



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**Evaluación de la formación inicial docente en el Nivel Inicial en una
Institución de Formación Docente de República Dominicana**

Dña. Margarita María Heinsen Guerra

2015



**Evaluación de la formación inicial docente en el Nivel Inicial en una
Institución de Formación Docente de República Dominicana**

Margarita María Heinsen Guerra

Directores:

Dr. Juan Manuel Escudero
Dra. Eva M.^a González Barea

2015

Índice General

Índice de tablas.....	5
Introducción	7
CAPITULO I. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	11
1.1. Una aproximación a la Formación Docente.....	12
1.2. Enfoques y modelos de formación docente.....	18
1.3. La formación Inicial Docente.....	23
1.4. Contextualización de la formación en República Dominicana	27
1.5. Formadores de docentes	32
CAPITULO II. LOS PROGRAMAS Y PLAN DE ESTUDIO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	39
2.1. Factores vinculados con la calidad de los programas de formación inicial docente.....	40
2.2. Normativa para los programas de formación docente en República Dominicana	43
2.3. Elementos clave del plan de estudio de formación inicial docente.....	47
2.3.1. Marco filosófico de los programas de formación inicial docente en República Dominicana	47
2.3.2. Perfil de ingreso a los programas de formación inicial docente en República Dominicana	49
2.3.3. Perfil del egresado de los programas de formación inicial docente en República Dominicana	53
2.3.4. Prácticas docentes y pasantías en los programas de formación docente	56
2.3.5. Estructura curricular de los planes de estudio de formación inicial docente ...	58
2.3.6. Los contenidos en el plan de estudio	60

2.4. Estándares en los programas de formación docente como mecanismo de aseguramiento de la calidad	61
---	----

CAPÍTULO III. COMPETENCIAS DOCENTES Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL NIVEL INICIAL.....81

3.1. Las competencias docentes fundamentales para la educación actual	82
3.2. El Nivel Inicial en el sistema educativo dominicano y las competencias de sus docentes	89
3.3. Situación actual de la formación de los docentes del Nivel Inicial.....	93
3.3.1. El Currículo del Nivel Inicial	94
3.4. La identidad y el desarrollo profesional en el Nivel Inicial	99

CAPÍTULO IV. INDICADORES DE CALIDAD PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

4.1. Dimensiones para una docencia universitaria de calidad.....	104
4.1.1. Diseño y planificación de la clase	110
4.1.2. Los contenidos de clase	113
4.1.3. La metodología didáctica	115
4.1.4. Los recursos y el material de apoyo	119
4.1.5. La innovación con recursos diversos y nuevas tecnologías	121
4.1.6. Comunicación efectiva e interacción con los alumnos.....	124
4.1.7. Estrategias de evaluación	126

CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACION INICIAL DOCENTE

5.1. La evaluación de la docencia universitaria. Concepciones	132
5.1.1. Técnicas de Evaluación de la docencia universitaria	137

5.2. Evaluar desde una perspectiva de mejora	148
CAPÍTULO VI. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	157
6.1. Contextualización, objetivos de investigación y variables.....	158
6.2. Diseño de la Investigación	162
6.3. Definición de la población y caracterización de la muestra.....	164
6.3.1. Muestra docente formador.....	165
6.3.2. Muestra alumnos	166
6.4. Diseño del Instrumento	167
6.4.1. Características iniciales de la escala.....	170
6.5. Análisis técnico del instrumento	171
6.5.1. Validez de contenido del instrumento.	171
6.5.2. Fiabilidad y análisis de los ítems del instrumento.....	174
6.5.3. Elaboración de la guía de grupo focal	186
6.6. Procedimiento de aplicación de los instrumentos y grupos focales	187
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	189
7.1. Estudios descriptivos.....	190
7.2. Interpretación de las puntuaciones	190
7.3. Análisis descriptivo	192
7.4. Estudios diferenciales.....	197
7.4.1. Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas	198
7.4.2. Clima del aula.....	199
7.4.3. Estrategias docentes.....	201
7.4.4. Innovación didáctica.....	202

7.5. Análisis Comparativo: Perfil de egresado y plan de estudio de la Carrera de Educación Inicial de la Institución y los Estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación y el Desarrollo Docente.....	204
7.6. Análisis grupos focales.....	217
7.6.1. Grupos focales estudiantes	217
7.6.2. Grupos focales docentes y coordinadores	220
7.6.3. Convergencias y divergencias entre estudiantes y docentes y coordinadores.....	223
 CAPITULO VIII. CONCLUSIONES.....	 227
8.1. evaluación de la práctica del docente formador	229
8.2. programa de formación inicial docente	229
8.3. La calidad de la práctica docente	233
8.3.1. La planificación de la clase y capacidad pedagógica	234
8.3.2. El clima de aula	236
8.3.3. Las estrategias docentes	236
8.3.4. Innovación didáctica.....	238
8.4. Limitaciones de la investigación	239
 REFERENCIAS	 243
 ANEXOS.....	 267

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Facetas de un excelente docente en el Nivel Inicial.....	91
Tabla 2. Aspectos de la competencia docente derivados de la teoría enseñanza-aprendizaje.	107
Tabla 3. Las competencias docentes (ANECA, 2004).....	108
Tabla 4. Características de 12 fuentes de evidencia de la efectividad docente.	138
Tabla 5. Muestra docentes observados.....	165
Tabla 6. Género de los alumnos	166
Tabla 7. Estado civil de alumnos	166
Tabla 8. Edad de los alumnos.....	166
Tabla 9. Dimensiones, subdimensiones e indicadores en la evaluación de la práctica docente ..	168
Tabla 10. Indicadores e ítems del cuestionario de la observación de la práctica del docente.....	170
Tabla 11. Estadísticos Descriptivos Validación Expertos.....	173
Tabla 12. Índices de homogeneidad de los ítems instrumento del alumno.....	175
Tabla 13. Índices homogeneidad dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas.....	176
Tabla 14. Índices homogeneidad dimensión Clima de Aula.....	177
Tabla 15. Índices homogeneidad dimensión Estrategias Docentes.....	178
Tabla 16. Índices homogeneidad dimensión Innovación Didáctica.....	178
Tabla 17. Índices de homogeneidad de los ítems instrumento del acompañante.....	179
Tabla 18. Índices homogeneidad dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas.....	180
Tabla 19. Índices homogeneidad dimensión Clima de Aula.....	181
Tabla 20. Índices homogeneidad dimensión Estrategias Docentes.....	181
Tabla 21. Índices homogeneidad dimensión Innovación Didáctica.....	182
Tabla 22. Índices de homogeneidad de los ítems instrumento de autoevaluación.....	183

Tabla 23. Índices homogeneidad dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas.....	184
Tabla 24. Índices homogeneidad dimensión Clima de Aula.....	184
Tabla 25. Índices homogeneidad dimensión Estrategias Docentes.....	185
Tabla 26. Índices homogeneidad dimensión Innovación Didáctica.....	185
Tabla 27. Estadísticos descriptivos Dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas.....	193
Tabla 28. Estadísticos descriptivos dimensión clima de aula	194
Tabla 29. Estadísticos descriptivos Dimensión Estrategias Docentes	195
Tabla 30. Estadísticos descriptivos Dimensión innovación didáctica.....	196
Tabla 31. Diferencia medias: Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas.....	198
Tabla 32. Diferencia medias: Clima de aula	200
Tabla 33. Diferencia medias: Estrategias Docentes	201
Tabla 34. Diferencia medias: Innovación Didáctica	203
Tabla 35. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión el estudiante y su aprendizaje y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.....	207
Tabla 36. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión contenido curricular y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.....	210
Tabla 37. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión proceso de enseñanza aprendizaje y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.....	212
Tabla 38. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión compromiso personal y profesional y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.....	214

Introducción

Ante las exigencias de hoy en día las universidades están sometidas a un desafío de competitividad. Las Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana deben proveer una formación integral a los estudiantes que les permita adaptarse no sólo a las necesidades sociales, sino también, a unas exigencias laborales que les requiere estar actualizados de forma permanente, desarrollando competencias para poder desempeñarse de manera adecuada en sus respectivos ambientes de trabajo. Esto constituye todo un reto para las Instituciones de Educación Superior.

En el tema que compete a esta investigación, la evaluación del programa de formación inicial docente y la práctica del formador en la carrera de educación inicial de una Institución de Educación Superior dedicada a la formación docente en República Dominicana, no es menos el reto que tiene por delante. El Nivel Inicial representa una de las principales preocupaciones en los países latinoamericanos que le otorgan la categoría de primer nivel de sus respectivos sistemas educativos. La primera infancia constituye una etapa de crucial importancia para el desarrollo de la personalidad del individuo y posee características propias que la distinguen de cualquier otra

etapa del desarrollo. Es a partir de estas características, y de la atención que debe brindársele a la nueva generación, que se requiere de docentes que sean capaces de trabajar de manera efectiva en la educación del Nivel Inicial.

En relación a lo anterior, la institución formadora de docentes debe introducir en sus planes de estudios distintas metodologías, incluyendo aquellas como “la investigación-acción, y que vinculen constantemente la teoría y práctica” (Imbernón, 2007, p.53). Lindblom-Ylance, Trigwell, Nevgi y Ashwin (2006) plantean que la mayoría de los investigadores clasifican los enfoques de enseñanza de los docentes en dos: los centrados en el profesor y el contenido y los centrados en el alumno. Los primeros se preocupan por transmitir el conocimiento, el contenido y lo que deben hacer para enseñar. Los segundos se enfocan en facilitar el aprendizaje de los alumnos y su construcción de conocimientos, prestando atención a lo que hacen los alumnos para comprender.

