendizajes de los docentes en ejercicio. En la perspectiva de los consultados mediante entrevistas (docentes, coordinadores pedagógicos y directores) hay coincidencias respecto del valor de esas acciones. En todos los casos refieren la importancia de la formación profesional inicial y de las oportunidades de aprendizaje que genera el espacio de ejercicio profesional del docente.

A la función de las instituciones se le da gran importancia desde organismos que inciden en el aprendizaje del docente dominicano (MESCyT, 2011; MINERD, 2009; OEI, 2010). Se espera que desde esas instituciones y desde las escuelas en las cuales se desempeñan como profesionales se brinden oportunidades de aprendizaje (Kazul y Demiralp, 2016; Blackshields et al., 2016; Vaillant y Marcelo, 2015; Cobo, 2014). Se aspira a que en los centros educativos se propicien espacios de aprendizaje (Narjaikaew et al. 2016). No obstante, sigue siendo un gran

reto el empleo de criterios científicos (Pintor y Vizcarro, 2005) desde las instituciones que intervienen en la formación del docente dominicano.

El presente estudio coincide con los hallazgos de Calvo (2014) respecto de la resistencia de algunas instituciones a la asignación de tiempos a los docentes para su desarrollo profesional. A la vez, se necesita de eficientes modelos de desarrollo profesional que conciban el apoyo al aprendizaje de los docentes, tal como encontraron Marrongelle et al. (2013) y al involucramiento del profesional en el diseño, desarrollo y evaluación de su formación.

Al analizar el contenido del Proyecto Educativo de Centro es palpable cierta inclusión de tareas dirigidas al aprendizaje del cuerpo docente. Siempre hay referencias al acompañamiento pedagógico, a los talleres sobre temas didácticos, grupos pedagógicos y comunidades de práctica como actividades significativas para el aprendizaje. No obstante, los coordinadores pedagógicos y directores declaran que no siempre se puede apreciar una transferencia de los aprendizajes alcanzados. La falta de la esperada transferencia de lo aprendido, después de que los maestros participan en actividades formativas, se presenta como causa de los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes.

En las instituciones y fuera de ellas se encuentran diferentes mediadores entre la competencia y el docente-aprendiz. Entre las variantes de mediaciones más comunes entre los docentes están: las comunidades de práctica o aprendizaje, el grupo pedagógico, el *coaching*, la formación dual, la mentoría, la colaboración entre pares y el asesoramiento (“acompañamiento” en el ámbito dominicano). Estas mediaciones tienen como distintivo la interacción de los sujetos que aprenden.

12.1.2.2. Los Formadores de Formadores

Los docentes participantes en el estudio hacen referencia a personas que consideran responsables de su formación. Desde su visión, lo ideal sería un trabajo horizontal Calvo (2014) en el que se otorga gran importancia a la labor del especialista formador de los docentes. Es decir, docente formador es visto como un importante recurso (Hernández-Abenza, 2011) dentro de la estructura de formación del docente.

Por eso, los docentes hacen mención de los formadores de formadores que más los “marcaron” en la etapa de grado; es decir, cuando cursaron los estudios de licenciatura. No limitan el ejemplo heredado de esos profesionales a las competencias pedagógicas, conceptuales y procedimentales que les ayudaron a desarrollar sino y, sobre todo, a las actitudes y la vocación que les mostraron, como modelo de profesionalismo. De manera que así otorgan valor a la inteligencia interpersonal (Gardner, 1998) que prevalece en los maestros en ejercicio ya que aprenden, esencialmente, en la interacción con otros.

12.1.2.3. La Práctica Pedagógica

También la práctica pedagógica es presentada como un elemento de gran valor dentro de los procesos de aprendizaje del docente. En entrevistas realizadas es común escuchar alusiones a cómo el practicar, desde antes de la titulación, se convierte en un elemento básico para reafirmar y fortalecer lo aprendido.

A partir de los resultados alcanzados en el presente estudio, se puede concluir que el docente en ejercicio (docente-aprendiz) tiene un estilo de aprendizaje activo y pragmático, más que reflexivo y teórico, según la clasificación de Alonso et al. (1994) y Salas (2014). Es decir,

aprende en la actividad constante y a través de la puesta en práctica de los elementos teóricos que va haciendo propios. En Santo Domingo, es en esa práctica, de la cual el docente no puede abstraerse jamás, donde el intercambio con otros individuos se convierte en fuente de sus saberes. Así que la práctica podría verse como un marcador cultural de su aprendizaje. Es mediante ella que, incluso desde antes de alcanzar determinada titulación, el docente construye y emplea aprendizajes propios de la labor de “enseñar”.

El docente en ejercicio, como sujeto que aprende, mantiene una dinámica interacción con otros individuos y con elementos netamente culturales. Dicha interrelación se da en espacios temporales y físicos diversos y variables en los que concurren colegas, estudiantes, familiares, amigos... La interrelación con los elementos no humanos del contexto, incluye, entre otros, lo tecnológico. Estos intercambios tienen como móvil un contenido de aprendizaje que puede aportar saberes culturales, científicos o metodológicos necesarios en la labor docente y se presentan en contextos y actividades formales, no formales o informales.

12.2. Objetivo específico 2. Identificar las Actividades de Aprendizaje en las que Participan los Docentes de Primaria en Santo Domingo

La clasificación de las actividades de aprendizaje asumida en la presente investigación (Coornbs y Ahrned, 1975; Colardyn y Bjornavold, 2004), presume que dichas actividades pueden ser de tres tipos: formales, no formales e informales. Sin embargo, para la unidad de estudio seleccionada (docentes de Primaria de Santo Domingo), no se establece esa diferenciación ya que el cuestionario empleado pasa la prueba de validez (.866 en Alpha de Cronbach) para el conjunto de ítems, no así cuando se hace el análisis atendiendo a los tipos de

actividad. Desde la actividad propia del aprendizaje docente es difícil distinguir (a no ser para una clasificación oportuna), la débil frontera entre lo informal y lo no formal dada su recurrencia en espacios y acciones comunes. Los porcentos que se atribuyen a cada tipo de aprendizaje varían entre uno y otro contexto y entre los individuos que aprenden.

12.2.1. Actividades de Aprendizaje en las que Participan

Mientras, en estudio que buscaba modalidades en la formación continua, Nieto y Alfageme-González (2017) encontraron que hay un predominio de las actividades de entrenamiento técnico-individual, más específicamente de las modalidades de transferencia y de autoaprendizaje, por encima de las actividades de desarrollo colegiado, el presente estudio devela la interacción como esencia del aprendizaje.

Es evidente que, a pesar de la conocida clasificación de Colardyn y Bjornavold (2004), no resultan claros los límites entre las actividades de aprendizaje en las que participan los docentes de Primaria en Santo Domingo. Debido a la perceptible transversalidad de lo informal en los demás tipos de actividades (formales y no formales), es complejo intentar la identificación de las que son exclusivas de una de estas categorías. De hecho, la referida informalidad no está en el espacio en el que tiene lugar el aprendizaje, sino en la propia actividad. Entonces, para el análisis de su diversidad, habría que considerar una nomenclatura más amplia, en la que se tome en cuenta tanto el espacio físico como el carácter de las acciones que se realizan.

Por eso, a partir del análisis en el transcurso de esta investigación, hay que considerar, además, que dichas actividades pueden ocurrir dentro o fuera del centro educativo donde el docente desempeña su labor profesional. Desde esta perspectiva se podría hablar de actividades

de tipo interno-formal, interno-no formal, externo-formal, externo-no formal (Tabla 21), con el agregado de que en todas y cada una de ellas está presente lo informal y que derivarían en las interno-externo-informal.

Tabla 21

Tipos de Actividades de Aprendizaje Según Espacio de Ocurrencia

Tipo	Características
interno-formal	Ocurren dentro del espacio de desempeño profesional y conducen a titulación. (No es el caso de los centros educativos de Primaria)
interno-no formal	No formales que se ejecutan dentro del espacio de desempeño profesional (centro educativo).
externo-formal	Se realizan fuera del espacio de desempeño profesional y conducen a la obtención de un título académico.
externo-no formal	Actividades no formales en que participa el docente fuera de su espacio de desempeño profesional.
interno- externo-informal	Se realizan dentro o fuera del espacio de desempeño profesional (centro educativo) y no tienen ninguna regulación.

La categoría interno-formal no encuentra lugar dentro del espacio de desempeño del docente de Primaria, en su formación continua, toda vez que correspondería a aquellas actividades conducentes a una titulación, la cual no se alcanza en este tipo de centro educativo.

En esencia, las actividades en las que participan los docentes que constituyen unidad de estudio, son diversas, variadas y se suceden en diversos ámbitos de su quehacer social y profesional. Dondequiera que se encuentra, este profesional de la educación puede adquirir aprendizajes útiles para su vida personal y profesional.

12.3. Objetivo Específico 3. Contrastar las Actividades de Aprendizaje en las que Participan con las que se Privilegian

Identificar las actividades de aprendizaje que se privilegian dentro de esas en las que participan los docentes seleccionados para el presente estudio podría señalar hacia cuáles encaminar determinadas acciones formativas. Asimismo, daría la oportunidad de analizar y estimular aquellas que se suceden de manera natural en procesos extraacadémicos.

12.3.1. Actividades de Aprendizaje que se Privilegian

En cuanto a preferencia de los docentes, hay un conjunto de actividades significativas; entre ellas, el acompañamiento y la formación a través de encuentros con profesionales que fungen como facilitadores. Son relevantes las que incluyen la práctica como esencia de su ejecución, las que permiten la interacción y la colaboración. En el docente estudiado, el aprendizaje se sucede en actividades en las que “se relaciona entre sí, interactúa con el entorno natural y se desplaza a través del mundo que se ha construido” (Kalantzis y Cope, 2019, p. 29).

Asimismo, desde el número de actividades, se observa una mayor referencia a las que están marcadas por la informalidad; es decir, hay una valoración que induce a reconocer que la libertad es una condición imprescindible en las acciones dirigidas a la construcción de aprendizaje. Se trata de aprendizaje con una tendencia a la colaboración y sin planificación previa. Por tanto, lo informal carece de reglas y barreras previamente establecidas, tanto temporales como espaciales, con lo que se dimensiona su alcance y su atractivo desde lo emocional en el aprendizaje.

Las actividades informales cobran gran relevancia ya que no son las instituciones eminentemente formales el único espacio en el que se aprende (Souto et al. 2020). Resulta que el aprendizaje menos visible es el que resulta de las actividades informales (Tobón et al., 2015).

El docente convive con personas con las cuales interactúa en el desarrollo de actividades que, de forma planificada o no, le van aportando saberes útiles para su ejercicio profesional. En su contacto con colegas, estudiantes, familiares, vecinos y amigos va desarrollando competencias que percibe de utilidad para su labor. Asimismo, encuentra fuentes de formación en los elementos culturales de su entorno, a veces con preeminencia de lo tecnológico. Como generalidad, se puede concluir que esos intercambios se dan de diferentes formas: directa entre los sujetos, en la observación de acciones y comportamientos, y a través de recursos materiales que le sirven de mediadores, incluyendo los de corte tecnológico.

12.4. Objetivo Específico 4. Analizar el Proceso de Transferencia de los Aprendizajes Construidos en esas Actividades

Tal como afirma Calvo (2014), con frecuencia, “al evaluar el impacto de un programa, se conocen bien las actividades del programa, pero no cómo lo aprendido por los docentes ha sido implementado en el aula” (p. 136). Así lo testifican los expertos consultados, realidad que es recurrente en voz de miembros de los equipos de gestión de los centros educativos (directores y coordinadores pedagógicos), quienes aspiran ver reflejada la efectividad de la formación de los docentes en las competencias que alcanzan los estudiantes. Así que, en última instancia, lo importante es que el docente sirva de canal entre los saberes y sus estudiantes con una transferencia efectiva del sistema de competencias previstas en el currículo escolar.

12.4.1. Transferencia de los Aprendizajes

Ha podido concluirse que el docente es un profesional que aprende, esencialmente, para llevar a sus estudiantes los saberes construidos. De manera que, siguiendo esa perspectiva y las posiciones de diversos investigadores (Bambrick, 2017; Barber y Mourshed, 2008; Darling-Hammond, 2001; Vaillant, 2005), la transferencia de lo aprendido podría definir la calidad de la formación que alcanza el docente y, consecuentemente, los aprendizajes de sus estudiantes.

El nivel de transferencia de las competencias que van desarrollando los docentes es uno de los grandes retos para cualquier estudio. En el presente informe de investigación aparece la percepción que al respecto tienen los entrevistados, entre ellos los propios docentes y es significativo que son pocas las referencias a cómo se logra la referida transferencia.

Desde el testimonio de los docentes, lo que aprenden es relevante para su desempeño, pero a la vez es una manera de autoevaluar sus saberes y su desempeño profesional. De modo que tratará de validar lo que debe ser y no tanto lo que en realidad es. Para los gestores de centros educativos consultados (directores y coordinadores pedagógicos), para quienes las competencias trabajadas en el proceso de aprendizaje del docente no siempre se manifiestan en los saberes de los estudiantes. La posición de los gestores es coincidente con la de los expertos participantes en el estudio, quienes también aseguran que los resultados de la formación no llegan a quienes deberían ser los destinatarios finales.

En el contexto que se estudia, se hace visible en la propia voz de los sujetos, que es necesario una transferencia de saberes que se haga sustentable en el tiempo (Garay y Sánchez, 2017). Se trata de que sea visible la persistencia y el uso continuo de los saberes (De Rijdt et al., 2013); de las competencias que adquiere el docente y que ayuda a desarrollar en sus estudiantes.

Asimismo, y en coherencia con los expertos consultados, la transferencia del conocimiento debe verse vinculada a la práctica (Fenwick et al., 2014), a la aplicación en otros contextos por parte del aprendiz.

En esa misma dirección, está claro que la transferencia no debe medirse solo por la percepción del docente-aprendiz (Cano (2016) sino que debe evaluarse (Garay y Sánchez-Moreno, 2017) por diferentes vías que permitan conocer su verdadera eficacia. Debe tomarse en cuenta, además de las barreras que podrían impedir la transferencia de saberes a que hacen referencia Tomas-Folch y Duran-Bellonch (2017), las barreras que limitan el conocimiento de su estado; es decir, de cuál es el porcentaje de aprendizaje que el docente lleva a sus estudiantes.

Desde el punto de vista de los sujetos del aprendizaje, en la transferencia de aprendizajes se dan dos realidades: la primera, cuando ocurre en el individuo, que lleva sus aprendizajes de una situación a otra y, la segunda, cuando se sucede de un aprendiz a otro. La transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones se da en el sujeto “propietario” de los aprendizajes y depende de él. Mientras, la transferencia de los aprendizajes a un nuevo sujeto, depende de ambos. De manera que, en el caso del docente, cuyo rol es ayudar a otros a construir aprendizajes a partir de los adquiridos, la situación se hace más compleja ya que debe ser capaz de transferir sus aprendizajes a otras situaciones y a los estudiantes.

Atendiendo a la relación entre los sujetos que participan en la transferencia, se podría hablar de una transferencia horizontal y una transferencia jerárquica. La horizontal toda vez que los sujetos que participan están en una relativa igualdad de condiciones por sus saberes o nivel académico; mientras, sería jerárquica si hay una manifiesta diferencia entre ellos en el sentido de sus competencias; donde quien transfiere disfruta de mayor jerarquía.

También podría considerarse la transferencia atendiendo al interés de los sujetos que interactúan y a las herramientas que se emplean. En el primero de los casos, una transferencia por motivación o una transferencia por necesidad. Atendiendo a los recursos, podría ser directa o indirecta en dependencia de las mediaciones o no de determinados recursos.

Se puede hablar de una transferencia cercana, cuando el individuo es capaz de resolver problemas que son muy similares a los problemas aprendidos previamente; y de una transferencia lejana para los casos en las que se exige resolver un problema en una situación que es muy diferente a la del aprendizaje inicial. De ahí que, para saber si en realidad esas competencias llegan a los estudiantes, es necesario una incursión en los centros educativos y en los saberes de los estudiantes mediante un estudio longitudinal, multidisciplinar y abarcador. La referida búsqueda en los saberes que son transferidos a los estudiantes sobrepasa el alcance del presente estudio.

12.5. Objetivo Específico 5. Proponer una Alternativa Metodológica para el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación Continua de Docentes

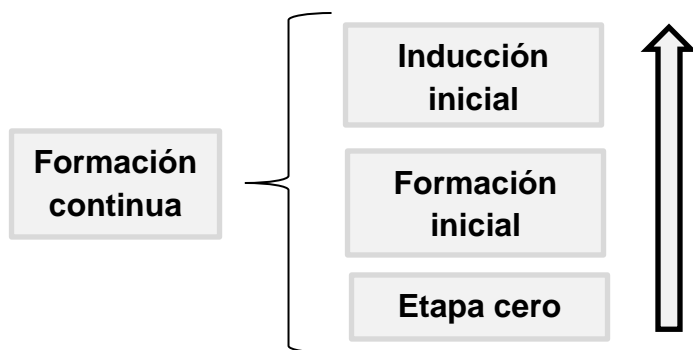
El docente aprende lo que necesita para solucionar los problemas pedagógicos, para enfrentar las necesidades de sus estudiantes y a la vez como vía para satisfacer necesidades personales. Entonces, los programas de formación del docente deberían organizarse y desarrollarse a partir de la experiencia y con evidente posible aplicación inmediata de lo aprendido. Estos deberían contener variantes que respondan a las características de los participantes en el programa de que se trate.