En la actualidad el docente debe asumir una visión más global e integral que contemple la relevancia de los contenidos y las competencias. No solo es importante lo que hace cada profesor a título personal sino también lo que piensen, decidan y coordinadamente hagan los equipos docentes. El docente debe poder ser facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes, comunicándose e interactuando de manera efectiva con ellos y manejando adecuadamente los recursos de enseñanza, entre otras habilidades.

Este trabajo comprende dos bloques bien definidos. El primer bloque lo compone la fundamentación teórica sobre la cual va a descansar toda la parte de revisión teórica y de análisis sobre la literatura existente que aborda este tema, así como los autores más relevantes que han trabajado en amplitud el tema de la formación inicial docente y los distintos enfoques pedagógicos.

El segundo bloque consiste en la parte empírica. Esta última arroja información sobre el programa de formación inicial de docentes del Nivel Inicial y sobre la práctica del docente formador en una institución dedicada a la formación docente. Para esto se utiliza la observación de aula con la aplicación de un instrumento que evalúa las dimensiones que la literatura establece como fundamentales para lograr el desarrollo de las competencias y los aprendizajes por parte de los estudiantes, así también se utilizará un instrumento de autoevaluación y un instrumento de evaluación por parte del alumno con las mismas consideraciones del instrumento de observación.

Se realiza un análisis del perfil del egresado y del plan de estudios de la carrera del Nivel Inicial de esta Institución, estableciendo la relación de las asignaturas que se imparten con los estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente de República Dominicana y con el perfil del docente del Nivel Inicial. Esto es una aproximación que permite determinar si las mismas apuntan al logro de ese perfil deseado y aprobado y si es necesaria la revisión y actualización de dicho plan de estudios.

Se realizan grupos focales con estudiantes de esta carrera y con docentes y coordinadores del programa para poder identificar fortalezas y debilidades que permitan tomar decisiones pertinentes sobre el tipo y enfoque de la formación docente que se deben asumir y así responder a las necesidades reales identificadas.

Se propone en este trabajo introducir el procedimiento de evaluación de la práctica docente y el instrumento de observación como una innovación en una institución de educación superior de República Dominicana dedicada a la formación de docentes, en este caso específico, del Nivel Inicial.

Los resultados son analizados y se formulan conclusiones que permitirán identificar futuras líneas de investigación que orienten las decisiones de las Instituciones de Educación Superior en el proceso de mejora y búsqueda de excelencia académica en la carrera de Educación Inicial. Esto repercutirá en la calidad y eficacia de los futuros educadores que laboran en este importante nivel y en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente es imprescindible este estudio, en la medida en que el uso de informes detallados de los resultados, ofrecerá información relevante a efectos de diseñar proyectos de planificación y diseño de futuras intervenciones de mejora docente.

CAPITULO I. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En este capítulo se aborda el tema de la formación docente y la situación actual de la formación inicial de docentes en la región y en la República Dominicana. Se presentan los principales enfoques y modelos de formación docente. Se aborda también el tema del docente formador como un elemento fundamental en los programas y en el proceso formativo de docentes.

1.1. UNA APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE

La sociedad actual requiere de profesionales que puedan desempeñarse en un mundo globalizado y competitivo en constante cambio, siendo necesario que demuestren las competencias para responder a las demandas que surgen cada día. La competitividad y la sustentabilidad de un país se sostiene fundamentalmente en la calidad de la formación avanzada de pre y postgrado de su población (Pedraja-Rejas et al.2012).

La Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT, s/f, p.4) cita a Huerta (2004) cuándo éste define la formación como el proceso de adquisición de conocimientos, actitudes y conductas relacionadas a un campo profesional específico. Este proceso de formación implica desarrollo y aprendizaje continuo, así como la preparación necesaria para poder desempeñarse de forma apropiada en el ámbito personal y laboral. Tal como plantea Barrón Tirado (2015) “la formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Todo ser humano requiere de la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción de conocimiento” (p. 43). Esto significa que la formación es fundamental en el desarrollo y avance, tanto personal como social.

El concepto de formación puede abordarse desde distintas perspectivas. Así lo plantea Ferry (1990) al explicar las distintas connotaciones de la formación, tales como: formación como función social de transmisión, saber y de reproducción de la cultura dominante. Para este autor, la formación también puede ser considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias. Este autor plantea que toda formación es “formación para”, es decir, que conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo, el de la determinación de la totalidad social

y el de proceso de socialización, prepara para los roles, pero también busca en los sujetos una “función transformadora” (Barrón Tirado, 2015, p. 43).

“Esta formación supone a su vez, una “formación de” y requiere en los sujetos la flexibilidad suficiente para que puedan construir siempre nuevas formas de aprender. Esto nos pone ante la idea de lo inacabado, es decir, de un proceso siempre por recorrer por el ser humano, de la conservación de su plasticidad y de aptitud por aprender” (Jiménez y Páez, 2008, p.195). Podemos entonces decir que la formación de un ser humano nunca termina.

Las Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) han cobrado un importante rol en la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos, producto de las innovaciones y la investigación, encontrándose, por tanto, en el centro del crecimiento económico y cultural (Altbach, 1998). Estas instituciones deben ser competitivas y ofrecer una formación integral a los estudiantes que les permita adaptarse, no sólo a las necesidades sociales y personales, sino también, insertarse al mercado laboral que requiere unos determinados perfiles, conocimientos permanentemente actualizados y el desarrollo de competencias genéricas y específicas para poder desempeñarse adecuadamente (Beneitone et al. 2007).

La Educación Superior ha sufrido grandes cambios, ha crecido, se ha masificado y se ha diversificado en los últimos años (CINDA, 2007; UNESCO, 2009) y como consecuencia, el estudiantado es más heterogéneo. En muchos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE), más del 50% de la población de dieciocho a veinticuatro años de edad están matriculados en educación superior (OCDE, 2008) y el porcentaje de adultos que han recibido educación superior creció de un 22% en 2000 a un 31% en

2010 (OCDE, 2012). Al igual que en otros países, en República Dominicana, la Educación Superior ha tenido un gran incremento desde la década de 1990, aumentando la cantidad de instituciones y el estudiantado de manera significativa (CINDA, 2007; OCDE, 2008; SEESCyT, 2003).

Esta situación descrita representa todo un desafío para las IES y para los responsables de política universitaria, tal como se describe en el editorial de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2010), “la formación de los ciudadanos contemporáneos parece requerir la traslación desde un curriculum disciplinar de acumulación y reproducción de datos, a un curriculum abierto y flexible, basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas” (p. 11).

Llorens (2013) plantea que:

“desarrollar aptitudes creativas, críticas e innovadoras implica que el enfoque de enseñanza tradicional basada en la instrucción directa de conocimientos y hechos evaluados con exámenes ya no es adecuado, siendo sustituido por un modelo centrado en el alumno y basado en una participación activa del estudiante mediante un proceso de reflexión, crítica e interpretación” (p. 24).

En el ámbito de la formación educativa cabe desatacar que “más de 7 millones de profesores entran a las aulas en América Latina y el Caribe cada día. Estos representan el 4 por ciento de la fuerza laboral de la región y más del 20 por ciento de sus trabajadores técnicos y profesionales” (Bruns y Luque, 2015, p. 1). Estas cifras indican la gran cantidad de docentes que han sido formados en alguna institución y de los cuales se espera puedan lograr que sus alumnos

aprendan. Los autores plantean que “estos profesores comparten un aspecto en común: cada vez son más reconocidos como los actores fundamentales en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad de la educación y sus resultados” (Bruns y Luque, 2015, p.1). En el caso de República Dominicana, el Ministerio de Educación (en adelante, MINERD) cuenta con 70.670 puestos docentes en la educación preuniversitaria, 3 de cada 4 de estos son ocupados por mujeres y el 5% enseña en primera infancia (PREAL, 2015 p. 15).

Según Bruns y Luque (2015), en los últimos 50 años, los países de América Latina y el Caribe han alcanzado una expansión masiva de la cobertura de educación. Esto aumenta la demanda de docentes formados para responder a esta necesidad. En República Dominicana hay alrededor de 2.705.297 estudiantes en el nivel preuniversitario que representa el 27% de la población del país (PREAL, 2015).

En opinión de Huerta (2004), la formación de docentes necesita ser reformulada para poder responder a las demandas de mejora educativa en todos los niveles. Esta formación incluye aspectos teóricos y prácticos y no debe solo considerar factores personales, sino también de los contextos donde se desarrollan las prácticas educativas que serán los que validen y den sentido a la formación.

Moreno Sánchez et al. (1999) expresan que:

“la universidad, como responsable de la formación inicial del profesorado, debe tener en cuenta la realidad en la que se encuentran los y las profesionales de la enseñanza con sus posibilidades y sus limitaciones, así como el perfil de profesional que la Reforma demanda” (p. 3).