Como parte de la carrera docente, siempre se ha considerado que el profesional transita por distintas etapas de formación: inicial (grado), de inducción inicial y desarrollo profesional

continuo (incluye postgrado). De hecho, en la llamada etapa de inducción, los profesores noveles están en un proceso de formación continua. Todas estas, en sí, son etapas que de algún modo se superponen o al menos, en su relación, la formación continua marcha en armonía o incluye con la formación inicial y la inducción. Incluso, a las ya mencionadas podría sumarse la etapa pre-inicial o etapa cero de la carrera docente, la cual se ubicaría como plataforma en que se soportan las demás (Gráfico 4). Esa etapa cero tendría lugar en las escuelas primarias y secundarias, en las que sería de gran valor la creación de grupos de interés pedagógico: estudiantes que se desempeñan con funciones concretas y variables, como puede ser la labor de monitor; una etapa ideal para el desarrollo de la vocación por la carrera docente.

Gráfico 4

Etapas del Proceso de Formación Continua del Docente de Primaria



El reto al diseñar programas formativos está en favorecer la continuidad de la formación, de forma permanente, paralela al desempeño profesional del docente. En esta se debería partir de la identificación de necesidades, aspiraciones y disposiciones que individualmente el docente manifieste. Es retador también organizar esos programas de modo que originen aprendizajes significativos (Calderón y Martínez, 2014), que propicien saberes durante toda la vida (Kazul y

Demiralp, 2016). Así que, los programas que se propongan deben que “dar cabida a las diferencias en conocimiento, en experiencia vital y en intereses” (Kalantzis y Cope, 2019, p. 16).

Como se ha visto en el desarrollo de la presente investigación, el tema del aprendizaje de los docentes es recurrente en el campo de la investigación educativa en diferentes contextos y desde perspectivas diversas; es recurrente también el tema de los modelos de formación que se pueden emplear. A propósito de la organización de programas formativos, en el caso dominicano, se da una combinación de los modelos de formación propuestos por Ferry (1997) en atención a dónde establecen su centro: en las adquisiciones, en el proceso o en el análisis. Si se intenta definir uno de estos como modelo predominante en Santo Domingo sería el centrado en las adquisiciones en una relación teoría-práctica ya que en este contexto se procura la aplicación en la práctica de los elementos teóricos aprendidos.

12.5.1. Sobre los Programas en Ejecución

El análisis de contenido, junto con la percepción de gestores de centros educativos (directores y coordinadores pedagógicos) y expertos entrevistados en el presente estudio, deja ver una serie de aspectos de interés relacionados con los programas de aprendizaje para docentes en ejercicio. En esencia, destacan características y realidades de su desarrollo que afectan negativamente la efectividad a la que se aspira:

1. Son programas que se diseñan sin previo análisis de cuáles competencias necesitan desarrollar o fortalecer los participantes.
2. No todos los formadores de docentes o facilitadores de los programas tienen las herramientas de enseñanza necesarias y pertinentes para las competencias que requieren los participantes.

3. Las propuestas formativas resultan ser aisladas, les falta continuidad en el tiempo, en los espacios y en los docentes a los que son ofrecidos.

4. Las actividades y acciones que contemplan van dirigidas a tratar de mitigar las deficiencias metodológicas y de contenido que manifiestan los docentes en su ejercicio profesional, pero no las causas que ocasionan esos problemas.

5. Sus actividades no siempre propician el trabajo colaborativo y la interacción de los docentes, demostradas como determinantes en sus procesos de aprendizaje.

6. Los recursos de aprendizaje que se prevén y emplean, muchos de ellos propios de las tecnologías de la información (TIC), no siempre son suficientes.

7. En su desarrollo, en estos programas se dedica más tiempo a los elementos teóricos que a la práctica.

8. Con regularidad no se incluye la evaluación del impacto y de la transferencia de los saberes construidos.

Estas observaciones en los programas referidos en el presente estudio son punto de partida de gran valor para la propuesta de alternativas que podrían emplearse en el diseño y desarrollo de programas formativos.

12.5.2. Sobre el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación.

Proponer una alternativa metodológica para el diseño y desarrollo de programas de formación para docentes de Primaria presupone considerar las aportaciones de investigaciones y teorías acerca de su estructura, contenidos y demás elementos constitutivos fundamentales.

Desde la perspectiva de Vaillant (2009), la estructura debería comprender: objetivos, estrategias

para conseguirlos, planes coherentes y mecanismos de control. Entre los elementos fundamentales, podrían asumirse también los referidos por Hammerness et al. (2005) y que no contradicen a Vaillant: comprensión (el saber), prácticas (el saber hacer), disposiciones (el saber ser) y herramientas (recursos conceptuales y prácticos para el uso).

En respuesta a estos elementos y como fundamento de una formación efectiva, hay que concebir el desarrollo de competencias a través de la práctica, manera expedita para construir conocimientos, sin renunciar a los fundamentos teóricos más avanzados. Asimismo, considerar la participación del docente en la definición de los saberes que deben ponerse a su disposición y con qué herramienta y modalidad prefiere aprender.

Desde el propio diseño de un programa de este tipo, conviene tener en cuenta, tal como afirman Hernández y Sancho (2019), que el aprender de los docentes es un proceso cognitivo, pero también experiencial y afectivo; por tanto, demanda el apoyo en los saberes previos, en la experiencia y, siempre, sobre la base de relaciones de respeto, comprensión y comunicación efectiva. Asimismo, hay que considerar las variables referidas por Hernández-Abenza (2011) y que incluyen la prioridad política que se le otorga, recursos disponibles, las competencias de los formadores de formadores, así como las creencias, intereses y motivaciones, por solo citar algunos que son relevantes tanto en la formación continua como en la inicial.

Desde el punto de vista metodológico, como parte de los programas de formación, para el caso estudiado y otros similares, sería prudente emplear, tal como sugiere Calvo (2014), redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, grupos pedagógicos de trabajo, reflexión sobre la práctica en el acompañamiento y apoyo pedagógico, talleres y seminarios, apoyo a las

instituciones educativas, actividades que propicien el trabajo colaborativo y el intercambio, entre otras acciones.

Dentro de las variantes formativas que resultan efectivas en los programas se puede considerar la modelación (Sharma, 2015) referida por los docentes estudiados al hacer alusión a talleres y sobre todo al acompañamiento pedagógico. En el contexto del estudio se ratifica el valor de la formación docente que defiende Bambrick (2017), la cual no debería ser fragmentada ni algo fortuito (Escudero et al., 2017); sino, integradora (González-Durán, 2013), completa (Arencibia et al., 2008) y constante en el tiempo (Imbernón, 2017). A la vez, deben privilegiarse diferentes estrategias (Maina y González, 2016) y en ellas, la práctica (Rodríguez-Gómez et al., 2017) por el valor que posee en el desarrollo de competencias profesionales útiles, perdurables y eficaces.

Es visible una ausencia de acciones dirigidas a la búsqueda de información, a la indagación sobre el quehacer educativo y al aprendizaje informal (Blackshields et al., 2016). Además de un accionar desde programas que incluyan estas acciones, debería considerarse programas de formación continuos (Bazán et al., 2010) que incluyan la socioformación como parte de la formación integral (Tobón et al., 2015) dada la tendencia de los docentes a aprender, sobre todo, a través de la interacción sociocultural.

Es una realidad que la formación del docente dominicano no parte de un diagnóstico preciso, de las necesidades del profesorado para dar respuesta al aprendizaje de los alumnos (Imbernón, 2017). Es necesario, entonces, el ajuste de la formación a las competencias que debe poseer el profesor (Cabero, 2014) y que las acciones formativas no queden supeditadas a

consideraciones generales, a lo percibido como necesidad del colectivo, sin llegar a individualizarse.

El desarrollo de programas formativos aquí, no considera criterios científicos como los de Braslavsky (1999) ni dimensiones fundamentales de la formación: políticas, modelos ni los sistemas de orientación, evaluación, organización e intervención (Lucio-Gil, 2018). Por eso se torna complejo el logro de efectividad de las acciones y su consecuente reflejo en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

La formación, en el caso dominicano, se limita al aprendizaje de estrategias para desarrollar los procesos de aprendizaje en el aula (Pérez-Ferra, 2013) cuando debería configurarse un sistema coherente de actividades dirigido al desarrollo de competencias que incidan en las tareas profesionales. Se trata de la necesidad de una formación continua (Tejada y Ruiz, 2013) y también una la evaluación continua para el caso finlandés al que hacen referencia Uusiautti, y Määttä (2013). Todo esto, teniendo en cuenta objetivos, contenidos, metodologías de ejecución, recursos (Guarro et al., 2017). A la vez, debería tener en cuenta el contexto específico de ejecución, el entorno (Lucio-Gil, 2018), no solamente el concepto nación. Además, considerar el momento, la duración de la ejecución y el tiempo (Mudavanhu, 2016) que se dedicará a la formación para articular las acciones concretas de cada actividad formativa para que no sean tenidas como islas.

En la República Dominicana, el diseño y ejecución de los programas formativos demandan de las instituciones asumir distintas alternativas de formación docente (Imbernón, 2017) que podrían partir de la investigación-acción y los proyectos específicos con la intervención de los docentes desde el primer momento para que no se sientan marginados (Garay

y Sánchez, 2017). En estos procesos es determinante la preparación de los gestores del nivel local (Calvo, 2014), como son los propios coordinadores pedagógicos, los directores y técnicos del sistema educativo. Más importante podría seguir, incluso, el trabajo con el componente emocional, con la motivación, como propone Bolívar (2013). El docente dominicano es muy emotivo y ama las actividades impregnadas de elementos que inciten a la acción y propicien el intercambio con los facilitadores y con todos los que comparten el espacio formativo.

Como la mayor parte de los espacios y programas formativos en este país provienen o son aprobados por organismos gubernamentales, se hace necesario una voluntad y un compromiso de los poderes públicos (Guarro et al., 2017), una política escolar que involucre a los docentes y su desarrollo para el ejercicio de la profesión (Hernández-Abenza, 2011). Es importante también que se establezcan criterios precisos y determinen dimensiones de ejecución ajustadas a la realidad (Barber et al., 2010).

12.5.3. Una Alternativa Metodológica para Programas de Formación.

Como término del presente estudio es pertinente proponer una alternativa metodológica de utilidad para el diseño y desarrollo de programas de formación continua de docentes (Anexo 13). Porque es importante contribuir al desarrollo de un modelo de desarrollo profesional que apoye el aprendizaje continuo de los docentes (Marrongelle et al., 2013).

Los datos obtenidos en la presente investigación hacen visible una serie de elementos que deben ser tomados en cuenta en la alternativa metodológica que se propone. De ese modo, hay que ir del cómo han sido y son en la actualidad al ideal de programas que deberían emplearse en Santo Domingo para guiar los procesos de aprendizaje de los docentes en ejercicio.

La propuesta considera que “se aprende a ser maestro a través de programas de desarrollo profesional capaces de estimular la consolidación de los rasgos deseables” (Ortega, 2011, p. 10); es decir, del sistema de competencias (conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) que se necesita para el ejercicio eficiente de la profesión docente. La propuesta parte de los resultados alcanzados en el análisis de programas en ejecución, de criterios científicos especializados, y de la experiencia acumulada por el investigador en los procesos de ejecución de este tipo de herramienta de desarrollo profesional de docentes.

Asimismo, se toma en cuenta la diversidad de programas que se pueden emplear; entre ellos, los sugeridos por Oliveira (2009): colaborativos, participativos, continuos, adaptados. Considera la serie de intervenciones que proponen Stolovitch y Keeps (1998) e Irigoien y Vargas (2002) y que va desde la selección de personal, los incentivos, motivaciones, apoyo, la retroalimentación, la organización, hasta el ambiente de trabajo. En la propuesta, se busca cumplir los principios para el desarrollo profesional expuestos por Marcelo y Vaillant (2009) y que se resumen en institucionalidad, diversidad, continuidad, transparencia, integración, racionalidad, oportunidad, contextualización... Se considera también el modelo de diseño instruccional ASSURE propuesto por Heinich et al. (2002).

A partir de los hallazgos de este estudio y la experiencia acumulada al respecto, se puede asegurar que las propuestas de programas de desarrollo profesional para docentes en ejercicio deberían poseer una serie de particularidades o cumplir exigencias específicas que garanticen su efectividad.

Para la propuesta relativa al diseño y desarrollo de programas de formación se toman en cuenta, entre otros, los siguientes elementos: el diagnóstico como punto de partida de los programas de formación docente, la individualización de la formación, la autoformación como

variante, la diversidad de actividades, a interacción como prioridad, inclusión de acciones de demostración o modelaje, la práctica debe ser una prioridad, aseguramiento de los recursos (no solo tecnológicos), la captación e inducción de los facilitadores, la evaluación integral y continua de los aprendizajes, siempre sobre el análisis del qué (contenido) y el cómo (estrategias) sobre los programas de formación. Todos estos elementos son tenidos en cuenta y descritos en la propuesta de alternativa que se anexa.

12.6. Síntesis de las Principales Conclusiones Construidas

Atendiendo a los hallazgos y de su análisis es pertinente dejar un resumen de las principales conclusiones que surgen de esta investigación. A continuación, aparecen atendiendo a los objetivos planteados.

12.6.1. Los Procesos de Aprendizaje

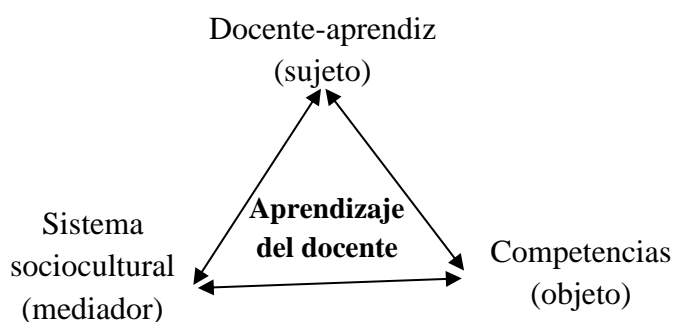
En coherencia con los resultados relativos a los procesos de aprendizaje, que en su esencia constituye un fenómeno cultural, se puede asumir que la interacción es vía fundamental de aprendizaje del docente en ejercicio. Es decir, el docente de Primaria en Santo Domingo aprende esencialmente a través de la interacción. Por eso, y para una comprensión más viable e integradora, partiendo del concepto de Triángulo interactivo de Coll (2001), surge el “Triángulo interactivo del aprendizaje del docente” (Gráfico 5).

Hay que partir de que, en el proceso de aprendizaje del docente en ejercicio, de su desarrollo profesional continuo, se pueden identificar tres polos interconectados: unas *competencias* (objeto) de aprendizaje, un *docente-aprendiz* (sujeto) que despliega una actividad de aprendizaje, y un *sistema sociocultural* (mediador) que funciona como espacio y vía de

aprendizaje. Entre estos polos y sus elementos constitutivos se sucede una interacción dinámica y continua que condiciona y define el aprendizaje del docente.

Gráfico 5

Triángulo Interactivo del Aprendizaje del Docente



En esta construcción, derivada del análisis de los procesos de aprendizaje del docente, las *competencias* son asumidas como el objeto de aprendizaje; el lugar del *sujeto* lo ocupa el docente en su rol de aprendiz; mientras, el espacio del *mediador*, que comúnmente corresponde al profesor, en su labor educativa e instruccional, se le otorga al *sistema sociocultural* en el que el docente-aprendiz mantiene una dinámica interacción. Desde esta perspectiva, el aludido *sistema* se refiere al ámbito más abarcador: macrosistema (Bronfenbrenner, 1992) y lo *sociocultural*, al conjunto de elementos humanos y culturales, incluido lo tecnológico.

El elemento más importante de estos es el docente, quien, como todo adulto, participa de forma voluntaria en las actividades que han de propiciarle determinados aprendizajes. Ahora bien, el docente, más que otros adultos, tiene la capacidad de participar en la determinación de qué, cómo y cuándo aprender, así como de autoevaluarse, evaluar a sus pares y hasta evaluar el proceso formativo en el que participa. Todo esto multiplica su valor, si se toma en cuenta que el

maestro aprende para él y para otros y que, en consecuencia, va evaluando el componente metodológico que se sigue, tanto en las actividades formales como en las no formales, para luego poder replicarlas o no en su labor profesional. En ese triángulo interactivo, el docente confronta sus dudas y saberes con el resto de los sujetos, mediante los diversos recursos de que dispone.

En el vértice de las competencias habría que colocar las que son propias del aprendizaje disciplinar y las de corte pedagógico, así como los saberes culturales que el docente necesita tanto para su desempeño profesional como para su vida en sociedad. Esto así porque sería difícil determinar cuáles de los aprendizajes construidos le sirven en una u otra ocasión o contexto. En resumen, en ese desarrollo de competencias, hay una dinámica interacción entre elementos determinantes: sujetos que se involucran (su status y rol), actividad o proceso que se realiza y el contexto en el que se sucede la interacción. En todo caso, se trata de componentes sociales (los individuos con sus características propias y grupales, motivaciones, intereses...) y culturales, tangibles e intangibles, del contexto: construcciones y reconstrucciones reales y simbólicas, incluyendo lo tecnológico; experiencias, creencias, tradiciones...

Es evidente que el docente aprende más en la interacción, en el contacto con sus pares, en la comunidad donde vive, con la familia, con los estudiantes; aprende durante el transcurso de su labor pedagógica y en el intercambio en cualquiera de los espacios donde transcurre su vida. El acceso al contenido de aprendizaje se da a través de la actividad, que es donde tienen lugar las acciones y operaciones que conducen al desarrollo de competencias. Para el caso del aprendizaje del docente es así, tanto en lo relativo a los conocimientos conceptuales, procedimentales como actitudinales.

12.6.2. Las Actividades de Aprendizaje

El estudio revela que es difícil observar diferencias marcadas entre las actividades formales, no formales e informales, clasificación de Coornbs y Ahrned (1975) y Colardyn y Bjornavold (2004) y las identificadas como propiciadoras de determinadas competencias en los docentes. Es difícil establecer límites entre uno y otro tipo de actividades debido a las débiles fronteras entre ellas; además, es perceptible que lo informal permea todos los contextos y actividades de aprendizaje; es decir, en la más formal de ellas se suceden acciones de carácter eminentemente informal. Esto parece ratificar que los docentes tienen una forma peculiar de aprender y de concebir el aprendizaje, que tal vez les distingue de la sustentada por otros profesionales (Pintor y Vizcarro, 2005).

En el presente estudio tampoco se percibe coherencia entre lo encontrado y el Modelo 70-20-10, de Lombardo y Eichinger (1996) que establece porcentajes específicos para cada uno de estos tipos de aprendizaje: 10% en el formal, 20% en el no formal y 70% en el informal. Sí es claro que la mayoría de las actividades a través de las cuales los docentes construyen sus aprendizajes son de tipo informal y si son de tipo formal o no formal, no escapan de las acciones informales.

Así, se podría afirmar que el docente no cabe en generalizaciones aplicables a cómo se sucede el aprendizaje en el resto de los profesionales: mientras otras personas aprenden para sí, para usar lo aprendido en el desarrollo de las tareas concernientes a determinada profesión u oficio; el docente aprende para enseñar, tiene la necesidad de desarrollar competencias para diseñar ambientes de aprendizaje que le permitan transferir sus saberes a otros individuos. Esto le

otorga unas características muy particulares a su aprendizaje y a todo lo relacionado con este proceso tan diverso como particular.

Incluso, se puede asegurar que, dado el carácter social y relacional de su aprendizaje, en el docente se podría hablar de la zona de desarrollo próximo a que hace referencia Vygotsky (1979). En ellos, como en los niños, es perceptible, al menos desde sus concepciones, una distancia entre lo que pueden aprender por sí solos y lo que pueden lograr a partir de sus interacciones con el resto de los elementos socioculturales y, de forma especial, en colaboración con sus colegas.

Además del contexto de trabajo como espacio de formación del docente al que se refiere Bolívar (2018), de acuerdo con lo observado, habría que añadir que todos los contextos en los que convive el profesional de la educación. Es que, su proceso de aprendizaje se da dondequiera que interactúa socialmente, siempre que está en contacto con otros individuos y objetos cargados de significación o propicios para la resignificación a partir de experiencias previas.

Respecto de su presencia y correspondencia, es evidente que: en la educación *formal* se producen aprendizajes formales a través de actividades tanto formales como informales; en la educación *no formal*, los aprendizajes no formales pueden estar mediados por actividades no formales e informales; mientras, la educación informal presupone aprendizajes y actividades informales. Por su parte, las actividades informales se pueden suceder en cualquier tipo de educación y aprendizaje: formal, no formal o informal.

12.6.3. La Transferencia de Aprendizajes

Si se intenta ser justos en las valoraciones, habría que calificar el aprendizaje y la eficacia de los programas de formación a partir de los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Entonces, para el caso de los docentes contemplados en el presente estudio se podría asegurar que los programas en los que participan no son eficientes a juzgar por los bajos niveles de aprendizaje que manifiestan los estudiantes en estudios de PISA (OCDE, 2018). Además, para los miembros de equipos de gestión y de los especialistas consultados, la transferencia de saberes no logra los niveles requeridos, a pesar de que los docentes aseguran que lo que aprenden llega a sus estudiantes.

12.6.4. Los Programas de Formación

En el proceso de aprendizaje de los docentes se debe lograr unidad entre programas y acciones (Ortega, 2011), articular con otros elementos propios de políticas formativas, así como lograr trascendencia y evaluación constante. Este proceso demanda que las instituciones formadoras de docentes asuman un papel protagónico en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio (Hernández-Abenza, 2011). Las acciones formativas, los programas que se conciban y ejecuten, deben cumplir condiciones y requisitos como los descritos en la alternativa derivada del presente estudio.

En resumen, y tomando en cuenta las respuestas a la pregunta ¿Cómo aprenden los maestros? (Lapatí-Sarre, 2003), en el caso estudiado, el docente aprende en el intercambio, en la interacción sociocultural, en el trabajo colaborativo. El docente construye sus saberes a partir de actividades que responden a sus necesidades, que van dirigidas a estimular o fortalecer sus competencias personales y el desempeño profesional. Esto significa que, en la intención de

intervenir en la formación del docente, se debe empezar por analizar y propiciar el análisis de las necesidades de aprendizaje, de las motivaciones para aprender, de cómo, qué y a través de qué actividades el docente desea aprender. Hay que tener presente que son condiciones indispensables que el docente quiera aprender, quiera conectar lo que aprende con su práctica pedagógica y esté dispuesto a dedicar el tiempo necesario a la actividad de aprendizaje. A la vez, el docente está en el deber de acondicionar sus ambientes de aprendizaje y asumir el aprendizaje como una tarea especialmente propia.

Por tanto, a la hora de planificar, organizar y desarrollar acciones dirigidas al desarrollo profesional del docente, no se debe partir, simplemente, de lo que desde la institución se considera necesario, de una situación o titulación grupal; sino que deberá ser coherente con lo que cada docente necesita. Esto, aunque costoso, sería un accionar serio y responsable, coherente con la realidad de que cada individuo tiene una manera particular de construir sus aprendizajes.

Sería pertinente tomar en cuenta la necesaria integración de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales del docente; sobre todo porque estos últimos son el soporte de la eficiencia de su ejercicio profesional. Así, se podrían equiparar las “motivaciones” (lo que queremos realizar) con el “quiero”; lo que “sabemos hacer”, con el “puedo”; mientras, “lo que nos dejan hacer” con el interrogante “¿me dejan?”.

Capítulo 13. Aportes

Las principales aportaciones de la presente investigación se resumen en elementos teóricos y prácticos.

13.1. Aportaciones teóricas

- Paralelo entre el Modelo 70-20-10 de Lombardo y Eichinger (1996) y la clasificación de actividades de aprendizaje de formales, no formales e informales de Colardyn y Bjornavold (2004).
- Dimensiones del proceso de aprendizaje y sus variantes correspondientes.
- La definición de los momentos por los que transita la formación continua del docente.
- Triángulo interactivo del aprendizaje del docente que incluye: docente-aprendiz, competencias y espacio sociocultural.

13.1. Aportación Metodológica

- Formulario AcdeA para la determinación de principales actividades a través de las cuales aprende el maestro.

13.2. Aportaciones Prácticas

- Compilación de las principales actividades de aprendizaje en las que participan los docentes.

- Alternativa Metodológica para el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación Continua de Docentes.

Capítulo 14. Recomendaciones

Los procesos de aprendizaje del docente son de vital importancia en la intención de lograr niveles profesionales que impacten en las competencias de los estudiantes. De las variantes que se empleen en los procesos de formación inicial y continua, y desde la autoformación, depende en gran medida el nivel de desarrollo profesional del docente. En esos procesos son determinantes las políticas que se sigan y el que se tenga en cuenta o no el cómo aprende el docente y cuáles actividades prefiere para su aprendizaje. Atendiendo a estas consideraciones y a las conclusiones a las que ha conducido el presente estudio, es propicio formular las siguientes recomendaciones, que podrían ser de valor para el aprendizaje de los docentes y para el logro de un uso eficiente de lo aprendido en beneficio de la educación.

a. Los procesos

Para emprender políticas institucionales dirigidas a la concepción, diseño y ejecución de acciones formativas del docente, es pertinente tener en cuenta cómo ocurre dicho aprendizaje, cuáles son las vías que utilizan los docentes, en sus diversos contextos de interacción, para el desarrollo de competencias.

Se debe considerar que el aprendizaje del docente ocurre de manera permanente y tiene lugar en cualquiera de los espacios en los que transcurre su vida. Por tanto, hay que reiterar que cada docente tiene sus maneras particulares de relacionarse y por tanto de aprender.

Como el docente aprende, esencialmente, a través de la interacción con otros, es necesario asumir que los modelos formativos, desde el inicio de la carrera, deben incluir espacios

y proyectos que propicien la interacción sociocultural. De hecho, esos espacios no deben limitarse a la formalidad de la academia, sino que deben llegar a lo informal, a la cotidianidad del participante.

En los procesos de aprendizaje de los docentes debe tenerse en cuenta lo que puede aportar el resto del colectivo en formación, sus hábitos, competencias previas, estilos de aprendizaje, posibilidades de asociación para la ejecución de acciones de manera colaborativa. Asimismo, los docentes, como los niños, disfrutan de una zona de desarrollo próximo que debe ser aprovechada para estimular su aprendizaje en cada proceso.

En esencia, es necesario que se tomen en cuenta las características de los procesos de aprendizaje aquí aportadas. También, y de manera especial, los momentos por los que transita ese aprendizaje y las modalidades en las que se sucede. Resultará de mucho valor, asimismo, considerar los motivos o razones de la incursión del docente en determinado espacio de aprendizaje para comprenderlo y para apoyar su participación. Es igualmente significativo que se consideren los elementos motivacionales que pueden añadirse al proceso para estimular al docente-aprendiz en su desarrollo personal y profesional.

En los procesos de formación de docentes tiene un alto impacto el académico de las instituciones formadoras. Por tanto, es una necesidad la elevación de la calidad en la labor de este profesional para que sea superior su aportación al aprendizaje de los docentes. A la vez, estimular la práctica en los procesos formativos, incluyendo la práctica pedagógica con el debido acompañamiento de personal de alto nivel, preparado para modelar la formación.

b. Las actividades

Está demostrado que hay un conjunto de actividades a través de las cuales los docentes construyen sus saberes. Dentro de ellas hay un significativo número que pueden sugerirse,

prepararse y ejecutarse como las de mayor preferencia y, por tanto, las que mejores resultados podrían aportar. Como el docente aprende en la interacción con otros, las actividades a estimular o privilegiar deben ser las que él prefiere y que le permiten el trabajo cooperativo, el intercambio de ideas, la autoevaluación y su evaluación sistemática por parte de los demás.

Es pertinente considerar que mientras se desarrollan actividades vistas como formales o no formales, una serie de acciones informales cohabitan con ellas. Si se atiende al número de actividades de aprendizaje, las informales constituyen mayoría y, por tanto, deben ser consideradas como de gran valor a la hora de analizar y potenciar el aprendizaje de los docentes de Primaria. A la vez, deberían estimularse otras con menor nivel de preferencia, como la lectura, por su gran valor en los procesos de aprendizaje de todo individuo.

c. La transferencia de saberes

Existen puntos de vista encontrados respecto de cómo se da la transferencia de saberes del docente a sus estudiantes. Por tanto, sería pertinente el desarrollo de investigaciones que aporten información sobre los niveles de transferencia de los saberes que van construyendo los docentes. El estudio de cómo el docente-aprendiz de Santo Domingo lleva a sus estudiantes las competencias que desarrolla sería de gran valor para aportar nuevas estrategias formativas o modelos de transferencia efectiva.

d. Los programas de formación

Para el desarrollo de programas de formación dirigidos a los docentes en ejercicio en escuelas del Nivel Primario de Santo Domingo, se sugiere emplear la alternativa propuesta en este informe (Anexo 13).

Para que cualquier programa dirigido al desarrollo profesional de los docentes sea efectivo es pertinente que parta de cómo aprende el docente. Debería tomarse en cuenta cómo transcurre su incursión en los procesos de aprendizaje, cuál es su historia formativa. Asimismo, cuáles son los recursos motivacionales que se emplearán, la novedad de cada acción.

Es una necesidad conocer, mediante un diagnóstico, cuáles son las brechas, no solo conceptuales, sino procedimentales y actitudinales que se deben estrechar. El involucramiento de los participantes del programa en la concepción de las actividades de aprendizaje y en su validación servirá como base para una mayor cercanía del docente-aprendiz a la intención del programa de que se trate.

Un programa de formación continua debe incluir una amplia diversidad de actividades: formales, no formales e informales, que diversifiquen los escenarios y posibilidades de responder a las necesidades de mayor cantidad de personas involucradas en la formación. El componente práctico debe ser privilegiado frente al teórico tanto en las acciones meramente formativas como en las que se diseñen con la intención de dar seguimiento y evaluar.

Los recursos que se conciban para los espacios formativos deben ser variados, creativos; no limitarse al empleo de las TIC y contar con la aceptación de los participantes. La concepción colectiva y creativa podría ser de gran ayuda, toda vez que estará más cerca de lo deseado por el participante.

La sistematización de cada programa de formación es un imperativo. Cada actividad, cada acción, cada secuencia desarrollada debe ser objeto de descripción, valoración y reorientación en correspondencia con los logros que se vayan alcanzado y los desafíos que se

deriven. Esa sistematización debe ser concebida desde antes de poner en marcha el programa y ejecutada con la participación de todos los actores.

Queda el reto de buscar la individualización dentro de los programas de formación, de hacer que cada participante se enfrente a actividades y contenidos que necesita y que lo haga desde la individualidad en ambientes colaborativos. Cada uno es diferente, con características, condiciones y disposiciones que lo llevan a emplear estrategias y estilos de aprendizaje particulares.

Capítulo 15. Fortalezas, Limitaciones, Nuevos Campos de Investigación...

En este capítulo aparecen, de forma resumida, las principales fortalezas y limitaciones de la presente investigación. Son incluidas también las implicaciones más importantes en coherencia con las conclusiones construidas, así como interrogantes que pueden abrir nuevos campos de investigación que podrían ser atendidos a futuro.

15.1. Fortalezas

Al término del presente estudio, son palpables las siguientes fortalezas del proceso investigativo desarrollado:

1. La novedad del tema. No se conoce estudio similar en la República Dominicana ni son abundantes en el mundo los estudios enfocados específicamente en los procesos y actividades a través de las cuales los docentes de Nivel Primario en ejercicio construyen sus aprendizajes.

2. La rigurosidad en la metodología empleada, observable en la cantidad y diversidad de referentes teóricos, en el proceso seguido y en la diversidad de técnicas y herramientas de investigación empleadas.

3. La diversidad de sujetos participantes como unidad de estudio y como informantes claves para contrastar los datos encontrados.

4. Los resultados que puede generar la aplicación de los procedimientos de la investigación y el cuestionario empleado podrían ser de utilidad a los tomadores de decisiones respecto de cómo concebir, organizar y desarrollar programas de formación docente coherentes con las actividades que privilegian el aprendizaje de estos profesionales. El formulario AcdeA

tiene como ventaja su posible adaptación a otros contextos, niveles de enseñanza y/o áreas de especialidad. Asimismo, podría usarse, bajo determinadas adecuaciones, para el estudio de las actividades de aprendizaje de otros sujetos, esencialmente adultos.

5. La triangulación de los resultados a partir de las aportaciones de los sujetos participantes en el estudio.

6. La cantidad de tiempo y de recursos que se han dedicado a la investigación.

7. La claridad expositiva y riqueza del informe que se comparte con ajuste a las exigencias y normas de la redacción científica.

15.2. Limitaciones

Como toda investigación, en esta aparecen ciertas limitaciones que, si bien no han afectado el cumplimiento de los objetivos previstos, sí deben ser señaladas como reconocimiento al carácter perfectible de toda actividad humana y como alerta para el desarrollo de procesos similares a futuro.

1. Los resultados alcanzados a través del cuestionario tienen como limitante el haber sido obtenidos en una población relativamente pequeña, aunque no ha tenido la intención de proponer generalizaciones.

2. La cantidad de docentes participantes, aunque suficiente, debería ser superior para unas conclusiones con mayor posibilidad de generalización.

3. Una limitación ha sido la falta de tiempo para su desarrollo por parte del investigador, debido a la cantidad de tareas laborales recurrentes con el propio proceso de investigación y con complejas situaciones de salud personales y familiares.

4. La falta de un instrumento como el creado (Cuestionario AcdeA) que demandó mucho esfuerzo y tiempo para su elaboración y uso.

5. La falta de antecedentes de estudios similares al presente en el contexto de la República Dominicana.

6. Los problemas personales y de salud del investigador durante el proceso de investigación.

15.3. Implicaciones

Las propuestas derivadas de la investigación que podrían constituir contribuciones y servirle de aval. Estas son las más significativas:

1. El cuestionario AcdeA elaborado para la identificación de actividades; su flexibilidad y adaptabilidad mediante el rediseño.