Sin embargo, los programas de formación docente a nivel superior no evidencian los cambios curriculares tan necesarios, lo cual es preocupante debido a que esta es una de las profesiones más importantes para lograr competitividad, sustentabilidad y el desarrollo social, cultural y económico de un país (Vaillant, 2013). Existe una insatisfacción con los modelos convencionales, institucionales y curriculares de formación de docentes, provocando una extensa e intensa producción teórica y práctica de modelos y reformas en el panorama internacional. Pérez Gómez (2010) explica que:

“la práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. La fragmentación y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., conduce al fracaso de su misión académica y social de formar profesionales competentes” (p. 19).

Vaillant (2013) plantea la necesidad de asegurar una formación docente de calidad que garantice el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Explica la importancia que el desempeño de los docentes tiene en el aprendizaje de sus estudiantes, lo cual es confirmado por Escudero (2010) cuando plantea que nadie cuestiona que la calidad del profesorado es uno de los factores más decisivos para mejorar la enseñanza y los resultados escolares. Para alcanzar esta calidad es necesario que su formación responda a la realidad global, donde, según Gairín (2011) se dan grandes cambios sociales y tecnológicos que exigen replantear el papel de la escuela del futuro y el perfil que debe tener el profesorado del siglo XXI.

En la actualidad, la docencia es una actividad compleja que requiere al profesor mucho más que sólo conocer la materia o el contenido de su área. Zabalza (2002) plantea que la práctica educativa es un proceso en el que influyen muchas variables y que:

“entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc.” (p. 14).

Pérez Gómez (2010) plantea que los programas que pretenden desarrollar el conocimiento práctico y las competencias profesionales de los docentes han de establecer una rica interacción permanente de la práctica y la teoría y utilizar proyectos de investigación-acción cooperativa como la estrategia pedagógica privilegiada. En este sentido, el autor se refiere a un cambio globalizador de los programas de formación inicial docente. Es en la práctica educativa donde se aplican los conocimientos y saberes adquiridos en la formación y que se continúan construyendo a lo largo de la vida a través de las experiencias y de la trayectoria profesional.

Lo que los docentes hacen en su práctica también refleja lo que vivieron ellos mismos como alumnos, ya que a partir de esta experiencia construyen y reconstruyen su intervención en interacción con las teorías y los fundamentos teóricos que conocen. “Esto implica que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos” (Barrón Tirado, 2015, p.39). Los docentes, a su vez, aprenden de esta práctica continuamente, desarrollando nuevas competencias a lo largo del proceso.

1.2. ENFOQUES Y MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Existen distintos modelos y enfoques de formación docente. Dependiendo de los fundamentos epistemológicos y de los paradigmas, la formación docente enfatizará ciertos aspectos frente a otros. Podemos destacar diversos enfoques en la formación docente (SEESCyT (s/f):

- a) El enfoque tradicional, conductista y positivista en el cual la formación docente enfatizaría el dominio de conocimientos, técnicas instrumentales y metodologías de enseñanza propios de la didáctica y demás ciencias pedagógicas. Desde este enfoque, el docente tiene el protagonismo.
- b) El enfoque humanista y constructivista pone el énfasis en los aspectos personales propios del ámbito de la psicología. El docente aquí tiene un rol de guía que acompaña al educando como protagonista del proceso educativo.
- c) El enfoque integral y dialógico, donde ambos, docente y alumnos son protagonistas. El docente, junto a sus estudiantes, conforman un equipo en el que todos participan activamente e intercambiarían roles según las metas consensuadas.

Además de los enfoques descritos, existen diferentes modelos de formación docente que articulan distintas concepciones acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente y las interacciones entre estas (SEESCyT, s/f).A continuación se describen algunos modelos:

- 1) “El modelo práctico-artesanal concibe la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización” (de

Lella, 1999¹). Propone al docente que imite y transmita modelos culturales e ideológicos de los antepasados. El docente se convierte en un reproductor de conocimientos y destrezas. Antes del siglo XVII, en Europa se pensaba que el conocimiento del contenido disciplinar aseguraba la capacidad de enseñanza del mismo.

2) El modelo academicista asume que lo esencial de un docente es su profundo conocimiento de la disciplina que enseña, ya que los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en el aula. Asume que cualquier persona con buena formación puede orientar la enseñanza. Este modelo ubica al docente como transmisor de información. Se trata de un experto en su área de especialización, pero sin dominio de las metodologías de enseñanza.

A partir del siglo XVIII, comienzan a emerger los primeros indicios de capacitación de los docentes, valorando la experiencia de aquellos maestros reconocidos como los mejores. Se identifican algunos aportes a la formación de docentes pues se toma conciencia de la importancia de contar, no solo con el conocimiento disciplinario, sino el dominio de otros saberes para poder enseñar. “En ese periodo, el aprendizaje se realizaba a través del adiestramiento por parte de un maestro surgiendo así la pedagogía tradicional centrada en este maestro quien ejercía el control absoluto sobre el aprendiz y sobre los contenidos a transmitir” (Tagle, 2011, p. 205).

3) El modelo tecnicista y eficientista, denominado por Barrón Tirado (2015) como modelo proceso-producto. Desde este modelo el docente se concibe como un técnico que reproduce saberes y lleva a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos en torno a objetivos y medición de logros, buscando la eficiencia con una visión conductista. El docente no necesita dominar el conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión y planifica para el logro de los objetivos, generando aprendizajes observables, medibles y

¹ De Lella, C. (1999). Consultado el 20 de septiembre del 2015 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>.

cuantificables. El alumno es visto como un sujeto pasivo, tanto en su proceso de aprendizaje como en la dinámica del aula.

Talgle (2011) refiere a Schön, cuando éste plantea que el modelo de racionalidad técnica ha influido en la manera en la que diferentes profesionales, entre ellos los profesores, han sido formados en las instituciones educativas. Este modelo asume que el principal objetivo de cualquier actividad profesional es instrumental y se preocupa por resolver problemas prácticos o por lograr algunos objetivos aplicando la teoría derivada de la investigación científica. Este modelo sugiere una separación entre teoría y práctica en el proceso de preparación profesional y hace una distinción entre dos tipos de conocimiento: uno derivado del estudio científico y el otro derivado de la experiencia práctica.

4) El modelo hermenéutico está basado principalmente en las ideas de Schön (1983) sobre cómo se desarrolla el profesional. Las experiencias prácticas de los estudiantes juegan un rol importante en el proceso de aprender a enseñar, ya que son vistas como la principal fuente del conocimiento profesional (Ur, 2006). De acuerdo a este modelo, la competencia profesional se desarrolla reflexionando sobre el ‘conocimiento recibido’ sobre hechos, teorías, asociado al estudio de una profesión determinada, y el ‘conocimiento experiencial’ derivado de la experiencia de enseñanza a la luz de la práctica (Wallace, 2002).

En el modelo hermenéutico-reflexivo, el docente debe enfrentar situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones para las que no sirven reglas técnicas ni recetas. Vincula lo emocional con la indagación teórica y se construye personal y colectivamente. Parte de las situaciones concretas, reflexionando e intentando comprender volviendo a la práctica para modificarlas. Se dialoga con la situación, interpretándola tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales.

Este modelo también se relaciona con el modelo citado por Barrón Tirado (2015) al que llama mediacional o la práctica como comprensión de significados. Plantea que cada individuo o sujeto que participa en la escuela crea sus propias representaciones y significados al interactuar con otros y con el medio, construyendo las mismas a partir de su contexto. Estas representaciones son subjetivas, ya que por un lado reflejan la realidad y por otro la forma como el sujeto la ve. Estas ideas surgen de la corriente cognitiva, psicogenética y sociocultural así como de la sociología del conocimiento.

En este modelo, el docente está atento a las necesidades cognitivas de sus estudiantes y actúa con la intención de generar aprendizajes significativos y promover el desarrollo integral y la autonomía de los alumnos.

5) Desde un enfoque socio-constructivista de la formación, se concibe a los participantes como sujetos, seres con cultura, lenguaje y emociones. El diseño de experiencias de formación efectivas requiere que se consideren las experiencias previas, el lenguaje, la identidad social, los recursos culturales y los conocimientos de cada sujeto (Powell, 2011). Es necesario reconocer la diversidad de experiencias, saberes y creencias y construir sobre esta base a fin de validarlos, adaptarlos o cambiarlos a partir de la reflexión crítica y de las experiencias, nuevos conocimientos y realidades particulares.

6) El modelo ecológico de análisis del aula, intenta explicar las relaciones que se establecen entre las exigencias cognitivas y sociales que hace la escuela y los comportamientos y los aprendizajes que se generan en ella. El centro educativo y el aula son vistos como una organización social, en la que todos sus elementos solo pueden entenderse en relación con la totalidad. El docente propicia aprendizajes disciplinarios, habilidades cognitivas y sociales para la comprensión acerca del funcionamiento de la clase e interactúa en ella de acuerdo a las demandas

del ambiente escolar. Una de las tareas que se solicita al docente es la de obtener y mantener la cooperación de los alumnos en las actividades de clase, situación necesaria para el aprendizaje (Barrón Tirado, 2015). El enfoque ecológico permite reconocer que la efectividad del proceso de formación está íntimamente relacionada con las realidades de los participantes y los contextos en los que desarrollan su práctica.

Relacionado con estos enfoques y modelos, los autores Martinet, Raymond y Gauthier (2004) identifican cuatro formas básicas asociadas al ejercicio docente: el maestro improvisado, el maestro artesano, el maestro científico y el maestro profesional.

Cochran-Smith y Lytle (2002), al referirse a la formación de educadores, han diferenciado entre tres enfoques que han nombrado: “conocimiento para la práctica”, “conocimiento en la práctica”, y “conocimiento de la práctica”. Estas autoras explican que la formación que tiene un enfoque de “conocimiento para la práctica” asume que el conocimiento formal y las teorías generadas por los y las investigadores son certeros y aplicables a múltiples contextos y por lo tanto son necesarios para mejorar las prácticas. En contraste, el enfoque de conocimiento en la práctica se refiere a la formación profesional que enfatiza conocimientos prácticos, y que son aprendidos desde la experiencia y la práctica reflexiva. El enfoque de conocimiento de la práctica se basa en una forma distinta de abordar la formación que entiende el conocimiento formal y el conocimiento práctico de manera interrelacionada.

En el enfoque de conocimiento de la práctica, los docentes cuestionan, reflexionan y utilizan el conocimiento y las teorías producidas por otros como material para investigar su propia práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2001). En este proceso aprenden en la medida en que generan conocimientos de la práctica a través de su trabajo en un contexto de comunidades

dialógicas que los lleva a teorizar sobre, construir y conectar su trabajo con temas más amplios. Esta concepción de la formación implica un proceso complejo y continuo de indagación que contribuye a traducir los conocimientos a prácticas, en el contexto de interacciones sociales de forma grupal más que individual. El conocimiento de la práctica implica un paradigma de construcción de conocimiento que ocurre cuando la exposición a nueva información produce nuevas o mejores estructuras cognitivas que permiten repensar las ideas previas.

Independientemente del enfoque o modelo de formación que se asuma, es importante tomar en cuenta los múltiples factores que intervienen para determinar la efectividad de los procesos de formación incluyendo las características de los formadores y de los participantes, así como las interacciones entre ellos y las características de los lugares en los que van a implementar lo aprendido (Zaslow y Martínez-Beck, 2006).

1.3. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En el marco de la formación de docentes, se suele distinguir entre la formación inicial y la formación en servicio, continua o permanente. De acuerdo a los planteamientos de Ávalos (2003) la formación inicial es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas. Es aquella que se recibe en una institución formadora de docentes, reconocida social y legalmente para otorgar títulos profesionales que habilitan para ejercer la profesión docente en un nivel educativo determinado, pudiendo ser una escuela normal de nivel medio o nivel superior, o una universidad. Esta formación “constituye la primera vía para dignificar y profesionalizar la función docente” (PREAL, 2015 p. 11).

Eirín, García y Montero (2009) señalan que el aprendizaje docente no solo depende de la instrucción recibida, sino también del contexto y la cultura en que se desenvuelve el individuo.

En este sentido, Brunner y Elacqua (2003) plantean que los centros educativos son también un elemento importante en la formación, ya que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo fundamental la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad en las aulas.

La profesionalización docente se concretiza en los conocimientos y competencias mayormente facilitados por las instituciones dedicadas a la formación inicial docente, abarcando estas las concepciones de infancia y las formas consideradas como apropiadas para educar a los niños. Esta formación inicial es el primer paso para el desarrollo profesional continuo (Vaillant, 2010).

Vaillant (2010) plantea que en los últimos años, los análisis y estudios de América Latina evidencian pobres resultados de la formación inicial docente. Explica que tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe, hay una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de maestros y profesores y explica que esto se debe en gran parte a la demanda de profesores para responder a la demanda y a los pobres resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje de los alumnos (Vaillant, 2013). Este es el caso de la República Dominicana, uno de los países en los que sus estudiantes presentan los más bajos resultados de aprendizaje en las pruebas internacionales (PREAL, 2015), generando esto en los últimos años gran inquietud.

“La realidad de la profesión docente en América Latina demanda de una revisión y actualización de la formación inicial del profesorado que debe ser considerada a la luz de una compleja red de factores entre los cuales están el entorno laboral, las remuneraciones e incentivos

y el sistema de evaluación del desempeño docente. Son todos estos factores intervinientes a la hora de pensar en la mejora de la formación inicial” (Vaillant, 2013 p. 190).

Una de las metas generales incluidas en las Metas Educativas 2021 de la OEI, adoptadas en 2008 por los Ministros de Educación Iberoamericanos, consiste en fortalecer la profesión docente. Así mismo se plantean las metas específicas de mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria y de favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente, evidenciando esto la necesidad y el interés por tener mejores maestros en la región. Así mismo, el informe PREAL (2015) plantea que los hallazgos de su estudio sobre el estado de las políticas públicas docentes indican que la República Dominicana debe priorizar la especialización y/o formación inicial de docentes de aquellos niveles con menor cobertura, tales como primera infancia (0 a 5 años) y secundaria (12 a 17 años).

En muchos países latinoamericanos, los programas de formación docente tienen impacto limitado en las prácticas de aula, ya que el énfasis es teórico y poco orientado a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas. Esa situación era señalada por Villega-Reimers (2003) hace ya diez años. Es poco lo que se ha modificado en los Institutos de Formación Docente Inicial o en las Universidades y es mucho lo que aún queda por hacer ya que las carreras docentes son poco atractivas para los jóvenes. “La evidencia disponible sugiere que Latinoamérica no está atrayendo a los individuos de alto calibre que necesita para construir sistemas educativos de clase mundial” (Bruns y Luque, 2015, p.7).

Como respuesta a esta situación, en algunos países de América Latina se han producido reformas y transformaciones en el contexto de la formación de docentes y formación de formadores. Cabe citar la creación de un sistema de evaluación basado en estándares de

desempeño por el Ministerio de Educación Chileno (2000). En República Dominicana se inició un proceso encaminado a revisar el estado de la formación docente para elevar la calidad de la oferta curricular, estableciendo en el 2010 unos estándares para la formación docente y unas políticas para la formación inicial de los docentes (MESCyT, 2010).

Vaillant (2004) plantea que se evidencia actualmente poca relación entre formación inicial docente, el ejercicio profesional y las condiciones de ejercicio de los docentes, lo que genera profesionales escasamente preparados para el desempeño de su profesión. Flores (2008) pone énfasis en la crítica reiterada hacia la distancia entre la teoría y la práctica, responsable de la falta de preparación de los futuros profesores para enfrentar las actividades cotidianas del quehacer de la enseñanza.

En un informe de UNESCO (2008) se plantean indicaciones para la mejora de la formación inicial de docentes. Entre éstos, se incluyen tres aspectos que hacen referencia al formador y al proceso de enseñanza-aprendizaje de las instituciones formadoras:

- Personal docente formador bien calificado en conocimientos, capacidades docentes y experiencia escolar relevante.
- Calidad de los programas (currículum, procesos de formación y experiencias prácticas), medios de verificación de esta calidad, correspondencia con lo requerido en los niveles educativos para los que se prepara.
- Sistemas de competencias o estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje y capacidad docente de los futuros profesores.

En el tema que compete a este estudio acerca de la formación inicial de futuros docentes del Nivel Inicial se enfrenta un gran reto debido a que el nivel inicial representa una de las

principales preocupaciones de los países latinoamericanos por su importancia para el desarrollo y aprendizaje futuro de las personas y el impacto positivo de la educación de calidad en los primeros años.

Mir y Ferrer (2014) plantean que:

“la educación infantil y primaria son los pilares en los que se asienta el desarrollo personal y el entramado del sistema educativo de los países, una de las claves fundamentales del progreso de la sociedad. Por eso es de vital importancia la formación de las personas encargadas de impartirla: los maestros y las maestras” (p. 231).

1.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN REPÚBLICA DOMINICANA

La formación docente en América Latina se origina en las Escuelas Normales establecidas a lo largo del siglo XIX y de las cuales aún quedan restos. A fines de los años sesenta comenzó a cambiar, pero con más fuerza a partir de fines de los ochenta. En la mayoría de los países las Escuelas Normales se han ido transformando en Institutos Superiores o Universidades con carreras que van de 2 a 6 años de duración, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el segundo ciclo de enseñanza media (Ávalos, 2002).

Desde el año 1879 en la República Dominicana, las instituciones responsables de la formación fueron las Escuelas Normales, las cuales hasta el año 1993 funcionaron como instituciones de nivel medio o secundario. Las dificultades sociales, políticas y económicas en la sociedad dominicana, limitaron el desarrollo de estas instituciones. A lo largo de estos años, fueron surgiendo instituciones privadas que incorporaron la carrera de educación para atender especialmente la formación de maestros del nivel medio. La cantidad de maestros formados para dar respuesta a las demandas educativas fue insuficiente, y durante muchos años, se incorporaron

bachilleres al sistema para la labor docente. Aunque se crearon programas remediales para capacitar y/o titular a los maestros bachilleres, los avances en la calidad del sistema educativo como consecuencia de estas medidas no eran significativos y se refleja un letargo preocupante en la educación dominicana (OEI, 2010).

Paralelamente a esa base institucional normalista se originan instancias universitarias de formación docente, que luego se convirtieron en facultades de educación. Esta base universitaria no tiene la misma presencia en todos los países latinoamericanos pero constituye un sector importante de la formación docente.