2. El triángulo interactivo del aprendizaje del docente. Una aportación derivada del análisis de antecedentes teóricos y de los resultados de la investigación. Este puede servir de modelo para el análisis de procesos de aprendizaje en otros grupos de docentes y, tal vez, de otros profesionales.

3. La identificación de un conjunto de actividades significativas en los procesos de aprendizaje del docente y que podrían contribuir a la determinación de contenidos para programas formativos.

4. La propuesta de una alternativa metodológica, avalada por estudios científicos, que podría ser de utilidad en el diseño y desarrollo de programas de formación continua de docentes.

5. La amplia teoría sobre el problema de investigación que es aportada a través de las distintas partes del presente informe.

15.4. Campos Investigativos que se Abren

A partir de los resultados del presente estudio, se abren campos de investigación que sería interesante indagar a futuro. En su esencia, son caminos posibles, preguntas que han ido surgiendo y que no se han seguido por no ser centro de los objetivos aquí proyectados. En modo de interrogantes generales, podrían enunciarse:

¿Podrían establecerse límites entre los procesos y las actividades de aprendizaje? ¿Cuáles serían esos límites?

¿Influyen factores como la edad, sexo y lugar de residencia en el tipo de actividad de aprendizaje que prefieren los docentes?

¿Cuáles son las barreras que obstaculizan la individualización de la formación del docente en ejercicio y qué estrategias deben seguirse para sortearlas?

¿Qué hacen las escuelas preuniversitarias (niveles de Primaria y Secundaria) con sus estudiantes para apoyar la formación del futuro maestro?

¿Los técnicos docentes y otros tomadores de decisiones de los diferentes niveles (nacional, regional, distrital) tienen las competencias para acompañar, demostrar, modelar en procesos de aprendizaje de sus docentes?

¿Cómo se apoya desde las instituciones a los docentes en ejercicio para la organización del tiempo de aprendizaje y la autosuperación?

¿Cuánto aprende el docente en las actividades informales?, ¿es en realidad el 70% de sus aprendizajes, como aseguran Lombardo y Eichinger (1996)?

¿Qué variante investigativa podría ser empleada para medir la transferencia de saberes para que no solo sea a partir de la percepción de los actores?

Referencias

- Abendaño, A. (2004). *www.iesalc.unesco.org.ve*. Retrieved from unesco.org:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>
- Adoumieh, N. (2009, enero-abril). El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas. *Laurus*, 15(29), 11-32.
- Agudelo, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia: reminiscencias de una vida profesional*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In PREAL, *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desarrollo* (pp. 97-142). Bogotá: San Marino.
- Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. ¿Cómo piensan las escuelas que innovan?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Rossi, M., & Tadei, P. (2002). *La escuela del futuro III. ¿Qué hacen las escuelas que innovan?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Rossi, M., Pogré, P., & Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro II. ¿Cómo planifican las escuelas que innovan?* . Buenos Aires: Papers Editores.
- Agulló-Díaz, M. d., & Fernández-Soria, J. M. (Abril-junio 2014). La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia. *Revista de Educación*, 364, 197-221.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of Teacher Professional Learning Activities on Student Achievement Growth. *Journal of Educational Research*, 109, 99-110.
- Alarcón, J., & Benito, J. (2019). El sistema educativo finlandés y el aprendizaje invisible. Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital. *Chapter*, 163-174. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/333093010>
- Almánzar, J. N. (2008). *Trayectoria de la formación del docente dominicano. Desde 1880 hasta el año 2000*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

- Alvarado, S. V., Pineda-Muñoz, J., & Correa-Tello, K. (2017). *Polifonías del sur: desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. Bogotá: CLACSO; Universidad de Manizales.
- Álvarez, C., Fernández, E., & Osorio, J. M. (2012). Educational Transforming, Learning Communities and Teacher Training. *US-China Education Review*, 521-527.
- Arencibia, M., Miranda, C., Pérez, H., & Koch, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docente técnicos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 7-26.
- Arias, F. (2012). *Research project: introduction to scientific methodology (5th ed.)*. Espíteme.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Alergia México*, 63(2), 201-206. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Armstrong, T. (2009). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. México : Paidós Educador.
- Assaél, J., & Salvador, S. (. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de Seminario*. Santiago de Chile: PIIE y el ICI.
- Assaél, J., & Soto, S. [. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Santiago, Chile: PIIE y el ICI.
- Ausubel, N.-H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2 ed.)*. México: Trillas.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: e review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación (7ma. ed.)*. Consultores y Asociados.
- Bambrick, P. (2017). *Las palancas del liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Aptus.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL. Santiago de Chile: San Marino.
- Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Barnett, S., & Ceci, S. (2002). (). Where and when do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128, 612-637.
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G., & Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-100.
- Beca, C. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Bedmar, M., & Montero, I. (2009). Recreando la educación en personas mayores: aportes desde la Pedagogía Social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(3), 151-152. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29198>
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). *Patterns of core and generic skill provision in higher education*. University of Exeter, School of Education. EX1 2LU, U.K.: Exeter. Obtenido de E-mail: s.n.bennett@exet
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación* (Tercera Edición ed.). Bogotá: Pearson.
- Bernard, J. L. (1985). *Hacia un modelo andragógico en el campo de la educación de adultos*. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de www.sistema.itesm.mx
- Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Blackshields, D., Cronin, J. G., Higgs, B., Kilcommins, S., McCarthy, M., & Ryan, A. (Eds.). (2016). *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2014). Homogeneity or Heterogeneity? Profiles of Opportunities to Learn in Primary Teacher Education and Their Relationship to Cultural Context and Outcomes. En S. Blömeke, F.-J. Hsieh, G. Kaiser, & W. H. Schmidt, *Framing the Enterprise: Benefits and Challenges of International Studies on Teacher Knowledge and Teacher Beliefs -Modeling Missing Links*. (págs. 299-326). New York: Springer.

- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, No 2, 60-86.
- Bolívar, A. (2018, mayo). La colegialidad en la profesión docente. Déficit y caminos. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 46-51. Retrieved octubre 20, 2018, from https://www.researchgate.net/publication/325673908_La_colegialidad_en_la_profesion_docente_Deficits_y_caminos
- Bolívar, A., de la Cruz, J., & Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bonte, P., & Izard, M. (1996). *Diccionario de etnología y antropología*. Madrid: Akal.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15. Retrieved octubre 27, 2018, from http://legacy.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf
- Bowley, A. L. (1901). *Elements of statistics*. London: P.S. King & Son.
- Bransford, J. D., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introducción. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford, *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey Bass.
- Braslavsky, C. (1999). Formación Docente. (OEI, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(19), 13-50.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In V. Ross, *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 4, 21-32.
- Brunet, I., & Rodríguez, J. (2014). Formación profesional e innovación: estudio de la transferencia de innovación entre centros de FP y empresas. *Revista de Educación*, 177-201.

- Brunet, I., & Rodríguez-Soler, J. (2014). Formación profesional e innovación: estudio de la transferencia de innovación entre centros de FP y empresas. *Revista de Educación*, 177-201.
- Bu, H., & Bu, S. (2012). Study on Innovation of Teacher Training Model in Basic Education from the Perspective of “Blended Learning”. *International Education Studies Vol. 5, No. 3*, 39-43.
- Bugeda, J. (1974). *Manual de Técnicas de Investigación Social, 2a. edición*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*(1), 8-14.
- Cabero, J., & Llórente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). (Eduweb, Ed.) *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7, 11-22. Retrieved from <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Cabero, Julio (dir). (2014). *La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Calderón, A., & Martínez, D. (2014, Enero-Abril). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*(363), 128-153.
- Calvo, G. (2013). *Fortalecimiento de la profesión docente. Sistematización de Talleres Consultivos sobre Certificación e Inserción a la Carrera Docente República Dominicana*. Santo Domingo: OEI.
- Calvo, G. (2013). *Fortalecimiento de la profesión docente. Sistematización de Talleres Consultivos sobre Certificación e Inserción a la Carrera Docente República Dominicana*. Santo Domingo: OEI.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In CEPPE, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: OREAL-UNESCO. Retrieved octubre 20, 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In CEPPE, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: OREAL-UNESCO. Retrieved octubre 20, 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>

- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In CEPPE, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: OREAL-UNESCO. Retrieved octubre 20, 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en Educación Superior. *Revista REICE*, 14(2), 133-150.
- Carretero, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 No 3, 521-551.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Castro, O. (2007). La dirección de la superación de los maestros y profesores en la escuela. In A. Valle, & G. García, *Dirección, organización e higiene escolar* (pp. 117-125). La Habana: Pueblo y Educación.
- Clandinin, D. J. (2007). Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. doi:<https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Claxton, C., & Ralston, Y. (1978). Learning Styles: Their impacto on teaching and administration. *Reserch Report*, 10. Wshington, D.C.: AAHE-ERIC Higher Education.
- Clemente, J. S., & Escribá, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 535-561.
- Cobo, C. (2014). ¿Es posible fomentar el emprendimiento desde la propia escuela? In C. López, & A. y. Srrano, *Nuevas fronteras en la investigación en emprendimiento y en la docencia del emprendimiento*. (pp. 401-420). Santander: Universidad de Cantabria.
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición* (4ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices. *EU Member States European Journal of Education*, 12, 1, 69-89. Retrieved 3 26, 2017, from http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_exemple_en.pdf
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices. *EU Member States European Journal of Education*, 12, 1, 69-89. Retrieved 3 26, 2017, from

http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornalvold_colardyn_exemple_en.pdf

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. In C. Coll, I. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2. Psicología de la educación escolar). Madrid: Alianza.
- Coornbs, P. H., & Ahrned, M. (1975). *La lucha contra la breza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Cope, W. B., & Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous learning*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press. Retrieved from <https://goo.gl/JfqqWB>
- Córdoba, P., Rodríguez, X., & Hernández, T. (2015). El diseño e implementación de un modelo de capacitación para docentes de inglés en servicio en la educación pública costarricense. *Gist Education and Learning Research Journal No 10*, 29-50.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduran, I. (2010). (). Fontions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Francaise de Pedagogie*(172), 85-129.
- Crespo, M., & Domínguez, L. (1996). *Impacto del Programa de capacitación de maestros en servicios de Educación Básica*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos.
- Crespo, M., & Domínguez, L. (1996). *Impacto del Programa de capacitación de maestros en servicios de Educación Básica*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos.
- Cuesta, J., Azcárate, P., & Cardeñoso, J. M. (2016). The Role of Reflection and Collaboration in the Evolution of a Rroup of Novice Secondary Education Science Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 136-152.
- Darling-Hammond, L. (Febrero de 1988). Teacher Learning That Supports Student Learning: What Teachers Need to Know. *Educational Leadership*, Vol 55 No 5, 6-11.
- Darling-Hammond, L. (2001). Standard setting in teaching: Changes in learning, certification, and assessment. In V. (. Richardson, *Handbook of research on teaching* (4ta ed.). Washington: American Educational Research Association.

- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The desing of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford, *Preparing teachers for e changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Terry-Orr, M. (2010). Studying Exemplary Programs. In L. Darling-Hammond, D. Meyerson, M. LaPointe, & M. Terry-Orr, *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs* (pp. 23-43). San Francisco: Joessy-Bass (pp. 23-43). San Francisco: Joessy-Bass.
- De la Herrán, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15, 11-50.
- De los Santos, S., & Abréu-Van-Grieken, C. (2013). La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada. *Ciencia y Sociedad*, 38(3), 443-461.
- De Palo, V., Limone, P., Monacis, L., Ceglie, F., & Sinatra, M. (2018, April). Enhancing e-learning in old age. *Australian Journal of Adult Learning*, 58(1). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180489.pdf>
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development. *Higher education: research review. Educational Research Review*, 8, 48-74.
- De Tezanos, A. (2005, julio). El camino de la profesionalización docente. Formación inicial y perfeccionamiento en servicio. *Revista PRELAC*, 1, 60-77.
- Delcourt, J. (1997). The role of the company in lifelong learning. In *CEDEFOP. Ágora II: the role of the company in lifelong learning*. Thessaloniki.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Unesco. Santillana Ediciones.
- Dengyu, Z., Xiuying, S., & Hao, T. (2012). Research on the Countermeasures Based on TTPM Theory for the Improvement of the Basic Education Teachers Training Performance. *Higher Education Studies Vol. 2, No. 2*, 174-178.
- Díaz, E. (2012, julio-diciembre). Estilos de aprendizaje. *EIDOS*, 5, 5-11. Retrieved marzo 25, 2015, from <http://www.ute.edu.ec/posgrados/eidos5.pdf>
- Díaz, E. (2012, julio-diciembre). Estilos de aprendizaje. *EIDOS*, 5, 5-11. Retrieved marzo 25, 2015, from <http://www.ute.edu.ec/posgrados/eidos5.pdf>

- Díaz, L., Torruco-García, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013, julio-septiembre). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz, S. (1986). El Aprendizaje en los Adultos de Edad Madura. *Revista de Andragogía, Año III. No 7*.
- Díaz-Fouz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación... *Revista Iberoamericana de Educación*(64), 73-98.
- Díez, E., & Díaz, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, XXVI(54), 49-58. doi:DOI: <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J.-M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, XXVI(54), 49-58. doi:DOI: <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Dilts, R., & Epstein, T. (1997). *Aprendizaje dinámico con PNL*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Ding, C., & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Dios, T. d., Loro, Francisco, & Cazzanelli, Stefano. (2016). *Caminos de aprendizaje: experiencias de innovación docente en la universidad Francisco de Vitoria*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Doppenberg, J. J., Bakx, A., & Den-Brok, P. (2012). Collaborative Teacher Learning in Different Primary School Settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1984). *La Enseñanza y el Estilo Individual de Aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Educa. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes en la antesala de las transformaciones. República Dominicana*. Santo Domingo: EDUCA. Retrieved from <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2015/04/Estado-de-situaci%C3%B3n-web.pdf>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elliot, J. (1986). *La investigación-acción en educación*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Education and Work*, No. 1, 14, 13.

- Erazo, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Cienc. docencia techno.*, 22(42), 107-136.
- Escala, M. (1997). Organización y selección de estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje. In M. Escala, *Creando agentes de desarrollo* (pp. 143-147). Santo Domingo: SEEDHUCA.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. (U. d. Rica, Ed.) *Revista Educación*, 42(2). doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Escudero, J. M., Cutanda, M., & Trillo, J. (2017, Mayo-Agosto). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3).
- Fairstein, G. A., & Gyssels, S. (2003). *¿Cómo se aprende? Colección programa internacional de formación de educadores populares*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Fenstermacher, G. D., & Berliner, D. (1985). Determining the value of staff development. (U. o. Chicago, Ed.) *The elementary School Journal*, 85(3), 281-314.
- Fenwick, L., Endicott, M., Quinn, M., & Humphrey, S. (2014). Supporting the Transference of Knowledge about Language within Teacher Education Programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 81-107. doi:<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.6>
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. México: Piados.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Finding from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31 No 3, 485-506.
- Flores, R. (2012). *Formación de directivos y docentes: reflexiones y propuestas*. . Santo Domingo: IDEICE.
- Folgueiras-Bertomeu, P., & Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78.
doi:<http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Editorial Caminos.
- Fromm, G., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2016). *Evaluación de la Formación de Líderes Educativos. Documento de Trabajo*. Santiago: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gabdulchakov, V., Kusainov, A., & Kalimullin, A. (2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 162-172.
- Gagné, R. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. (Ed. orig: *The conditions of learning*, Holt, Rinehart & Winston: New York, 1965). Madrid: Aguilar.
- Gairín, J. (29 de julio de 2013). Conferencia. *Retos actuales de las organizaciones educativas*. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña De Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 18-33. Retrieved from <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Galán, B., González, A., & Pichardo, G. (2018). Efectividad de la maestría en gestión de centros educativos en la gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE). *Ciencia y Educación*, 2(1), 27-36. doi:<http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp27-36>

- Gallardo, P., & Camacho, J. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- Gamboa Mora, M. C., Briceño-Martínez, J. J., & Camacho-González, J. (2015, 31). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Redalyc*. Retrieved diciembre 3, 2018, from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567026>
- Garay, M., & Sánchez, M. (2017). *Los procesos de asesoramiento externo a centros educativos chilenos: Una mirada desde la perspectiva de sus protagonistas*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(77). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2750>
- García-Ruiz, R., & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias: Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- García-Vivar, C., Vivar, C., McQueen, A., Whyte, D., & Canga, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-7. doi:<http://doi.org/b9qq>
- Gardner, H. (1998). A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'. *Canadian Journal of Education* 23 (1), 96–102.
- Gewerc, A., & Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 323-347.
- Gewerc, A., Montero, L., & Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 42, XXI, 55-63.
- Gluck, M. A., Mercado, E., & Myers, C. (2008). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. México: MacGrawHill.
- Gluck, M. A., Mercado, E., & Myers, C. (2008). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. México: McGrawHill.
- Gobierno Dominicano. (2014, abril 1). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. Santo Domingo.
- González González, M. T., & Porto Currás, M. (Extraordinario 2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, 210-235.
- González, I., & López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. *Revista de Educación*, 79-102.