Según el reciente estudio de UNESCO (2012), se pueden distinguir cuatro tipos de instituciones formadoras de docentes:

- Las universidades que, a través de facultades de educación u otras unidades académicas, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar y en otros exclusivamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa.
- Las Universidades Pedagógicas que se encuentran en el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario y han sido una estrategia de algunos países latinoamericanos para mejorar la formación inicial. Entre las más importantes de estas instituciones, se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978), la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (1989), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (1983) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (1986).
- Los Institutos Pedagógicos Superiores (Institutos Normales Superiores o Institutos Superiores de Educación) que son instituciones de nivel terciario no universitario. Pueden o no tener su origen en Escuelas Normales, y suelen ser dependientes de los Ministerios o de los respectivos gobiernos. Estas instituciones forman docentes, en algunos países, para todo el sistema escolar y

en otros, exclusivamente para la educación inicial y primaria. En algunos casos, este tipo de instituciones desarrolla actividades académicas propiamente universitarias. Entre los países que tienen tal tipo de instituciones, figuran Argentina y Uruguay.

- Las Escuelas Normales que se son instituciones de educación secundaria cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación inicial. Usualmente son dependientes de los Ministerios de Educación.

En República Dominicana existen actualmente 25 Instituciones de Educación Superior que ofrecen la carrera de educación en los distintos niveles educativos (MESCyT, 2010). En sus inicios, la escuela normal fue fundada por Eugenio María de Hostos para convertirse en el 1881 en el Instituto de señoritas fundado por Salomé Ureña. En el año 1931 y mediante la Ley 144-31, se estableció el examen de suficiencia en los estudios de magisterio, una prueba de capacitación a la que debían someterse los maestros en servicio y que se realizaba cada dos años. Después se crearon las escuelas primarias anexas y las escuelas normales modelos. Posteriormente, la Ley 842-50 dispuso la creación de Escuelas Normales, y dentro de ese marco legal, surgieron las Escuelas Normales de Formación Docente.

En el año 1992 la entonces Secretaría de Estado de Educación crea, mediante la Ordenanza 8-93, la Comisión para la Reestructuración de las Escuelas Normales y se convirtieron en una sola institución nacional de educación superior, descentralizada, con personalidad jurídica y presupuesto propio, dirigida por una Junta. En el marco del Plan Decenal de Educación 1993-2002, se dio inicio a esta Reestructuración (Isfodosu, s/f)

La Ley General de Educación 66-97 dispuso que las escuelas normales pasaran a ser una única institución: el Instituto Universitario de Formación Docente, que en el 2003 se nombró

como Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña con cinco Recintos ubicados en distintas zonas del país.

Este organismo está adscrito al Ministerio de Educación (MINERD) pero es descentralizado con autonomía operativa en la decisión de sus planes de formación que deben ser sancionados tanto por el MINERD como por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (en adelante, MESCYT). Como institución oficial dedicada a la formación de docentes en los niveles inicial, básico y medio, este instituto tiene una gran responsabilidad en la reforma de la formación de los docentes del país.

UNESCO (2013) plantea que varios analistas que revisan la situación de la formación docente en sus países hacen notar la persistencia de las formas escolares propias de las escuelas normales aun cuando estas ya fueron reemplazadas por otras instituciones. Así, este documento cita a Mezzadra y Composto (2008) de Argentina que resalta la presencia de la lógica del normalismo que hace que las aulas de los institutos formadores se asemejen más a escuelas primarias y secundarias que a aulas de nivel superior.

Calvo et ál. (2004), también citados en este informe, plantean en su estudio sobre programas de formación en Colombia, la medida en que se asemeja la estructura organizacional de las Escuelas Normales a las lógicas de la enseñanza secundaria en este país. Otros estudios arrojan resultados similares de cómo los Institutos Superiores Pedagógicos de Perú se relacionan con sus estudiantes como si fueran niños de nivel primario en un ambiente muy parecido al escolar y con pocas expectativas cognitivas.

Otros autores citados en este documento son Oliart (1996), Ames y Uccelli (2008), quienes identifican que en las instituciones de formación docente peruanas prevalece el uso de resúmenes

y no se incentiva la lectura de autores, dándole más importancia al formato de la presentación de los trabajos que a los contenidos y a la comprensión de las ideas (UNESCO, 2013).

La situación compartida por estos países de un modelo de formación que parece una continuación de la enseñanza escolar planteada en este informe de UNESCO (2013) invita a la reflexión y revisión de los programas. En la actualidad hay un gran interés por lograr la profesionalización del docente y la forma como se lleva a cabo la formación es crucial para el logro de esta meta.

En la República Dominicana se han identificado los siguientes problemas en la formación inicial docente, a partir de un informe realizado por Beca (2012):

- Baja preparación de los estudiantes que ingresan.
- Estudiantes con dificultades para lograr los aprendizajes esperados debido a su bajo capital cultural relacionado con su procedencia, en elevada proporción, del sector socio económico bajo.
- Diversidad de currículos de formación, aunque cumpliendo requisitos estandarizados determinados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Desajustes entre los currículos de formación y el curriculum escolar, especialmente en lo que respecta a los recientes cambios de este último.
- Predominio de metodologías tradicionales de enseñanza.
- Debilidades en la formación académica y en los tiempos de dedicación de muchos de los formadores de las instituciones.

Estos aspectos se están tratando de abordar para lograr la mejora de la formación y la calidad educativa deseada a través de políticas e iniciativas, tales como el Plan Decenal 2008-2018 que contempla la evaluación y acreditación de las instituciones y programas de

educación superior como herramienta fundamental para asegurar la calidad, en este caso, de los programas de formación docente. Se han desarrollado procesos de autoevaluación en todas las instituciones de educación superior y se inició el plan de reformulación de los programas de formación docente, entre otros.

1.5. FORMADORES DE DOCENTES

Tal y como se planteó anteriormente en este documento, uno de los factores determinantes en la calidad de los programas de formación inicial docente es contar con un personal docente formador bien calificado en conocimientos, capacidades docentes y experiencia escolar relevante (UNESCO, 2008).

“La calidad profesional y humana de quienes forman a los futuros educadores constituye un factor clave para una buena formación docente y, en este sentido, es indispensable prestar atención al reclutamiento, la selección, las oportunidades de desarrollo académico que se les brinde y la evaluación de su labor docente y académica” (Beca, 2012, p.12).

Uno de estos aspectos críticos relacionados con los formadores de docentes escolares son los mecanismos de selección que no siempre son objetivos, transparentes ni con claros perfiles de responsabilidades. Asimismo, las oportunidades de desarrollo académico que se les ofrecen, son muy diferentes según los países y las instituciones. Las capacidades de los formadores, tanto en la producción de investigación importante como de la utilización de la investigación para enriquecer la formación docente, son otros elementos claves.

A pesar de su importancia, el tema de los formadores de docentes de las universidades y de los institutos de formación docente ha sido poco investigado y los espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía latinoamericana (Vaillant, 2004). Asimismo, Venegas (2009)

plantea la pregunta sobre quiénes, dentro de la sociedad, se hacen cargo de preparar a los nuevos docentes y establece que este aspecto es poco investigado y documentado en Centroamérica y República Dominicana.

Según Vaillant y Marcelo (2000), los formadores de docentes son “los profesionales y académicos que forman a los docentes en las Instituciones de Educación Superior, los tutores de las prácticas que son también miembros de las mismas instituciones formadoras, y por último, los profesores mentores que supervisan a los estudiantes de pedagogía en los establecimientos educacionales donde ellos hacen la práctica” (Vaillant y Marcelo, s/f). El formador en América Latina se define en la literatura como quien está dedicado a la formación de maestros y realiza tareas variadas en formación inicial, en servicio de docentes y en planes de innovación, asesoría, planificación e implementación de proyectos (Marcelo y Vaillant, 2009).

Guzmán (2013) indica que en general,

“los formadores de docentes son profesionales que, en algún momento de su vida, ejercieron la docencia en sus respectivos sistemas escolares. Son académicos o profesionales con títulos o experiencia en el campo de la docencia o de la educación que laboran en escuelas normales, institutos especializados y universidades públicas y privadas bajo diferentes modalidades contractuales. En las universidades, los cursos de las disciplinas a enseñar suelen estar a cargo de profesionales de las respectivas facultades. Por ejemplo, académicos del departamento de Matemáticas enseñan las asignaturas de especialidad a los docentes para la enseñanza de las Matemáticas en secundaria. Los requisitos son los propios de la institución o del nivel para el cual enseñan. No se sabe si

los requisitos – cuando los hay- para los formadores de docentes son los apropiados” (p. 6).

Además, este autor se cuestiona sobre el grado de actualización que tienen los formadores de docentes. Esto afecta al profesorado de la educación superior en la región. Hay académicos cuya preparación y compromiso pueden ser reconocidos, pero puede observarse que no hay un sistema o mecanismo que permita reconocer o certificar docentes formadores que están a cargo de la formación de docentes. Por lo tanto, no hay manera de establecer una medida relativamente objetiva sobre la calidad de los formadores. Tampoco se observan en los países estudiados mecanismos nacionales para ofrecer y exigir opciones de profesionalización e investigación a los formadores de docentes. Puede concluirse que hay variaciones de desempeño y de ambiente laboral entre un académico de tiempo completo que labora en una universidad especializada y otros que laboran por hora en una universidad privada (Guzmán, 2013).

Así mismo, en la República Dominicana el nivel de formación de los formadores de docentes varía en cada institución de Educación Superior, lo que indica que no existen parámetros o estándares nacionales sobre el nivel que debe haber alcanzado el docente formador. El diagnóstico de la formación docente realizado por el MESCyT (2010) establece que:

“las IES dominicanas no cuentan con una plantilla de profesores con altos niveles de formación académica contratados a tiempo completo que puedan dedicarse a revisión y desarrollo curricular para lograr la adecuación y-o vinculación del currículo con los sectores productivos demandantes de recursos humanos preparados y se evidencia que solo el 58% de estos formadores posee nivel de maestría y un 2% el de doctorado” (MESCyT, 2010, p.82).