- González, V., Castellanos, D., Córdova, M., Rebollar, M., Martínez, M., Fernández, A., . . . Pérez, D. (1995). *Psicología para educadores*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- González-Durán, N. d. (2013). *Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE.
- Gorbach, F., & Rufer, M. (2016). *(In)disciplinar la investigación*. México: UAM-Siglo XXI.
- Granado, C., Puig, M., & Aguilar, S. (2012, diciembre). ¿Planteamos la formación continua para ser transferida? Descripción de un instrumento para el análisis del diseño de la transferencia. *Revista Educativa Hekedemos*, 12, Año V, 53-60.
- Grasha, A. F. (1996). A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. (U. o. Cincinnati, Ed.) *Teaching with style*. Obtenido de https://www.academia.edu/6211237/Teaching_With_Style_by_Dr._Grasha
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles Enseñando con estilo. Una guía práctica para mejorar el aprendizaje a través de la comprensión de los estilos de enseñanza y a.*
- Grasha, A., & Riechmann, S. H. (1975). *Learning style diagnostics: The Grasha-Riechmann student learning style scales [Diagnósticos del estilo de aprendizaje: Escalas Grasha-Riechmann de estilos de aprendizajes del estudiante]*. Washington, DC: CASC.
- Gregorc, A. (1982). *Style delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems.
- Guarro, A., Martínez, B., & Portela-Pruaño, A. (2017, mayo-agosto). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Gundermann-Kröll, H. (2013). El método de los estudios de caso. In M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación* (pp. 231-264). México: Colegio de México-FLACSO.
- Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Learning to lead global changes in local cultures- Designing a computer-based simulation for Thai school leaders. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 197-220.
- Hallinger, P., Lu, J., & Showanasai, P. (2010). Learning to lead organizational change: assessment of a problem-based simulation. *Thailand. Educational Review*, 62(4), 467-486.

- Hallinger, P., Tang, S., & Lu, J. (2017). Learning to make change happen in Chinese schools: adapting a problem-based computer simulation for developing school leaders. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 162-187. doi:10.1080/13632434.2017.1293640
- Hammerness, K., Darling, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Seichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & Bransford, John, *Preparing teachers for e changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. Retrieved from www.elsevier.com.mx
- Hargreaves, A. (1992). *Understanding teacher development*. Casell.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. Londres: Pearson.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technology learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hernández, F., & Sancho, J. M. (2019, octubre-diciembre). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. . VOL.23, N°4 (,). *Profesorado*, 23(4), 68-87. doi:DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11510
- Hernández, M. E., & Falieres, N. (2007). *Escuela para maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica*. Buenos Aires: Círculo Latino.
- Hernández-Abenza, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. In J. J. Maquilón Sánchez, *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-20). Murcia: Editum.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación (5a ed.)*. México: McGrawHill.
- Herrán de la, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15, 11-50.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez, J. I., & Ordeñana, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2. *Revista de Educación*, 150-176.

- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. (U. P. Libertador, Ed.) *Revista Venezolana de Investigación*, 5(1), 1-22. Retrieved from <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25, 663–673.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and teacher Education*, 25, 663-673.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced Teachers' Informal Workplace Learning and Perceptions of Workplace Conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.
- Hunt, D. (1979). Learning styles and student needs: An introduction to conceptual level. In *Students learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 27-38). Reston, Virginia: NASSP.
- Hurtado, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación*. Caracas: Ediciones Quirón S.A.
- Imbernón, F. (1989, noviembre). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Investigación Educativa*, 8(2). Retrieved from http://redie.uabc.mx/vol18No2/contenido_imbernon.html
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F., & Antúnez, S. (2006). *La Formación Permanente de Docentes en la Región Centroamericana y República Dominicana. Análisis de la Situación y Propuestas para la Convergencia Regional*. San José: CECC/SICA.
- INAFOCAM. (2013). *Marco de formación continua*. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. Santo Domingo: INAFOCAM.
- INAFOCAM. (2013). *Marco de Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo: MINERD.
- INAFOCAM. (21 de 1 de 2020). *inafocam.edu.do*. Obtenido de <http://inafocam.edu.do/index.php/servicios/postgrado>

- Instituto de Tecnologías Educativas. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Retrieved from <http://www.ite.educacion.es>
- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor.
- ISFODOSU. (2018). *Sistema de prácticas docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*. Santo Domingo: ISFODOSU.
- Jacobo, H. M., Castro, Gloria, Castro, Héctor, Duarte, J., Armenta, M., Mendoza, M., . . . Loubet, R. (2005). *Acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto*. (Vol. Cuadernos de investigación: educación de migrantes. Vol. No 1). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2019). *El nuevo aprendizaje. Elementos de una ciencia de la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kazul, H., & Demiralp, D. (2016). Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205-224.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualised examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 1–15. doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASS.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (1993). *Evaluating training programs: the four levels*. Wisconsin: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. American Society for Training and Development, Madeson, Wis. Houston: Gulf Publishing Company.
- KOÇ, E. M. (2016). A General Investigation of the In-Service Training of English Language Teachers at Elementary Schools in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 455-466.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall. Retrieved from <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Labarrere, A. F. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de Psicología, Vol. XV, N°2*, 65-76.
- Lapatí-Sarre, P. (2003). Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. 6, p. Cuadernos de Discusión. Toluca: Secretaría de Educación Pública.
- Lavié-Martínez, J. M. (2004, septiembre-diciembre, Año LXII No 229). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía, 229*, 439-453.
- Lawshe, & H., C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28(4)*, 563-575.
- Lawshe, H. C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28(4)*, 563-575.
- Leinonen, T., & Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar, 42, XXI*, 107-116.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. DfES Publications.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Levine, T. H. (2010). Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The Affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory. *Teacher Education Quarterly, 109-130*.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: OPS. Retrieved from <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.or>

- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: OPS. Retrieved from <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori. The Science Behind de Genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius (2a ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Lombardo, M., & Eichinger, R. (1996). *The Career Architect Development Planner (1st ed.)*. Minneapolis: Lominger.
- López, A., & Marcelo, C. (mayo-agosto de 2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, 5(2), 95-120. doi:<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- López, D., & Álvarez, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*, 14(1), 161-183.
- Lores, B., Sánchez, P., & García, M. R. (2019, octubre-diciembre). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado*, 24(4), 234-260.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. *The University of Chicago Press*.
- Losada, L. (2018). Reflexión y construcción del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(1), 7-22. Retrieved from <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1>
- Loya-Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(Extra 3). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2175608>
- Lucio-Gil, R. (2018). *La formación docente; horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Luque, M. J., & Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 402-428.
- Maina, M. F., & González, I. (2016). Articulating Personal Pedagogies Through Learning Ecologies. The Future of Ubiquitous Learning. In G. B., & Kinshuk, Maina M., *Lecture Notes in Educational Technology*. Springer, Berlin, Heidelberg. . doi:https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_5

- Mañú, J. M., & Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*(30), 27-56.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*(30), 27-56.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., Palomares, D., & Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España María José Chisvert-Tarazona Davinia Palomares-Montero Javier Vila. *Educar*, 285-307.
- Marín, M. L. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.
- Márquez, A. (1998). ANDRAGOGÍA, Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior. Santo Domingo, República Dominicana.
- Marrongelle, K., Sztajn, P., & Smith, M. (2013). Scaling up professional development in an era of common state standards. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 202–211. doi:doi:10.1177/0022487112473838
- Martin Muñoz, B., Gálvez, María, & Amezcua, Manuel. (2013). Cómo estructurar y redactar un relato biográfico para publicación. *Index Enferm.*, 22(1-2), 83-8. doi:http://doi.org/b9qp
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-9. doi:http://doi.org/b9qn
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Miguélez, M. (2020, 12 9). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*. Retrieved from <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>
- Martínez-Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. In C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 79-

- 88). Madrid: OEI- Fundación Santillana. Retrieved from <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48236404/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Maunganidze, O. (2015). College-School Dialogue and Mentoring in Teacher Training Programmes in Zimbabwe. *Journal of Education and Learning*, Vol. 4 No 2, 19-27.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *Harvard University*, 28(1), 1-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McMillan, J. H. (2012). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*, (6th ed.). Virginia Commonwealth University.: Pearson.
- MECD. (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: MECD. Retrieved from https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- MESCyT. (2011). *Informe general sobre estadísticas de Educación Superior. 2006-2009*. Santo Domingo: RB Publicidad.
- MESCyT. (2012). *Programa reformulación de la formación docente*. Santo Domingo: RB Publicidad.
- Meyers, N. M., & Nulty, D. (2009). How to Use (five) Curriculum Design principles to Align Authentic Learning Environments, Assessment, Students' Approaches to Thinking, and Learning Outcomes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(5), 565-577.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis (2da Ed.)*. United States of America: Sage Publications.
- MINERD. (2009). Orden Departamental 09-2009, que establece los procedimientos para el cumplimiento del calendario y del horario escolar para el logro de la misión 1000x1000. Santo Domingo: MINERD.
- MINERD. (2013). *Manual Operativo de Centro Educativo Público*. MINERD.
- MINERD. (2013). *Manual Operativo de Centro Educativo Público*. MINERD.
- MINERD. (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.

- MINERD. (12 de septiembre de 2014). [http://www.minerd.gob.do/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070CD0/Final Download/DownloadId-6F5898779A50F85595 ED7F8E14 FAD0B2/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070 CD0/documentosminerd /Resultados Comparado.pdf](http://www.minerd.gob.do/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070CD0/Final%20Download/DownloadId-6F5898779A50F85595ED7F8E14FAD0B2/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070CD0/documentosminerd/Resultados%20Comparado.pdf).
- MINERD. (2016). *Sistema de carrera Docente en la República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2004, 7 22). Ordenanza 5 de 2004 . *Que modifica la ordenanza 6'2000 que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)*.
- Ministerio de Educación. (2017, 11 22). Ordenanza 25 de 2017. *Que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y modifica la Ordenanza 5'2004*.
- Mollà, R. M., Bo-Bonet, R. M., & Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. (U. Tarraconensis, Ed.) *Revista de Ciències de l'Educació, 1*, 113-133. doi:<http://doi.org/b9qs>
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, 54-78*.
- Morales, A. A. (2001). *Pedagogía Lasallista. Asociados para una propuesta educativa liberadora*. Lima: Industrial Gráfica S.A.
- Moreno, I. D. (2017). La investigación social, un acercamiento a lo cotidiano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(4)*, 1-3. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1872>
- Muchanje, P. N., Njuguna, F. W., Kalai, J. M., & Bironga, S. M. (2016). An Exploration of Factors Influencing Career Progression of Tutors in Public Primary Teachers' Training Colleges in Kenya. *Universal Journal of Educational Research, 582-588*.
- Mudavanhu, Y. (2016). Teacher Educators Views of Student Learning and Experiences Offered to Support Learning. *Journal of Education and Training Studies, 4, No. 9*, 209-221.
- Muntaner-Guasp, J. J. (1999, Diciembre). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, No 36*, 125-141.
- Murillo-Esteba, P. (Dir). (2009-2012). ¿Mejoran los centros educativos como consecuencia de los resultados de la evaluación de diagnóstico? Impacto en el desarrollo institucional y su vinculación con el rendimiento del alumnado. *Dirección General de investigación y*

Gestión del Plan Nacional de I+D+i Ministerio de Ciencia e Innovación,
REFERENCIA: EDU2009-11329.

- Narjaikaew, P., Jeeravipoonvarn, V., Pongpisanou, K., & Lamb, D. (2016). Designing Inductive Instructional Activities in a Teacher Training Program to Enhance Conceptual Understandings in Science for Thai Science and Non-science Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 1366-1377.
- Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017, mayo-agosto). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente y. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3).
- Norena, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 12(3), 263-274.
- Núñez, L., & Romero, C. (2017). *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide.
- OCDE. (2018). *Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS*. OCDE.
- OCDE. (2018). *Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS*. OCDE.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- OEI. (2016, abril 28). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Retrieved from https://www.oei.es/historico/quipu/dominicana/informe_docentes.pdf
- OIT. (2003). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra. Retrieved from http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/report/ch_int.htm
- Oliva de la, D., Tobón, S., Pérez, A., Romero, J., & Escamilla, K. M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educación [en línea]*, 55(2), 561-576. Retrieved 12 18, 2019, from <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/v55-n2-de-la-oliva-et-al>
- Oliveira, D. A. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 99-108). Madrid: OEI- Fundación Santillana.

- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe .
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid : Pearson Educación, S.A. .
- Ortega, S. (2011). *Formación Continua. Proyecto estratégico regional sobre docentes*. . Santiago, Chile: UNESCO-OREALC / CEPPE. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin>
- Ortega, S. (2011). *Proyecto estratégico regional sobre docentes. Formación Continua*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC / CEPPE. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin>
- Pacheco-Salazar, B. (2012). Investigación en movimiento: relatos sobre conocer desde la epistemología feminista. En . In L. (. Contreras, *Miradas desencadenantes: construcción de conocimientos para la igualdad* (pp. 43-70). Santo Domingo: INTEC-Centro de Estudios de Género.
- Packer, M. (2016). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Uniandes.
- Palacios, A., & López, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 279-305.
- Paquay, L. (. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peñalva, A., López, J. J., & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 690-712.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. 2ª Edición*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Ferra, M. (2013, septiembre-diciembre). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 57-72.
- Pérez-Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.

- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó, Colofón.
- Perrenout, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Pimienta, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson.
- Pineda, P., Cirasco, A., & Quesada, C. (2014, Noviembre). ¿Cómo saber si la formación genera resultados? El modelo FET de evaluación de la transferencia. Autor: ; Y Fuente: , nº . , pp. *Capital Humano*, 292, 74-88.
- Pinto, L. (1999). Currículo por competencias: necesidad de una nueva escuela. *Tarea: revista de educación y cultura*(43).
- Pintor, M., & Vizcarro, C. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16 Núm. 2, 623-644.
- Pogré, P., Krichesky, G., Benchimol, K., De Amézola, G., Diker , G., Guindi, P., . . . Petrucci, D. (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Quiroga, A. P. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Riechmann, S. W. (1979). *Learning Styles: their role in teaching evaluation and course design*. Ann Arbor, Michigan: ERIC.
- Riesa, F., Yanes, C., & González, R. (2016). A study of teacher training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 229-254.
- Robinson, K. (2018 , noviembre 18). *Youtube*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=4h3nAbPqjss>
- Robles, B. (2011, sep./dic.). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52). Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, XV(2).
- Rodríguez-, D., Amengual, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 374, 228-243.
- Rodríguez, G., Gil, Javier, & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roig-Vila, R. (2020). Formación colaborativa en interculturalidad del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 7-19. doi:<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp7-19>
- Rojas-Crotte, I. R. (2011, julio-diciembre). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297.
- Román, M., & Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. Retrieved from <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/ed>
- Román, S., Almansa, A., & Cruz, M.-d.-R. (2016). Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales. *Revista Comunicar*, XXIV(49), 101-110.
- Rosas, R., & Balmaceda, C. S. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces* (1a ed. 2a reimp ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rubia, B., & Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar*, 42, XXI, 10-14.
- Ruiz, J. M. (2013). *Cómo mejorar la institución educativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rule, P., & Mitchell, V. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11.
- Salas, J. (2014, setiembre-diciembre). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 159-171. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.9>
- Sánchez, J. (2018). *Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes en la República Dominicana*. Santo Domingo: ISFODOSU.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *Enseñar o el oficio de aprender*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Santos, B. d. (2008). Los desafíos de las ciencias sociales hoy. In L. Tapia, & B. Santos, *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. La Paz: Muela del Diablo Editores, CLACSO Editorial.
- Saturnino, N. S., & Goicoechea, J. J. (Septiembre-diciembre de 2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior. *Revista de Educación*, 362, 594-622.
- Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitines. How professionals think in action*. New York: Basis Book.
- SEE. (2004). *Modelo de gestión de calidad para los centros educativos*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Sevillano, E. (14 de nov de 2016). *Cómo aprende a enseñar el docente*. Obtenido de El País: http://economia.elpais.com/economia/2016/11/13/actualidad/1479067433_100991.html
- Sharma, M. (2015). Simulation Models for Teacher Training: Perspectives and Prospects. *Journal of Education and Practice*, Vol.6, No.4, 11-15.
- Shaughnessy, J. (1996). *Initial guidelines on becoming a learning community*. Portland: Northwest Regional Educational Lab.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes: Open University.
- Soto, M. C. (2009). Sección La formación permanente hacia la escuela necesaria. Una Experiencia de Fe y Alegría en Venezuela. In F. y. Alegría, *Formación y Acompañamiento Docente* (pp. 17-31). Santo Domingo: Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Soto, P. (2002). La formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 44-48.
- Souto, A., Estévez, I., Iglesias, V., & González, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stolovitch, H., & Keeps, E. (1998). Implementation phase: performance improvement interventions. In D. G. Robinson, & J. Robinson, *Moving from training to performance: a practical guidebook*. BerrettKoehler.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tam, A. C. (2014). Exploring teachers' beliefs about teacher learning in professional learning communities and their influence on collegial activities in two departments. *Educational Review*, 422-444. Obtenido de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2013.872025>
- Tam, A. C. (2015). Exploring Teachers' Beliefs about Teacher Learning in Professional Learning Communities and Their Influence on Collegial Activities in Two Departments. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.
- Tamayo y Tamayo, M. (2012). *The Process of Scientific Research (4th Edition)*. Limusa Noriega Editors.
- Tancara, C. (1993, diciembre). La investigación documental. *Temas Sociales*(17). Retrieved from <https://r.issu.edu.do/?l=45508rI>
- Tancara, C. (1993, dic.). La investigación documental. *Temas Sociales*(17). Retrieved from <https://r.issu.edu.do/?l=45508rI>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.