Existe poca evidencia sobre el efecto de la mayor o menor preparación de los formadores en la formación inicial del profesorado. Son los programas de formación docente para el nivel inicial y primario que tienen formadores con menores calificaciones académicas aunque es posible que se suplan estas limitaciones por su experiencia anterior como profesores en escuelas del sistema educativo (Ávalos y Matus, 2010). En los países de la comunidad del Caribe² (CARICOM), el requisito mínimo para ser formador en instituciones no universitarias (College) es tener un primer grado académico (Bachelor), y la mayoría de estas instituciones también exige tener experiencia docente escolar. Las universidades exigen al menos un grado de maestría (UNESCO 2013).

Algunos estudios indican que la práctica de los formadores de docentes influyen en las creencias de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que las mismas se desarrollan cuando el estudiante observa a sus propios profesores desempeñando su rol profesional (Blázquez y Tagle, 2010). “Estas creencias son difíciles de cambiar y juegan un rol importante en cómo los estudiantes interpretan nuevas ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y en cómo esas ideas son trasladadas a la práctica” (Tagle, 2011 p. 208).

Según PREAL (2008), los docentes tienden a enseñar de la misma forma como fueron enseñados y en América Latina esto ha significado un abordaje centrado en copias y memorización. Los institutos de formación docente deben brindar modelos de práctica para que los alumnos comprendan de qué se trata y experimenten una docencia centrada en el estudiante con métodos más activos que les lleve a pensar, aplicando una evaluación formativa.

² Países del CARICOM: Haití, Jamaica, Trinidad y Tobago, Guyana, Surinam, Bahamas, Belice, Barbados, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Granada, Antigua y Barbuda, Dominica, San Cristóbal y Nieves, Montserrat

Malderez (2002) indica que cuando se les ha solicitado a los estudiantes identificar las características de una buena enseñanza que promueva el aprendizaje, ellos han mencionado a docentes que, independientemente de los métodos que implementan, han tomado en cuenta sus conocimientos previos, sus experiencias y sus creencias, y los han ayudado a articular los mismos con los nuevos conocimientos. Hart (2002) señala que es imperativo que los programas de formación de docentes evalúen su efectividad, al menos en parte, considerando cuán bien ellos nutren a los estudiantes con creencias que sean consistentes con la filosofía de aprendizaje y de enseñanza del programa.

Putnam y Borko (2000) plantean que los formadores enfrentan una disyuntiva al elaborar los programas de formación porque desean que el personal desarrolle cierto tipo de prácticas y al mismo tiempo apoyar su empoderamiento, a fin de que participen activamente en los cambios necesarios en la práctica. Esto implica que los formadores desarrollen procesos de formación que faciliten una negociación entre lo que piensan y saben los participantes en la formación y los contenidos propuestos. Tomar en cuenta y valorar las creencias y prácticas de quienes van a ejercer la docencia implica la creación de espacios en que se puedan aclarar y negociar diferencias que surjan entre éstas y las prácticas profesionales y estándares de calidad establecidos.

Perrenoud (2001, p. 23) sugiere que los formadores y los responsables de la formación de los profesores trabajen en dos planos:

- Juntos, a escala de un proyecto institucional, para construir una visión común y sintética de la formación de profesores, de sus objetivos, de sus procesos;
- En grupos de trabajo más restringidos para desarrollar dispositivos específicos en coherencia con el plan de conjunto.

Este autor plantea que en la actualidad los formadores realizan todas sus tareas y cumplen con sus responsabilidades de manera aislada, dejando a las autoridades la tarea de desarrollar la visión general, cuando en realidad deben convertirse en una comunidad de trabajo. La visión y misión institucional deben ser tomadas en cuenta al diseñar los programas de asignaturas de forma coherente y contextualizada. Los formadores cumplen un rol importante y si trabajan de forma aislada sin un marco común, la formación docente no ofrecerá a los futuros docentes una fundamentación y unos modelos comunes y consistentes para su práctica de aula.

CAPITULO II. LOS PROGRAMAS Y PLAN DE ESTUDIO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En este capítulo se aborda el tema del programa de formación inicial docente, sus componentes principales, así como las normativas existentes en República Dominicana para el diseño de los planes de estudios. Se presentan estándares de formación docente y de desempeño profesional como elementos calve para el logro de la calidad de la formación inicial docente.

2.1. FACTORES VINCULADOS CON LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La mejora de la calidad de los programas de formación docente no es tarea fácil y representa un gran desafío. El desarrollo de una formación inicial docente de calidad se genera como producto del vínculo y el compromiso de los formadores docentes con ideas tanto de la práctica docente en educación como de la investigación (Blake y Lansdell, 2000). Esta mejora de la calidad de la formación inicial docente debe ser considerada como una de las metas principales en las instituciones de educación superior y es necesario garantizar que la misma logre los resultados deseados en las aulas de manera estandarizada.

Sin embargo, existe una heterogeneidad en la formación inicial docente por lo que la titulación de los maestros y profesores en varios países no debe ser considerada necesariamente como garantía de una preparación suficiente (UNESCO, 2012). Incluso a lo interno de la República Dominicana se evidencia que la calidad de la formación y los criterios de entrada a los programas son también heterogéneos (PREAL, 2015; MESCyT, 2010).

La literatura ha descrito algunos factores vinculados con la calidad de la formación inicial docente, tales como la selectividad del programa formativo; la acreditación del programa, y la autopercepción de preparación para enseñar de los propios egresados (Manzi et al., 2011).

Algunos consideran que el nivel universitario de la formación del profesorado puede representar una elevación formal de calificación, pero Vaillant (2009) plantea que “lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación de la teoría con la práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos” (p. 148). En el estudio en Latinoamérica y el Caribe, Bruns y Luque (2015) planean que “la calidad académica de los estudiantes que ingresan

a programas de formación docente es débil, pero la calidad de los programas de formación del profesorado también es tristemente baja” (p.19).

El informe de UNESCO (2013) plantea que es posible que la preocupación por la expansión de la oferta para poder cubrir las necesidades de docentes en los sistemas educativos haya relegado a un segundo plano la preocupación por la calidad de los currículos formativos (Gatti et ál., 2011). Tal como se mencionó anteriormente, la duda por la calidad se sustenta, sobre todo, en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos y alumnas a lo largo del sistema escolar, y también, en los resultados de la participación en evaluaciones internacionales.

A pesar del supuesto efecto de la formación inicial docente en estos resultados, no se dispone de evidencia sólida respecto a cómo la calidad de los procesos de formación influyen en la calidad del ejercicio docente y, por ende, en los resultados de aprendizaje de los alumnos. La calidad de los procesos formativos puede ser analizada como factor clave de acuerdo a los diseños y prácticas curriculares en los que se expresan las concepciones y principios orientadores, los contenidos de enseñanza, las metodologías y prácticas docentes (UNESCO, 2013).

En Europa se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser docente, a partir del reconocimiento de que los docentes tienen ahora que afrontar nuevos retos y dificultades para ejercer la profesión (Esteve Zarazaga, 2006). En este sentido, este autor destaca la reforma emprendida por Finlandia donde para elevar el nivel educativo del país, se tomó la medida de comenzar por elevar la formación de los docentes, estableciendo cinco años de estudios universitarios a tiempo completo, ampliando la formación inicial y su duración.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) plantea unos principios para garantizar una formación inicial docente de calidad:

- 1) Perfiles claros sobre lo que se espera que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en áreas y temas específicos, incluyendo el conocimiento de la materia y el conocimiento sobre cómo enseñar. Estos perfiles pueden guiar la formación inicial, la certificación de maestros, la evaluación continua, el desarrollo profesional y la promoción profesional, ayudan a evaluar el grado en que estos elementos son eficaces.
- 2) Programas de formación inicial docente con un modelo que se enfoque más en la preparación de profesionales en el ámbito escolar y menos en la preparación académica, con un equilibrio adecuado entre la teoría y la práctica y la colaboración entre los docentes como un elemento clave. En estos programas, los docentes entran a las aulas donde pasan más tiempo y obtienen apoyo. A través de esta experiencia se espera que el docente desarrolle y experimente prácticas innovadoras y lleve a cabo la investigación sobre la práctica, en colaboración con otros docentes y bajo la guía de maestros experimentados.
- 3) Unas estructuras más flexibles de formación inicial docente, sin comprometer el rigor. Las etapas de la formación inicial del profesorado, la inducción y el desarrollo profesional deben crear un marco de formación permanente para los docentes. En muchos países se persigue el desarrollo de las habilidades para la práctica reflexiva y la investigación en el lugar de trabajo. Cada vez más, la formación inicial del profesorado tiende a enfatizar el desarrollo de la capacidad de los docentes en formación para diagnosticar problemas de los estudiantes de manera rápida y precisa y de seleccionar las que son apropiadas. Algunos países ofrecen a los maestros las habilidades de investigación necesarias que les permitan mejorar su práctica de manera sistemática.