- Tedesco, J. C. (2010, septiembre). *Educación para una sociedad más justa*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=WDhLvL5N4HU>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J., Fernández, E., Jurado, P., Ruiz, C., Navío, A., & Mas, O. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: Una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón*, 60(1), 163-183.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2013, sept-dic). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado, revista de currículum y formación docente*, 17(3), 91-110.
- Thorsen, C. A., & Devore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 88-103.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ta. Ed.* Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S., González, L., Salvador-Nambo, J., & Vázquez-Antonio, J. M. (2015, junio). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, XXXVI(1), 7-29. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/288671357>
- Tomas-Folch, M., & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1041-1056. doi:<http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.009>
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Afán Gráfico.
- Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. In UNESCO-OREALC, *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago de Chile.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Novedades Educativas*, 99, 1-20.

- Trilla, J. (1988). Animación Sociocultural, Educación y Educación no formal. *Educación*, 13, 17-41.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento. *Revista Avances en Medición*, 6, 37-48.
- UNESCO. (1979). *Conferencia internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. París: Unesco.
- UNESCO. (2005, julio). Red Docente para América Latina y el Caribe. Kipus, una red en camino. *Revista PRELAC, No 1*, 184-189.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Vol 21 No 59*, 1-22.
- Vaillant, D. (2005, julio). Reformas educativas y rol de docentes. Rev. proyecto regional de educación para américa latina y el caribe. (UNESCO, Ed.) *Revista PRELAC, 1*, 38-51.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 29-38). Madrid: OEI- Fundación Santillana. Retrieved from <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48236404/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación*. Informe final Realizado a solicitud del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) de la República Argentina por IPE-UNESCO. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/332698716>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E., & Ponce-de-León-Elizondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de educación postobligatoria. *Comunicar* 50, XXV, 99-108.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., & Fernández, A. P. (1998). Estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*(6), 53-68.
- Valverde, J., Revuelta, F., & Fernández, R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*(60), 51-62.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

- Varela, M. E. (2006). Estilos de aprendizaje. *Mensaje Bioquímico*, 30, 1-11. Retrieved octubre 26, 2019, from <https://docplayer.es/20912067-Estilos-de-aprendizaje.html>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*, 3(1), 119-139.
- Vargas, L. M. (2010). *Formación docente*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021. Retrieved from http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Magyoly.pdf
- Vázquez, F. J. (2006). *Modernas estrategias para la enseñanza* (Vol. 1). (J. Gutiérrez Roa, Ed.) México: Ediciones Euroméxico.
- Vélaz, C., Manzanares, A., López, E., & Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, 261-292.
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Retrieved from http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Vicent, M. (2013). El programa de jornada extendida. La apuesta para avanzar con equidad y calidad en la educación en la República Dominicana. In MINERD, *Manual Operativo de Centro Público*. Santo Domingo: MINERD.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica.
- Villegas, M. M., & Hernández, M. (2017, enero-junio). La indagación dialógica (ID): Una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 97-113. doi:<https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.281>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wamlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.

- Well, C., & Feun, L. (2013). y Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Education Change*, 14, 233.
doi:<http://doi.org/10.1007/s10833-012-9202-5>
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice in 21st-century organizations*. Québec: CEFRIO.
- Wenger-Trayner, E. B. (2015). Communities of practice a brief introduction. Retrieved from <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Woods, P. (1993). *La escuela va por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Yenmez, A. A., Ozpinar, I., & Şahin, S. M. (2016). Teacher Training System and Process: Opinions of Teacher Candidates on Teacher Qualifications. *Higher Education Studies; Vol. 6, No. 3*, 114-126.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yuste, R., Alonso, L., & Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar*, 39, XX, 159-167.
- Zabalza, M. A., & Zabalza, M. (2012). *Profesore/as y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 387-394.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario AcdeA

Cuestionario “Actividades de Aprendizaje del Docente”

El aprendizaje es un proceso de cambio que tiene lugar en el aprendiz como consecuencia del estudio o de la experiencia, donde el individuo adquiere una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que le permiten desempeñarse personal, profesional y socialmente. Dentro de este, el aprendizaje formal es aquel que ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado y puede conducir a un reconocimiento formal (diploma, certificado); el no formal es el integrado en actividades planificadas que no están explícitamente diseñadas para propiciar aprendizajes, pero que contienen un importante elemento de aprendizaje. Mientras, el informal se define como el resultante de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. El docente, a lo largo de su formación y su ejercicio profesional, participa en actividades que responden a estas tres modalidades.

Se asumen aquí las actividades de aprendizaje como las acciones, y sus operaciones, que conducen al individuo, de manera consciente o inconsciente, a la elaboración de un conocimiento propio con o sin la ayuda de otras personas.

Este cuestionario, permite obtener un primer conocimiento acerca del tema, está estructurado en dos grandes partes. Con la primera se busca obtener datos generales de identificación necesarios para el análisis de la información. En la segunda, se presentan 30 ítems con los cuales se pretende identificar, bajo escala tipo Likert, las actividades de aprendizaje en

las que participan los docentes de Primaria, en República Dominicana, así como definir cuál es el valor que les otorgan a las mismas.

El cuestionario es anónimo y se aplica a los docentes de Primaria de centros educativos seleccionados para el estudio. Previamente se realizó su validación mediante la opinión de expertos y la aplicación de un pilotaje, con el correspondiente análisis de sus propiedades métricas, a través del Alfa de Cronbach.

Cuestionario AcdeA (Actividades de Aprendizaje del Docente)

El presente cuestionario ha sido elaborado como instrumento de investigación para, mediante una escala de estimación, conocer su opinión acerca de la diversidad de actividades de aprendizaje en que participa y cuál considera es la aportación de las mismas a su desarrollo profesional.

Le rogamos sea sincero al responder. La información obtenida mediante este cuestionario será anónima, confidencial y se empleará, exclusivamente, para los fines de esta investigación.

Gracias por su disposición a colaborar.

PRIMERA PARTE

Nombre del Centro Educativo:		Sobre el Centro	
		Sector Rural ____ Urbano ____	Tipo Público ____ Privado ____
		Horario: Mañana ____ Tarde ____ Jornada extendida ____	
Sexo M__ F__	Edad: ____ años	Sector en que usted vive: Rural ____ Urbano ____	
Años como docente: ____			
Título(s) académico(s) que posee: Habilitación Docente ____ Licenciatura ____ Diplomado ____ Especialidad ____ Maestría ____ Doctorado ____			
Grado(s) en que trabaja: 1° __ 2° __ 3° __ 4° __ 5° __ 6° __			
Materia(s) que imparte: Lengua __ Matemática __ Sociales __ Naturales __ Otra(s) __			
¿En este momento usted realiza estudios para obtener alguna titulación?: Sí __ No __ Si su respuesta es “sí”, escriba cuáles son los estudios que realiza:			
¿Tiene acceso a Internet? Sí __ No __ ¿La usa con frecuencia? Sí __ No __			
¿Qué tiempo aproximado invierte mensualmente en su formación profesional? ____ horas			

SEGUNDA PARTE

A continuación, le presentamos una relación de actividades de aprendizaje en las que usted puede haber participado. Identifique en las que ha asistido en los **últimos 12 meses**. Luego indique, encerrando en un círculo, el número que corresponda, según la escala, en la medida en que considere que ha aprendido en esas actividades (**SOLO EN LAS QUE HA PARTICIPADO**).

¿Cuánto ha aprendido en las que ha participado?

0 = nada

1 = muy poco

2 = poco

3 = lo necesario

4 = mucho

1. Licenciatura en Educación.	0	1	2	3	4
2. Curso de Diplomado.	0	1	2	3	4
3. Curso de Especialidad en el área educativa.	0	1	2	3	4
4. Maestría en el área educativa.	0	1	2	3	4
5. Estudios de Doctorado.	0	1	2	3	4
6. Estudio de Idioma.	0	1	2	3	4
7. Seminarios, talleres y eventos dentro de su centro educativo.	0	1	2	3	4
8. Seminarios, talleres y eventos fuera de su centro educativo.	0	1	2	3	4
9. Acompañamiento recibido del equipo de gestión del centro.	0	1	2	3	4
10. Acompañamiento recibido de técnicos distritales o regionales.	0	1	2	3	4
11. Comunidades de práctica y/o grupos pedagógicos.	0	1	2	3	4
12. Análisis colectivo de clases y otras actividades docentes.	0	1	2	3	4
13. Autoformación docente planificada.	0	1	2	3	4
14. Observación a la labor docente de colegas.	0	1	2	3	4
15. Autorreflexión sobre la docencia propia en el aula.	0	1	2	3	4
16. Preparación individual de prácticas, exposiciones y otros.	0	1	2	3	4
17. Conversaciones con miembros del equipo de gestión de centro.	0	1	2	3	4
18. Lectura individual de diferentes tipos de textos.	0	1	2	3	4
19. Desarrollo de investigaciones en el ejercicio de la docencia.	0	1	2	3	4
20. Comentarios y sugerencias en intercambios con colegas.	0	1	2	3	4
21. Retroalimentación y valoraciones de los estudiantes.	0	1	2	3	4
22. Reuniones de análisis del trabajo.	0	1	2	3	4
23. Participación en eventos culturales, deportivos, religiosos...	0	1	2	3	4
24. Conversaciones con maestros jubilados.	0	1	2	3	4
25. Excursiones y paseos escolares.	0	1	2	3	4
26. Intercambios informales con familiares, colegas y amigos.	0	1	2	3	4
27. Asesoramiento a vecinos, amigos, familiares...	0	1	2	3	4
28. Escucha de programas de radio y/o televisión.	0	1	2	3	4
29. Uso de redes sociales (WhatsApp, Facebook, Twitter y otras).	0	1	2	3	4
30. Uso de videos y otros recursos de la Internet.	0	1	2	3	4

¿Cuánto han impactado en su práctica profesional las actividades en que ha participado?
(Una opción):

Nada____ Muy Poco____ Poco____ Lo necesario____ Mucho____

Anexo 2

Guía de Análisis del Proyecto Educativo de Centro (pec)

Esta GUÍA DE OBSERVACIÓN tiene como finalidad identificar qué actividades de aprendizaje para los docentes son incluidas en los documentos oficiales del centro educativo y cuáles roles desempeñan los docentes en ellas.

Centro educativo:

Fecha:

Tarea: Observar la inclusión de actividades dirigidas al aprendizaje de los docentes en documentos del centro educativo. Se identificarán las actividades por tipo (formales, no formales e informales) incluidas en el PEC, con apoyo en Atlas-Ti y se observará: características de las mismas, viabilidad, quién o quiénes las ejecutan, qué roles juegan los docentes en ellas...

Elemento a observar	Tipo de actividad	Se concibe		Observaciones
		Sí	No	
Proyecto Educativo de Centro	Formales			
	No formales			
	Informales			

Otras observaciones:

Anexo 3

Guía para Análisis de Contenido de Programas de Formación

Esta GUÍA tiene como finalidad identificar qué actividades de aprendizaje para los docentes son incluidas en programas formativos y cuál es el rol que se les asigna a los docentes en ellas.

Programa:

Fecha:

Tarea: Observar la inclusión de actividades dirigidas al aprendizaje de los docentes en programas formativos en los que participan los docentes en estudio. Se marcará, con apoyo en Atlas-Ti si aparece la planificación de actividades por tipo (formales, no formales e informales) y se observará: características de las mismas, viabilidad, quién o quiénes las ejecutan, qué roles juegan los docentes en ellas...

Programa	Tipo de actividad	Se concibe		Observación
		Sí	No	
Proyecto de Centro	Formales			
	No formales			
	Informales			

Otras observaciones:

Anexo 4

Consentimiento informado

MODELO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta constancia de consentimiento es brindar a los participantes en esta investigación una explicación precisa acerca de la naturaleza de la misma. Asimismo, se precisa el rol que ha de asumir como participante.

La presente investigación es desarrollada por Bismar Galán, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, España. La meta de este estudio es analizar los procesos y actividades de aprendizaje del docente dominicano del Nivel Primario.

Si usted ha aceptado participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente _____ minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin

que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas, durante la entrevista, le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, _____,

acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por

_____. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

Anexo 5

Validación cuestionario por juicio de expertos

Tema: Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia

Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento Cuestionario AcdeA, que hace parte de la investigación Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área de investigativa como a sus aplicaciones.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez:

Formación académica:

Áreas de experiencia profesional:

Tiempo de experiencia _____

Cargo actual _____

Institución _____

Objetivo de la investigación: Analizar procesos y actividades de aprendizaje del docente dominicano de Primaria, en el período 2016-2019, y la transferencia de lo aprendido.

Objetivo del juicio de expertos: Obtener la opinión informada de expertos con experiencia reconocida en el tema que se investiga.

Objetivo de la prueba: Determinar la validez del cuestionario, con las informaciones, juicios y valoraciones del experto.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	El ítem no es claro El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo Nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. El ítem es relativamente importante.

	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
--	---

ITE M	SUFICIENCI A	COHERENCI A	RELEVANCI A	CLARIDA D	OBSERVACION ES
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					

24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

Fuente: Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008)

Anexo 6

Resumen de validez de contenido mediante juicio de experto

Ítems	Esencial	Importante, pero no indispensable	Innecesario	CVR	Acceptable	CIV
Ítem 1	7			1	X	
Ítem 2	7			1	X	
Ítem 3	7			1	X	
Ítem 4	7			1	X	
Ítem 5	7			1	X	
Ítem 6	5	2		.71	X	
Ítem 7	5	1	1	.71	X	
Ítem 8	7			1	X	
Ítem 9	7			1	X	
Ítem 10	7			1	X	
Ítem 11	4	1	2	.57		0.971
Ítem 12	7			1	X	
Ítem 13	3	2	2	.42		0.971
Ítem 14	7			1	X	
Ítem 15	7			1	X	
Ítem 16	7			1	X	
Ítem 17	7			1	X	
Ítem 18	6	1		.71	X	
Ítem 19	7			1	X	
Ítem 20	7			1	X	
Ítem 21	7			1	X	
Ítem 22	7			1	X	

Ítem 23	7			1	X	
Ítem 24	7			1	X	
Ítem 25	7			1	X	
Ítem 26	7			1	X	
Ítem 27	7			1	X	
Ítem 28	7			1	X	
Ítem 29	7			1	X	
Ítem 30	7			1	X	
Ítem 31	7			1	X	
Ítem 32	3	2	2	.42		0.971
Ítem 33	7			1	X	
Suma de los ítems aceptables				29.13		

Anexo 7

Solicitud de Programas de Formación al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Profesorado (INAFOCAM)

A: Dirección de Desarrollo Profesional Docente, INAFOCAM

Santo Domingo, Ciudad

Atención: Miguel Ángel Moreno

Señores:

Soy el profesor Bismar Galán, Director Académico del Programa de Formación de Directores del ISFODOSU.

Actualmente estoy en proceso de término de mi formación en el Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, en coordinación con el INTEC.

Para cumplir con uno de los objetivos planteados en la investigación que desarrollo, titulada “Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia”, debo hacer un análisis de los programas de formación docente continua que se desarrollaron o desarrollan en los últimos cinco años en la República Dominicana. De esa manera necesito revisar programas de maestría, diplomados, formación continua centrada en la escuela y cualquier otro en que participen los docentes del Nivel Primario, de las regionales educativas 10 o 15. No importa la institución que los desarrolle, sino que participen los docentes antes referidos.

Por eso, les estaré agradecidos de que me compartan toda la información que sea posible al respecto. La misma será de uso exclusivo para este estudio que, al final, se espera vaya en beneficio de la educación dominicana y de manera especial de la formación docente.

En espera de su necesaria colaboración,

Bismar Galán

Tel. 8096010922

Email: galanbismar@yahoo.es

Santo Domingo, 15 de diciembre de 2019

Anexo 8

Entrevista para docentes sobre actividades de aprendizaje

Tema: Actividades de aprendizaje del docente en escuelas primarias dominicanas.

Pregunta: ¿En cuáles actividades de aprendizaje, (formales, no formales, informales) participa el docente de la enseñanza primaria en República Dominicana?

Guías y protocolos para las entrevistas

Protocolo de acceso al campo:

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO:

- Explicación a los participantes de los elementos más importantes del trabajo de campo:

- Objetivo general de la investigación y su valor personal y social.

- Independencia del proyecto y del investigador en su desarrollo.
 - Metodología que se seguirá en el desarrollo de entrevistas, grupo focal y observación de actividades.
 - Política de confidencialidad: la información personal, así como el nombre del centro se mantendrá en anonimato.
 - Derechos de los participantes en la investigación: podrán discutir y eventualmente modificar las conclusiones elaboradas por el investigador.
- Aclaración de dudas sobre el proceso de investigación que se seguirá.
- Establecimiento de calendario para la recogida de datos (entrevistas, grupo focal y observación de actividades).
- ##### 2. SITUACIÓN DE ENTREVISTA:
- Establecimiento del rapport con el entrevistado.

- Petición de permiso para grabar la entrevista.
- Recordatorio del tratamiento absolutamente confidencial y anónimo que tendrán todas las opiniones expresadas.
- Procedimiento: se plantearán temas de conversación. A partir de ahí el entrevistador podrá pedir que se aporten más detalles.

Hay una amplia diversidad de actividades con las que las personas aprendemos. Estas pueden ser formales, no formales, e informales. Con esta entrevista intentamos conocer las principales actividades con las cuales aprende el docente dominicano de la enseñanza primaria y cuál es la percepción de dichos docentes acerca de la transferencia de ese aprendizaje.

1. Datos biográficos de la persona entrevistada

Área de especialización:

Título que posee:

Año de titulación:

Años de desempeño como docente:

Grado en que trabaja:

Asignatura(s):

Otra(s) labor(es) que realiza:

Comunidad donde vive:

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES		
PIE DE CONVERSACIÓN	Aspectos específicos que buscamos en la respuesta	Eje de indagación vinculado
Deseo me describa la experiencia de aprendizaje que más recuerda en todo su proceso de formación como docente; no importa cuándo ni dónde haya sido.	Experiencias de formación que han dejado huella, considerando todas las actividades formativas en las que ha participado.	Experiencias significativas de aprendizaje.

<p>¿Podría explicarme cómo esa experiencia ha influido en su labor docente?</p> <p>¿Qué actividades de aprendizaje de esa formación son las que más recuerda?</p> <p>*****</p> <p>Hablemos de forma específica de los cursos académicos que ha realizado en su formación como docente. ¿Cuáles son las actividades que más recuerda de los estudios de licenciatura?</p> <p>¿Y de especialidad o diplomado?, ¿Ha realizado alguna maestría?, ¿qué tipo de actividades de aprendizaje de esa etapa le han resultado más beneficiosas en su labor docente?, ¿por qué?</p>	<p>Influencias recibidas de esa experiencia de formación desde la perspectiva del entrevistado.</p> <p>Actividades del pasado que resultan más significativas.</p> <p>*****</p> <p>Se trata de identificar actividades formales en las que ha participado o participa el docente. (Avaladas por certificados).</p> <p>*****</p>	<p>*****</p> <p>Actividades formales en que participa.</p> <p>*****</p>
---	---	--

<p>*****</p> <p>Me gustaría saber acerca de las actividades de aprendizaje no formales para el docente que se realizan de forma permanente o de forma ocasional, en su centro educativo.</p> <p>¿Cuáles son las más comunes? ¿Cómo participa usted en esas actividades que planifica y desarrolla su centro?</p> <p>De esas actividades, ¿cuál o cuáles le resultan más interesantes? ¿Qué otras actividades, a usted, le gustaría que se hicieran? ¿Y sus colegas cuáles preferirían?</p> <p>¿Cuáles son las más comunes entre las que realizan otras instituciones, como universidades y el Ministerio de Educación?</p> <p>¿Cómo usted participa? ¿Asiste a talleres,</p>	<p>Identificación de las actividades no formales que se realizan desde el centro educativo.</p> <p>Reconocimiento del rol que tienen en ellas los docentes y cuáles son sus preferencias entre ellas.</p> <p>Exploración indirecta de las preferencias de otros docentes en cuanto a actividades de formación.</p> <p>Exploración de los aprendizajes más significativos en esas actividades no formales.</p>	<p>Actividades no formales en que participa.</p>
---	---	---

<p>seminarios y congresos que se realizan en el país?, ¿y fuera del país? Podría hablarme de lo que ha aprendido en esas actividades ocasionales en que usted ha participado.</p> <p>*****</p> <p>Le gustaría comentarme acerca de actividades informales; es decir, sin planificación previa, independientemente de que se realizan o no en la escuela, en las que aprende algo relacionado con su labor como docente. ¿Qué actividades con su familia o en su casa le aportan conocimientos importantes para su labor docente?</p> <p>¿Y con el uso de la tecnología?, ¿PC, teléfonos y otros artefactos móviles? ¿De las actividades</p>	<p>*****</p> <p>Actividades informales significativas que influyen en la formación del docente, sin distinción de lugar en que se realice ni el fin de las mismas.</p>	<p>*****</p> <p>Actividades informales en que participa.</p>
--	--	---

<p>que realiza con otras personas, amigos, colegas... en la comunidad y en otros espacios?</p> <p>¿Puede hablar de otras actividades informales en que usted participa y aprende algo de valor para su ejercicio profesional?</p> <p>*****</p> <p>¿Qué tipo de actividades son las que más aprendizajes le aportan a usted? ¿De qué modo ha podido utilizar los aprendizajes adquiridos en las diversas actividades en que participa?</p> <p>¿Los aprendizajes adquiridos en esas actividades han causado alguna modificación en su quehacer como docente? ¿Observa en sus estudiantes algún efecto de esos aprendizajes que usted adquiere? ¿Podría explicarlo?</p>	<p>*****</p> <p>Aprendizajes más significativos obtenidos en esas actividades. Nivel de transferencia de los aprendizajes a la labor docente.</p> <p>*****</p>	<p>*****</p> <p>Transferencia de los aprendizajes.</p> <p>*****</p>
---	---	--

<p>*****</p> <p>¿Conocen algún programa de formación docente que se desarrolla en el país? ¿Pueden hablar acerca de él, en qué consiste, quién lo desarrolla, cómo se organiza? ¿Qué opinan acerca de él? ¿Han participado o participan en alguno de ellos? ¿Conocen algún otro programa de formación? ¿En qué consiste?</p> <p>*****</p> <p>¿Hay algo más que desearía comentarme acerca de cómo usted aprende?</p> <p>Edad: Menos de 30____ De 30 a 45____ Más de 45____</p> <p>Cierre y agradecimiento al entrevistado.</p>	<p>Programas de formación docente que conocen, haya o no participado. Descripción y valoración de los mismos.</p> <p>*****</p> <p>Otras aportaciones de interés sobre el tema.</p>	<p>Programas de formación docente que conocen.</p> <p>*****</p>
--	--	---

Anexo 9

Entrevista a directores y coordinadores sobre aprendizaje del docente

Tema: Procesos y actividades de aprendizaje del docente en escuelas primarias dominicanas.

Pregunta: ¿A través de qué procesos y actividades aprende el docente de las escuelas primarias de Santo Domingo?

Guías y protocolos para las entrevistas

Protocolo de acceso al campo:

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO:

-Explicación a los participantes de los elementos más importantes del trabajo de campo:

- Objetivo general de la investigación y su valor personal y social.
- Independencia del proyecto y del investigador en su desarrollo.
- Metodología que se seguirá en el desarrollo de la entrevista.
- Política de confidencialidad: la información personal, así como el nombre del entrevistado y su centro, se mantendrá en anonimato.
- Derechos de los participantes en la investigación: podrán discutir y eventualmente modificar las conclusiones elaboradas por el investigador.

-Aclaración de dudas sobre el proceso de investigación que se seguirá.

-Establecimiento de calendario para la recogida de datos.

2. SITUACIÓN DE ENTREVISTA:

- Establecimiento del rapport con el entrevistado.

- Petición de permiso para grabar la entrevista.
 - Recordatorio del tratamiento absolutamente confidencial y anónimo que tendrán todas las opiniones expresadas.
 - Procedimiento: se plantearán temas de conversación. A partir de ahí el entrevistador podrá pedir que se aporten más detalles.
- Hay una amplia diversidad de procesos y actividades que pueden contribuir al aprendizaje de sus docentes.
- Con esta entrevista intentamos conocer, desde la perspectiva del director de centro, las principales actividades a través de las cuales el docente construye su aprendizaje.

1. Datos biográficos de la persona entrevistada

Código asignado al centro:

Tipo de centro:

Cargo del entrevistado:

Sexo:

Edad:

Título:

Año de titulación:

Años en el cargo:

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES		
Pie de conversación	Aspectos específicos que buscamos en la respuesta.	Eje de indagación vinculado.
<p>Me gustaría me dijera cómo usted cree que aprende el maestro dominicano, a través de qué actividades o procesos.</p> <p>*****</p> <p>Hablemos de forma específica de los cursos académicos que han realizado sus docentes en su formación; es decir, licenciatura, especialidad, diplomado, maestría. ¿Cuáles de esas actividades</p>	<p>Opinión general acerca de los procesos y actividades propios del aprendizaje de los docentes.</p> <p>*****</p> <p>Actividades del pasado que resultan más significativas. Se trata de identificar actividades formales en las que ha participado o participa el docente. (Avaladas por certificados).</p>	<p>Vías significativas del aprendizaje del docente.</p> <p>*****</p> <p>Principales actividades formales en que participa.</p>

<p>de aprendizaje han resultado más beneficiosas en la labor de sus docentes?</p> <p>----- *****</p> <p>Hábleme acerca de las actividades de aprendizaje no formales para el docente que se realizan de forma sistemática o de forma ocasional, en su centro educativo, como talleres, acompañamiento, seminarios... ¿Cuáles son las más comunes? De esas actividades, ¿cuál o cuáles le resultan más interesantes?</p> <p>*****</p> <p>Deseo me comente acerca de actividades informales; es decir, sin planificación previa, independientemente de que se realizan o no en la escuela, en las que el docente aprende algo valioso para su labor profesional. ¿Y con el uso de la</p>	<p>*****</p> <p>Identificación de las actividades no formales que se realizan desde el centro educativo.</p> <p>*****</p> <p>Actividades informales significativas que influyen en la formación del docente, sin distinción de lugar en que se realice ni el fin de las mismas.</p>	<p>*****</p> <p>Actividades no formales en que participa.</p> <p>*****</p> <p>Actividades informales en que participa.</p>
---	---	--

<p>tecnología? ¿De las actividades que realiza con otras personas, amigos, colegas... en la comunidad y en otros espacios? ¿Puede hablar de otras actividades informales en que participa el docente y aprende algo de valor para su ejercicio profesional?</p> <p>*****</p> <p>Deseo que me explique cómo esas experiencias han influido en la labor de sus docentes. ¿Qué tipo de actividades usted cree son las que más aprendizajes les aportan a sus docentes? ¿De qué modo utilizan los aprendizajes adquiridos en las actividades en que participa? ¿Los aprendizajes adquiridos en esas actividades han causado alguna modificación en su quehacer como docente? ¿Observa en sus estudiantes algún efecto</p>	<p>*****</p> <p>Aprendizajes más significativos obtenidos en esas actividades. Nivel de transferencia de los aprendizajes a la labor docente.</p> <p>*****</p>	<p>*****</p> <p>Transferencia de los aprendizajes.</p> <p>*****</p>
---	---	---

<p>de esos aprendizajes que adquieren los docentes?</p> <p>¿Podría explicarlo?</p> <p>*****</p> <p>Si tuviera el encargo de preparar un programa de formación de los docentes, ¿qué actividades no dejaría de incluir?</p> <p>*****</p> <p>¿Hay algo más que quiera comentarme acerca de cómo aprende el docente?</p> <p>Edad: Menos de 30____ De 30 a 45____ Más de 45____</p> <p>Cierre y agradecimiento al entrevistado.</p>	<p>Descripción y valoración de programas de formación que conocen. Necesidades que reconocen.</p> <p>*****</p> <p>Otras aportaciones de interés sobre el tema.</p>	<p>Necesidades en programas de formación.</p> <p>*****</p> <p>Cualquier aportación que resulte de valor para la investigación.</p>
---	--	--

Anexo 10

Entrevista a expertos sobre programas de formación docente

Tema: Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia.

Preguntas: ¿Cuáles programas de formación de los docentes en ejercicio se han desarrollado en República Dominicana? ¿Cuál ha sido su efectividad?

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

- Explicación al participante de los elementos más importantes del trabajo de campo:
 - Objetivo general de la investigación y su valor personal y social.
 - Independencia del proyecto y del investigador en su desarrollo.
 - Metodología que se seguirá en el desarrollo de entrevistas, grupo focal y observación de actividades.
 - Política de confidencialidad: la información personal del entrevistado se mantendrá en anonimato.

Derechos de los participantes en la investigación: podrán discutir y eventualmente modificar las conclusiones

elaboradas por el investigador; pedir aclaración de dudas sobre el proceso de investigación que se seguirá.

2. SITUACIÓN DE ENTREVISTA

- Establecimiento del rapport con el entrevistado.
- Petición de permiso para grabar la entrevista.
- Recordatorio del tratamiento absolutamente confidencial y anónimo que tendrán todas las opiniones expresadas.
- Procedimiento: se plantearán temas de conversación. A partir de ahí el entrevistador podrá pedir que se aporten más detalles.

Hay una amplia cantidad de programas de formación de los docentes de primaria en ejercicio en República Dominicana. Con esta entrevista intentamos conocer los más importantes y cuál ha sido su nivel de efectividad en la formación.

3. DATOS BIOGRÁFICOS DE LA PERSONA ENTREVISTADA

Área de especialización:

Título que posee:

Año de titulación:

Área de desempeño:

Labor(es) que realiza:

Guías y protocolos para las entrevistas

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES		
PIE DE CONVERSACIÓN	Aspectos específicos que buscamos en la respuesta	Eje de indagación vinculado
¿Conoce algún programa de formación de los docentes de Primaria en ejercicio que se desarrolla o se ha desarrollado en la República Dominicana? ¿En qué consiste? ¿Ha participado o participa en él o ellos?	-Programa de formación de docentes de primaria en el país. -Características del programa desde la perspectiva del entrevistado. -Nivel de participación del entrevistado en esos programas.	Relación del entrevistado con los programas de formación docente continua.
De esos programas, ¿cuál o cuáles le resultan más interesantes para usted? ¿Por qué? ¿Y sus colegas cuáles preferirían?	Programas más interesantes. Criterio sobre la opinión de terceros acerca de los programas.	Nivel de importancia que concede a los programas.
¿Puede hablar acerca de él o ellos, en qué consisten, quién los desarrolla, cómo se organizan? ¿Qué opina acerca de su calidad?	-Formas de organización de los programas. -Calidad que percibe en los programas.	Criterio sobre la efectividad de ejecución de esos programas.
Me gustaría saber acerca de las actividades de aprendizaje incluidas	-Actividades formales, no formales e informales que son	Tipos de actividades de los programas.

en esos programas. ¿Cuáles son las más comunes?	incluidas en los programas conocidos.	
¿Se consideran en esos programas las actividades en que participa el docente junto con otras personas, amigos, colegas... en la comunidad y en otros espacios?	-Actividades informales que se incluyen en los programas de formación.	Actividades informales en los programas.
Según su criterio, ¿qué tipo de actividades son las que más aprendizajes les aportan a los docentes? ¿De qué modo se ven reflejados los aprendizajes adquiridos en las diversas actividades? ¿Los aprendizajes adquiridos en esas actividades han causado alguna modificación en el quehacer de los docentes?	-Actividades más recurrentes: formales, no formales e informales. -Aprendizajes observables en el desempeño docente. -Nivel de transferencia de los aprendizajes.	Transferencia de aprendizajes.
¿Hay algo más que desearía comentarme acerca de los programas de formación docente de Primaria en República Dominicana?	-Otras aportaciones de interés sobre el tema.	
Edad: Menos de 30 ____ De 30 a 45 ____ Más de 45 ____		

Cierre y agradecimiento al entrevistado.

Anexo 11

Guion para focus-group con docentes

1. Descripción del Focus-Group

Con esta dinámica se pretende motivar el diálogo y la reflexión compartida en torno a un tema de interés para los participantes por el vínculo del mismo con su experiencia: “actividades de aprendizaje en que participan”. Con la misma se busca propiciar el intercambio acerca de las actividades formales, no formales e informales en las que adquieren aprendizajes los docentes participantes del estudio.

Previo al desarrollo del focus-group, se compartirá con los participantes los elementos recogidos en el guion; asimismo, se establecerán los acuerdos de confiabilidad y se solicitará anuencia para la grabación del encuentro. Se acordará, asimismo, el tiempo y el espacio para el debate y la posibilidad de una nueva sesión, de ser necesaria.

Uno de los participantes servirá de coordinador para motivar la discusión, proponiendo a los demás que ofrezcan sus opiniones para contrastarlas en el propio debate. En el grupo estará presente un/a co-coordinador/a y un observador no participante, que registrarán el desarrollo de la actividad.

Cada sesión tendrá una duración de dos horas consecutivas, previo acuerdo con el centro educativo objeto de estudio y con los participantes en el grupo. Al terminar cada momento, el investigador realizará una síntesis oral de lo trabajado, con el objetivo de validar la interpretación que realiza de los debates suscitados.

2. Objetivos del Focus-Group

- Promover la reflexión conjunta acerca las actividades de aprendizaje (formales, no formales, e informales) en que participa el docente en cada centro.
- Constatar la percepción que tienen los docentes acerca de la transferencia de los aprendizajes construidos en esas actividades.
- Indagar acerca de los programas de aprendizaje para profesores que conocen.