A su vez, Perrenoud (2001 p. 7) propone diez criterios de calidad de la formación docente:

- 1) Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
- 2) Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos
- 3) Un plan de formación organizado en torno a competencias.
- 4) Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico.
- 5) Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
- 6) Una organización modular y diferenciada.
- 7) Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo.
- 8) Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido.
- 9) Una asociación negociada con los profesionales.
- 10) Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Podemos concluir que la calidad de la formación inicial docente y de los programas depende de múltiples factores en cada contexto, siendo fundamental el establecimiento de criterios claros y consensuados para el logro de la misma.

2.2. NORMATIVA PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA

En República Dominicana el marco normativo referente a la educación de calidad lo constituye la Constitución Dominicana, La Ley 139-01 que crea el Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el Plan Decenal de Educación 2008-2018, el Reglamento de las

Instituciones de Educación Superior, y el Reglamento del Nivel de Grado de las Instituciones de Educación Superior y la Normativa para los Programas de Formación Docente en la República Dominicana. La Ley 1-12 de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, promulgada el 25 de Enero del 2012, establece como primer objetivo la Educación de Calidad para Todos y Todas, y define acciones para lograrlo que incluye líneas de acción relativas a la formación, certificación y acreditación docente.

El Reglamento de las Instituciones de Educación Superior establece que el nivel de grado, es decir, de formación inicial, es el de licenciatura. Este Reglamento establece los requisitos de ingreso, permanencia y egreso del sistema nacional de Educación Superior en el país (SEESCyT, 2004).

“La línea de acción 2.1.1.4 de la Ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, el artículo 9 de la Ley General de Educación 66-97 y el artículo 2-a del Reglamento del Estatuto Docente (2003) establecen el compromiso del gobierno dominicano, de su marco institucional y de la comunidad educativa en general de formar a los docentes como parte de la estrategia para asegurar la calidad del sistema educativo” (MINERD, 2014, p. 42)

Actualmente los programas de formación inicial docente en República Dominicana se deben regir por el Reglamento para las Instituciones de Educación Superior y por la siguiente normativa para los programas de licenciatura (MESCyT, 2010):

Se establece un mínimo de 140 créditos y un máximo, preferiblemente, no mayor de 180 créditos para los programas de formación docente.

El concepto de crédito se maneja como el tiempo de trabajo académico del estudiante para alcanzar los aprendizajes esperados. Es la unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran las enseñanzas teóricas, prácticas y otras actividades académicas dirigidas, que

integran el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para aprobar cada una de las asignaturas del plan de estudio.

La normativa vigente establece que un crédito equivale a 15 horas de docencia teórica y/o acompañamiento directo del docente, de acuerdo a la metodología del programa académico, o 30 horas de prácticas supervisadas por el docente formador, o 45 horas de investigación o trabajo independiente, debiendo todas las instituciones de educación superior, con independencia del tipo de período académico que asuman, expresar en créditos el trabajo académico.

La duración de la carrera en términos de años será de tres (3) años como mínimo con independencia de los períodos académicos establecidos en las IES (semestre, cuatrimestre o trimestre). Aquellos programas que se trabajan en un sólo día deberán desarrollarse en la modalidad semipresencial, incorporando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y un sistema de evaluación a los aprendizajes, científico y riguroso.

Los programas deben tener establecido un sistema de práctica docente, en conexión con el componente teórico y a la investigación-acción, que especifique los tiempos asignados, espacios para su desarrollo en situaciones reales de trabajo, personal responsable, mínimo de horas requerido y tipos de servicios a realizar.

Las menciones o concentraciones en la formación inicial de los docentes se organiza en atención a los niveles, ciclos, modalidades, subsistemas y áreas establecidas en el currículo oficial de la educación preuniversitaria: Educación Inicial, Primer Ciclo del Nivel Básico y Segundo Ciclo de Nivel Básico. Para la Educación Media, la formación se orientará por áreas o disciplinas. Los programas con concentraciones en Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Artística, Formación Integral Humana y Religiosa, Educación de Personas Jóvenes y

Adultas y Educación Especial serán diseñados para que sirvan a todos los Niveles, Ciclos y Grados en que se estructura el Sistema Educativo Dominicano.

La planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza y de proyectos educativos, deben ser coherentes con el marco curricular nacional.

El programa debe promover los principios éticos y morales inherentes a una sociedad democrática, evidenciando identidad y compromiso personal, social y profesional.

La gestión de procesos debe incorporar estrategias que promuevan la producción de conocimientos, faciliten aprendizajes significativos y fomenten el desarrollo de competencias intelectuales, pedagógicas, tecnológicas, intrapersonales e interpersonales.

El cuerpo docente de las instituciones de educación superior debe estar constituido por profesionales debidamente calificados para cumplir con las responsabilidades de su cargo. Preferentemente se requiere que tenga título profesional superior al nivel en que enseña, así como experiencia mínima de dos (2) años dentro de su área de conocimiento.

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) es un documento que establece los compromisos asumidos por actores del sistema educativo dominicano, instituciones del gobierno, el Consejo Económico y Social, partidos políticos y otros actores de la sociedad dominicana, con expertos e invitados especiales, convocados por el Presidente de la República para garantizar el derecho y la instauración de un sistema educativo de calidad en la República Dominicana. El mismo establece como uno de sus compromisos en su artículo 5.1.1:

“Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia

con la Estrategia Nacional de Desarrollo y dentro del marco de la Resolución 08-11 del 1° de julio de 2011 aprobada por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y secundario. Para tal fin, se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”(p.12).

Esto pone en evidencia como la sociedad dominicana actualmente prioriza el tema educativo y se encuentra en búsqueda de alternativas viables para el logro de programas de formación docente de calidad.

2.3. ELEMENTOS CLAVE DEL PLAN DE ESTUDIO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

2.3.1. Marco filosófico de los programas de formación inicial docente en República Dominicana

La filosofía institucional es concebida como la forma en la que las instituciones definen su propia naturaleza y los principios que guían sus acciones (MESCyT, 2010). Vargas (2010) plantea que los principios son el punto de partida sobre los cuales se establecen los valores que orientan y dirigen el quehacer institucional. A partir de estos principios y valores se desarrolla la filosofía institucional, es decir, la concepción que tiene la entidad con respecto al ser humano, la sociedad, al mundo y a lo trascendente. “La misión, visión y valores con los componentes que expresan la filosofía institucional” (MESCyT, 2010, p. 42). En el diagnóstico de la formación docente realizado por el MESCyT (2010) se determinó que la mayoría de las IES cuenta con

enunciados de misión, visión y valores institucionales, pero no siempre se trabajan de manera consistente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Casi todas asumen el compromiso con la formación integral del estudiante sin limitar el manejo de contenidos.

Las Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes deben contar con modelos pedagógicos y curriculares propios alineados al currículo del nivel educativo para el cual ofrecen la formación, así como con planes de estudio que respondan a su misión y visión institucional. En el Diagnóstico realizado por el MESCyT (2010) quedó evidenciado que “los fundamentos pedagógicos, programas y recursos didácticos en la mayor parte de las IES muestran incoherencias respecto a la visión y misión declaradas” (p. 17). Este diagnóstico cita el estudio de Castillo (2010) que revela la necesidad de que las Instituciones examinen los supuestos, las teorías y los fundamentos en que se basa el programa de formación, el perfil del docente y la metodología de las IES.

El Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 establece que las IES deben llevar a cabo un proceso de revisión y actualización curricular para pasar de un currículo estructurado con base en objetivos a uno centrado en competencias. Así mismo, el currículo escolar ha sido revisado y actualizado y asume una orientación que vincula los enfoques histórico-cultural, enfoque socio-crítico y enfoque por competencias (MINERD, 2014). En el documento de las Bases de la Revisión y Actualización curricular establece como clave de estos enfoques, lo siguiente (MINERD, 2014, p. 36):

- La centralidad de la actividad humana en el diseño y construcción de formas de vida.
- El vínculo entre la actividad humana y los medios que se utilizan para realizarla, es decir, las condiciones humanas y materiales que condicionan las posibilidades de transformación de la realidad.

- El sentido de la educación como base de la mediación cultural y lo que esto implica en la configuración y desarrollo de conciencias y subjetividades.
- La centralidad del lenguaje como modelo principal para la comunicación, el pensamiento y la coordinación de acciones.
- La unidad de lo cognitivo y lo afectivo expresada en la construcción de significados y la elaboración de sentidos subjetivos.
- Se asume su misión no sólo vinculada a la didáctica de saberes, sino a la formación de conciencias y subjetividades. Esta pedagogía da énfasis a la comprensión de las complejas relaciones entre lenguaje, pensamiento y afectividad.

2.3.2. Perfil de ingreso a los programas de formación inicial docente en República Dominicana

El perfil de ingreso a la carrera se considera como un componente fundamental para la calidad del programa de formación inicial docente. En muchos países existen iniciativas para captar mejores perfiles a la carrera docente. Sin embargo, “estudios etnográficos de estudiantes en programas de formación inicial de docentes observan que, para muchos, la docencia no había sido la primera elección sino que optaron por ser la carrera más barata y con admisión más fácil, lo que finalmente se refleja en la calidad de los egresados” (Gajardo, 2012 p.3).

La investigación sobre los sistemas educativos de alto desempeño apunta hacia la capacidad que tienen los sistemas de educación de atraer a los mejores talentos hacia la docencia como un factor crítico que lleva a un sistema a ser excelente. Para lograr esto se deben considerar

múltiples factores que incluyen salarios, prestigio de la profesión y selectividad de ingreso a la formación inicial (Bruns y Luque, 2015).