3. Participantes

En el encuentro participará un docente por grado (1° a 6°) del centro, seleccionados de forma intencional, y dispuestos a dialogar acerca de las actividades de aprendizaje en que participan. En uno de los centros, participan docentes de 1° a 4° grados, por ser los únicos que tienen.

4. Guion del Focus-Group

A. Actividades de aprendizaje (formales, no formales, e informales) en que participa el docente.

Debate de los conceptos de los tipos de actividades que se trabajan en el estudio.

- Formales: ocurren dentro de un contexto organizado y estructurado y puede conducir a un reconocimiento formal (certificado).
- No formales: suelen ser planificadas, aunque ocasionales y no conducen a un reconocimiento formal o certificación (talleres, seminarios, grupos pedagógicos).
- Informales: actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio.

De las actividades formales, ¿cuál es la que más recuerdan?, ¿por qué? ¿Podrían hablar de

lo que han aprendido en las actividades no formales? ¿Y de las informales? ¿Cuáles de ellas son las más comunes? ¿En cuáles participan voluntariamente y en cuáles porque está establecido?

B. Transferencia de los aprendizajes construidos en esas actividades.

De esas actividades, ¿cuál o cuáles les resultan más interesantes? ¿Cuáles de esas actividades son las que más influyen o han influido en su aprendizaje? ¿Por qué lo creen así? ¿Cómo utilizan los aprendizajes adquiridos en esas actividades? ¿Los aprendizajes adquiridos en esas actividades han causado alguna modificación en su quehacer docente?, ¿cómo lo saben? ¿Observan en sus estudiantes algún efecto de esos aprendizajes? ¿Podrían explicarlo?

C. Indagar acerca de los programas de aprendizaje para profesores que conocen.

¿Conocen algún programa de formación docente que se desarrolla en el país?, ¿cuál? ¿Qué opinan acerca de él? ¿Han participado o participan en alguno de ellos? ¿Conocen algún otro programa de formación? ¿Pueden hablar acerca de él, en qué consiste, quién lo desarrolla, cómo se organiza?

D. Cierre

¿Hay algo más que desearían comentar acerca de lo debatido?

Anexo 12

Tema: Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia

Esta GUÍA DE OBSERVACIÓN tiene como finalidad identificar qué actividades de aprendizaje para los docentes son incluidas en los Programas de Formación de docentes en la República Dominicana.

Institución encargada del Programa:

Fecha observación:

Tarea: Observar la inclusión de los diferentes tipos de actividades de aprendizaje de los docentes, en programas de formación concebidos en el país. Se marcará **sí** o **no** aparece la planificación de actividades por tipo (formales, no formales e informales) y se observará: características de las mismas, viabilidad, quién o quiénes las ejecutan, qué roles juegan los docentes en ellas...

Programa a observar	Tipo de actividad	Se concibe		Observaciones
		Sí	No	
	Formales			
	No formales			
	Informales			

Formales

No formales

Informales

Formales

No formales

Informales

Formales

Otros No formales

Informales

Otras observaciones:

Anexo 13

Alternativa para el diseño y desarrollo de programas de formación de docentes

Desde los resultados que aporta la investigación “Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia”, han sido identificadas tres grandes fases inherentes a los programas de formación continua de los docentes en ejercicio. Estas fases integran los pasos referidos por Heinich et al. (2002) para el diseño instruccional ASSURE.

En esa perspectiva, y antes de llegar a las fases y pasos anunciados, es de gran valor que se tomen en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

1. El diagnóstico como punto de los programas de formación docente deben partir de un. Definir las acciones formativas necesarias presupone conocer los niveles de desarrollo de competencias de los participantes en tres grandes dimensiones que definen su labor pedagógica: académica, didáctico-metodológica y psicopedagógica.

2. La individualización de la formación. Esta debe darse desde el diseño y en cada una de las actividades, tareas y asignaciones que se definan para el desarrollo de las competencias. Esta es uno de los grandes desafíos de estos programas dada la cantidad de participantes para los que son concebidos.

3. La autoformación como variante. Deben crearse espacios, contenidos y herramientas que faciliten el autoaprendizaje de quienes participan y prefieren hacerlo solos y en momentos específicos. El apoyo en videos, tutoriales y recursos tecnológicos pueden ser de gran ayuda.
4. La diversidad de actividades. Las actividades que se empleen deben responder a las variantes de aprendizaje y a las principales actividades que prefieren los docentes.
5. La interacción como prioridad. Estos programas deben privilegiar las actividades que propician la mayor cantidad de espacios de interacción entre los participantes. El trabajo colaborativo, el diálogo, la cooperación son determinantes en el desarrollo de competencias.
6. Inclusión de acciones de demostración o modelaje. Los facilitadores de un programa de formación deben estar en capacidad de modelar, de manera sistemática y práctica, el cómo proceder. Esto presupone que hay que emplear procedimientos que lleven como esencia demostrar las ejecutorias profesionales asociadas a las competencias en desarrollo.
7. La práctica debe ser una prioridad. Se ha demostrado que en la práctica están soportados los elementos teóricos. La labor del docente es eminentemente práctica y es a través de ella que se construyen sólidas competencias necesarias para el desempeño profesional.
8. Aseguramiento de los recursos (no solo tecnológicos). Los recursos que deben emplearse en el desarrollo del programa de formación deben ser determinados, seleccionados y garantizados con suficiente tiempo de antelación. La innovación y la creatividad deben ser elementos distintivos de esos recursos que no deben limitarse a lo meramente tecnológico.
9. La captación e inducción de los facilitadores. Los facilitadores de un programa de formación de docentes deben reunir ciertas características: deben ser personas con experiencia académica y en el desempeño en el área de los participantes; no basta con una titulación, es

necesario el contar con una práctica exitosa. Por ejemplo, para ser facilitador en la formación de docentes de Primaria, lo ideal es que haya ejercido en ese nivel de enseñanza. Sin que importe los antecedentes, dado que cada programa y cohorte son únicos, debe hacerse la necesaria inducción de cada uno de los facilitadores. No se trata solamente del conocimiento técnico y de las exigencias del programa; es pertinente la relación con los docentes que participarán, sus necesidades, expectativas, formas de aprender...

10. La evaluación integral y continua de los aprendizajes. La valoración y calificación de los resultados que se van alcanzando, de las competencias que se van desarrollando, es más importante durante el desarrollo del programa, que la evaluación y que la propia autoevaluación después de concluido el programa formativo. La evaluación integral, como proceso continuo e inherente a la formación es parte del propio aprendizaje.

Para la presente propuesta se integran esas fases y los referidos pasos, en un todo único. Estos deberían cumplirse para lograr programas de formación eficientes, por los niveles de aprendizaje que muestren sus participantes y por la transferencia que hagan de lo aprendido a sus estudiantes. Así, se proponen como fases: diseño, desarrollo y evaluación. Mientras, los pasos propuestos por Heinich et al. (2002) y asumidos e integrados aquí son: Análisis de las características del estudiante, Establecimiento de objetivos de aprendizaje, Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales, Organización del escenario de aprendizaje, Participación de los estudiantes, Evaluación y revisión de la implementación y resultados de aprendizaje.

FASE 1. Diseño

Paso 1. Análisis de las características del participante

En este momento se debe definir la modalidad y población a la que se dirige el programa. Una vez definido el tipo de programa a proponer (maestría, especialidad, diplomado, curso corto...), la institución convocante a un programa de formación docente debe determinar la población a la que estará dirigido. Se hace la previsión a partir del informe de determinado estudio que avala que los participantes, provenientes de un centro, zona, región, etc., necesitan la formación que se pretende desarrollar. Una razón válida puede ser también, como sucede en el caso dominicano, los indicadores de aprendizaje de los estudiantes en determinada asignatura o nivel.

Conocidos los resultados de aprendizaje de una determinada medición, surge la necesidad de reforzar determinadas competencias pedagógicas en los docentes de esos estudiantes. Otra razón puede ser los resultados de la evaluación profesoral que indica, consecuentemente, las áreas de mejora que esperan respuesta desde espacios de aprendizaje. Asimismo, deberá definirse, según recursos disponibles, la cantidad de participantes del programa y toda la información requerida para mantener el contacto necesario y oportuno.

Paso 2. Definición del contexto y el tiempo de desarrollo del Programa.

Dentro de las acciones fundamentales para el desarrollo de un programa de formación debe estar el prever el contexto en el que será ejecutado y el lugar o zona de procedencia de los participantes. Es importante cada detalle del lugar, condiciones, ubicación; movilidad requerida, además de los requisitos de entrada que establece la institución convocante. Téngase en cuenta

que la formalidad de la actividad depende de diferentes factores como son las acciones que implica, el lugar en el que se desarrolla.

Paso 3. Aplicar diagnóstico para detectar competencias que requieren atención.

Todo programa de formación de docentes deberá partir de la identificación de las competencias que es necesario trabajar. El instrumento creado con tales fines debe ser integrador y concreto. Debe proveer información, asimismo, sobre las competencias que responden a los componentes conceptual, procedimental y actitudinal, según el área de desempeño profesional de los participantes. Deben tenerse en cuenta las emociones (afectos o sentimientos del participante), lo cognitivo (competencias intelectuales), lo psicosocial (desarrollo intrapersonal y relaciones interpersonales). Como parte del diagnóstico, cada participante debe conocer cuáles son las áreas que deberá atender y trazarse metas de mejora para un tiempo determinado. Asimismo, debe diagnosticarse su disposición y motivación para la actividad formativa.

Paso 4. Definir las competencias que serán atendidas en el programa.

A partir del diagnóstico de los participantes deben definirse las competencias generales y específicas que se van a trabajar. A la vez, deben establecerse los indicadores de logro para cada una de esas competencias.

Competencias deseables del docente: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Paso 5. Determinación de estrategias metodológicas y posibles actividades.

El equipo de profesionales encargado del diseño del programa debe proponer, al resto de los facilitadores, estrategias metodológicas para conducir la formación en el programa. Las sugerencias deben estar sustentadas en la efectividad probada en contextos similares, sin renunciar a la creatividad e innovación a partir de la realidad del contexto y de las sugerencias de los propios participantes. En el caso dominicano, debe ser mandatorio el empleo de actividades que conlleven el trabajo colaborativo y la interacción en los diversos espacios. Las estrategias e instrumentos de evaluación son un componente básico y deben divulgarse con suficiente tiempo de antelación.

Paso 6. Programación de la ejecutoria del programa.

Concebir el calendario de ejecución del programa es determinante. De la eficiencia con que se organice cada módulo, encuentro, sesiones de trabajo... depende, en gran medida, la eficiencia de un programa. Es fundamental el conocimiento previo del calendario por parte de los participantes y el resto de los actores que intervienen. De esto depende el transcurso de las acciones formativas ya que constituye la ruta orientadora del proceso a seguir.

Paso 7. Definir los profesionales que participarán como facilitadores en el programa.

El primer paso de la entidad reguladora, debe ser la definición de la institución u organismo que ejecutará el programa. Detalles que aporta respecto de cómo se realizará la coordinación necesaria, quién será el líder del proceso y cuál es el equipo técnico-docente que se encargará de desarrollar el programa. Son determinantes los detalles relativos a cómo se realizará, además de la coordinación, la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación.

El formador de formadores ocupa un lugar de primer orden en la intención de potenciar los aprendizajes del participante en un programa de desarrollo profesional. Desde los propios

testimonios de los docentes que participan en el presente estudio se otorga un papel preponderante a quienes acompañan los procesos de aprendizaje. Se observan alusiones a los profesores de la carrera de grado y de otros profesionales que recuerdan por las aportaciones a sus aprendizajes.

Paso 8. Definir los recursos técnicos y metodológicos.

Los recursos deberán ser empleados en el desarrollo del programa de formación. Entre ellos recursos, considerar no solo los que corresponden a tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), sino todos aquellos que resultan determinantes para el aprendizaje; una guía de inducción, acompañamiento, comunidades de práctica-grupo pedagógico, uso de la virtualidad... Asimismo, no debe faltar una bibliografía básica y la sugerencia de textos complementarios.

Paso 9. Someter a aprobación la propuesta de Programa.

Un programa de formación de profesionales debe considerar las aportaciones de todos los actores del proceso: participantes, especialistas y autoridades académicas deben intervenir en la determinación del qué y el cómo aprender. Los participantes deben ser escuchados para determinar los ajustes que deben hacerse, previa aprobación, en cuanto a las competencias previstas y las estrategias de formación que se van a emplear. Después de que los especialistas den su visto bueno, la propuesta debe remitirse a la aprobación de las autoridades competentes.

Paso 10. Ajustes a la propuesta.

Una vez se hayan compilado sugerencias y peticiones de las instancias correspondientes, deberá hacerse los ajustes necesarios para que la ejecución sea efectiva. En los ajustes, siempre

que sean de fondo deben participar, no solo el equipo diseñador, sino los participantes y especialistas identificados por la institución proponente.

FASE 2. EJECUCIÓN

Paso 10. Syllabus o planes.

Determinación del sistema de actividades, tareas y acciones formativas concretas para cada una de las sesiones, módulos o unidades del programa. En respuesta a la manera más efectiva de aprendizaje del docente, deben primar las actividades prácticas y con alto nivel de interacción y colaboración de los participantes. Al definir las actividades es importante considerar las que responden a los aprendizajes formal, no formal e informal.

Tanto estas como las actividades de evaluación, del proceso y del resultado, deberán ser coherentes con las competencias definidas y sus indicadores de logro. Son ideales, entre otras: la investigación, actividades que estimulen la lectura, las actividades demostrativas, sesiones de clases abiertas y metodológicas como parte de la práctica y para la demostración del buen hacer pedagógico. Cada actividad debe tener en cuenta lo afectivo (motivos, motivaciones), lo cognitivo y lo social. Es ideal que las actividades convoquen al autoaprendizaje, a la autoformación. Deberían incluirse el trabajo en “redes, expediciones, pasantías, residencias, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales de aprendizaje, grupos de trabajo, *lesson study*, reflexión sobre la práctica, maestros de apoyo, mentores, coach, talleres, asesoría” (Calvo G. , 2014, p. 142). Todas estas posibles actividades deben distinguirse por un alto nivel de práctica.

Paso 11. Desarrollo del programa.

En el desarrollo del programa formativo deben garantizarse las condiciones necesarias para una estancia agradable y un ambiente distendido y de armonía. El equipo coordinador debe velar por el cumplimiento del horario, el ajuste de las actividades a lo planificado y la atención diferenciada a los participantes; cada uno debe verse como un caso concreto y como tal atender sus necesidades y demandas. Es imprescindible contar con los recursos necesarios y con la divulgación oportuna de tareas y horarios específicos. En este paso es que existe la oportunidad de enseñar al docente a formarse, a crearse hábitos de estudio, a asumir adecuadas actitudes frente a los conocimientos.

Paso 12. Seguimiento a la ejecución. Sistematización.

Llevar un registro continuo y detallado del programa es determinante en la intención de mejorar las versiones o cohortes subsiguientes. Es determinantes el acompañamiento al proceso formativo y a la implementación de las competencias. La valoración seria y profunda de lo que ocurre, la ayuda oportuna al equipo facilitador y a los participantes deben constituir parte sustancial del proceso de seguimiento y de sistematización. Es parte de este paso, ubicado de manera horizontal al programa, la reorientación de acciones para corregir y hacer los ajustes que demande la realidad.

FASE 3. EVALUACIÓN**Paso 13.** Evaluación del programa

Basado en la sistematización del programa, este paso debe incluir la evaluación de las competencias desarrolladas por los participantes y el nivel de transferencia de los aprendizajes.

En la evaluación de las competencias desarrolladas, lo ideal es incluir, además del criterio del facilitador, la autoevaluación del participante y las acciones de heteroevaluación que sean posibles. La medición de la transferencia puede ser de manera escalonada en el tiempo, comenzando por el nivel de aplicación de lo aprendido en la práctica pedagógica diaria hasta llegar a la comprobación del nivel de los estudiantes del docente-aprendiz. La evaluación, con ayuda del acompañamiento, la tutoría o mentoría, debe ofrecer información de la efectividad del programa a partir de los niveles de transferencia de saberes que se logren. Es vital la retroalimentación como vía de apoyo, para generar confianza, seguridad.

A partir de los resultados de la evaluación de las competencias desarrolladas, se hace necesario la creación y cumplimiento de verdaderos planes de autoformación en los que los propios participantes de la formación prevean qué aprender y cómo hacerlo. La previsión de espacios para el trabajo cooperativo-colaborativo, incluso con apoyo de las TIC es impostergable.

Paso 13. Informe final sobre el programa.

Cada vez que concluye una etapa o cohorte de un programa formativo es mandatorio informar sobre logros y áreas de mejora a la comunidad académica y a los participantes. Los detalles y las propuestas de hacia dónde reorientar las acciones y tareas concretas son de gran valor en la intención de mejorar próximas versiones e ir conformando un proceso de mayor calidad. Los niveles de transferencia de los saberes del docente en formación podrán verse de manera más convincente a mediano y largo plazo; no obstante, deberían valorarse los avances propios del proceso de implementación de las competencias que se van desarrollando.