En el estudio del Banco Mundial, se determinó que hay también otras razones por las cuales la mayoría de las personas ingresan a la carrera de educación que no necesariamente tienen que ver con incentivos monetarios, sino con otras motivaciones como el deseo de ayudar a los niños, la satisfacción de la profesión y la interacción entre colegas. También se identificaron algunos beneficios de la profesión docente que son atractivos para el que ingresa, tales como las vacaciones, beneficios de salud y pensión, jornada de trabajo corta que es ideal para las familias y el alto grado de seguridad y estabilidad en el empleo, especialmente para las mujeres (Bruns y Luque, 2015).

Esteve Zarazaga (2006) considera importante establecer unos requisitos para el acceso a la formación inicial para la profesión docente, siendo estos criterios esenciales para mejorar a mediano o largo plazo la calidad de la formación docente, y en consecuencia la calidad del sistema educativo. Países como Finlandia y Polonia exigen exámenes específicos de acceso a la formación inicial docente y realizan entrevistas con los candidatos, además de evaluar su expediente académico. La tendencia europea establece un acceso restringido a la profesión docente frente a otros países en los que todavía el acceso es libre.

Los países europeos con sistemas de acceso restringidos emplean tres criterios:

- El expediente académico previo del candidato
- Exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores.
- Entrevistas personales en las que se valoran actitudes y motivos para la elección de la profesión docente.

En el informe de la OCDE (2008) se plantea que el ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) en la República Dominicana es de puertas abiertas y esta política Promueve el ingreso de todo tipo de estudiantes, muchos de ellos sin motivación real y con un bajo nivel académico (MESCyT, 2010). Ese mismo informe revela que la carrera de educación no es atractiva para los estudiantes sobresalientes, ya que estos se inclinan más por carreras que la sociedad considera que tienen un mayor prestigio frente a la de educación porque sus ingresos económicos son más altos. Sin embargo, se realizó una comparación del salario promedio de docentes de jornada escolar extendida con el de egresados universitarios de otras profesiones y se evidenció que el salario docente lo supera en 53%, pero todavía se debe mejorar el sistema de remuneración complementaria (PREAL, 2015 p. 11).

La mayoría de las Instituciones de Educación Superior Dominicanas exigen a los estudiantes de nuevo ingreso tomar un examen de admisión llamado Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA), sin embargo esto es un examen general común a todas las carreras. Es una prueba diagnóstica que integra varios componentes, tanto de contenido como de desarrollo personal, social, y estímulo a destrezas de pensamientos. De las veinticinco IES formadoras de docentes analizadas en el diagnóstico realizado por el MESCyT (2010), solo una contempla como parte de los criterios de admisión a la carrera de educación que deben ser jóvenes talentosos y deben tener un promedio igual o superior a 85 puntos y que todos los estudiantes que seleccionen la carrera de educación se le aplica un test de inteligencia Raven y pruebas del área de Matemática, Lengua Española y de nivel de inglés.

El diagnóstico citado anteriormente reveló que en diez IES los criterios y requerimientos que se exigen a los estudiantes de nuevo ingreso se limitan a tener aprobado el Bachillerato y depositar los documentos exigidos por el MESCyT y la propia institución. Dos IES, además de los requisitos documentales anteriores, presentan algunos criterios relacionados con la

competencia que esperan tales como: interés por la investigación, autodisciplina, vocación docente, equilibrio personal, trabajo colaborativo y capacidad para asumir compromiso de corte social entre otros. (MESCyT 2010 p.52).

Frente a esta situación es necesario desarrollar políticas y programas que promuevan una mirada distinta de la sociedad a la carrera de educación. En dichas políticas también se debe contemplar que se concreten los requisitos de ingreso, así como programa de nivelación académica en los que los estudiantes participan previo a la formación inicial, así como promover el ingreso de estudiantes con alto desempeño académico a la carrera.

El Pacto Nacional para la reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) establece al respecto que los miembros se comprometen a:

“Implementar, con carácter obligatorio, una prueba de ingreso validada para los programas de formación de docentes, la cual debe medir si los estudiantes poseen los conocimientos, la vocación y las habilidades requeridos para iniciar estudios a nivel terciario en el área del magisterio. En caso de que las deficiencias evidenciadas sean de conocimiento, la institución en la que aspiran estudiar deberá ofrecerles a los interesados estrategias académicas que les permitan superar las deficiencias antes de su ingreso a la carrera. Los aspirantes que demuestren tener las competencias necesarias para estudiar magisterio podrán ser becados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología siempre que la universidad elegida cumpla con la normativa para la formación de profesores establecida por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología”(p.12).

2.3.3. Perfil del egresado de los programas de formación inicial docente en República Dominicana

“El perfil de egreso expresa las competencias que se aspiran desarrollar en el profesional como resultado del proceso formativo, a partir de los aprendizajes logrados en las instituciones de educación superior” (MESCyT, 2010 p. 53).

Mir y Ferrer (2014) mencionan que las reformas de los sistemas educativos requieren un nuevo perfil profesional del educador que responda a las exigencias que a nivel internacional se plantean a los programas de formación docente. El docente actual debe ser mediador entre la teoría y la práctica, investigar en el aula, debe ser capaz de trabajar en equipo, adaptar su práctica a los avances en el conocimiento científico, técnico y pedagógico, debe responder a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada, responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar, debe acomodar las propuestas curriculares al aula y al contexto en que trabajen, debe formular, inventar y experimentar técnicas y estrategias metodológicas de evaluación.

El informe del Banco Mundial sobre los docentes en América Latina y el Caribe explica los resultados de las evaluaciones del desempeño de docentes en las aulas ponen en evidencia las debilidades en la formación inicial docente (Bruns y Luque, 2015). A continuación se presentan los hallazgos de forma resumida:

- La calidad docente es afectada negativamente por un débil dominio del contenido académico y por prácticas ineficaces en el aula, en las cuales dedican poco tiempo a la instrucción en comparación con estándares de buenas prácticas de Estados Unidos.

- Los docentes utilizan de forma limitada los materiales y recursos de aprendizaje en el aula, especialmente las tecnologías de la información. Aunque hay muchos materiales disponibles, los mismos no son utilizados de forma apropiada ni frecuentemente por los docentes. La práctica docente sigue apoyándose en gran medida de la pizarra.
- Los docentes demuestran tener dificultad para mantener a todos sus estudiantes involucrados en el aprendizaje y para responder a la diversidad y cantidad de estudiantes.
- Se evidencia una gran variación en la práctica en el aula entre escuelas.
- Se evidencia una gran variedad en la práctica docente dentro de las escuelas.

Mir y Ferrer (2014) hacen mención de los resultados de un estudio llevado a cabo por AMEI-WAECE³ entre 2007 y 2009, en la que la opinión de los docentes refleja que cuando terminan sus años universitarios su formación inicial no está adaptada a lo que posteriormente viven en los centros y consideran que los años de formación inicial son demasiado teóricos y no se ajustan a la práctica educativa. Los docentes consideran que los contenidos curriculares son considerados poco adecuados y poco realistas. Se reclama más formación en valores en la escuela y un mayor interés por el desarrollo socioemocional de los niños en estas edades (de 0 a 6 años). Y, se critica la excesiva orientación cognitiva, que ha sido el enfoque generalizado en los últimos años.

Otro aspecto de la formación docente en América Latina y el Caribe es la amplia diversidad de visiones respecto al perfil del egresado que se busca en las instituciones de

³ La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) es una entidad asociativa sin ánimo de lucro constituida a finales de 1991 como movimiento de renovación pedagógica de la Educación Infantil. AMEI-WAECE es compañero de Primera Infancia de UNESCO, miembro de la Sociedad Civil de la OEA (Organización de Estados Americanos) y está asociada al DPI/NGO de las Naciones Unidas, entre otros. Para más información <http://www.waece.org/>

formación. Generalmente se asume la intención de formar un profesional con amplios conocimientos disciplinarios y pedagógicos, autónomos, responsables, reflexivos, críticos, innovadores, efectivos y socialmente comprometidos. No obstante, las instituciones enfatizan de manera diferente los valores señalados y ello puede llevar a extremos críticos, como que los egresados no tengan los conocimientos ni herramientas para el desarrollo y el logro de aprendizajes fundamentales por parte de sus estudiantes o que no desarrollen la capacidad de reflexión y de adoptar decisiones pedagógicas adecuadas. Esta diversidad en el perfil deseado y en los enfoques y programas de formación también se evidencia en el diagnóstico realizado por el MESCyT a las Instituciones formadoras en República Dominicana (MESCyT, 2010).

La necesidad de reformar la educación se vive tanto en los países de Europa como en la mayoría de países de Latinoamérica y el Caribe. El perfil del docente debe ajustarse a las realidades y necesidades de la sociedad de hoy, en tal sentido se hace necesario redefinir los programas de formación inicial docente ajustando los mismos a las nuevas demandas sociales.

En este sentido el Ministerio de Educación de la República Dominicana ha elaborado una propuesta del perfil de desempeño docente basado en competencias para orientar el diseño de los planes de estudios de formación inicial docente. Algunos de los criterios que subraya esta propuesta se refiere a que el docente dominicano debe ser un profesional cualificado que domine la lengua castellana de manera verbal, escrita y contextualizada; debe conocer ampliamente el área disciplinar donde se desempeña, capacidad de comunicación efectiva, pensamiento lógico; mostrar dominio de habilidades pedagógicas y manejo de nuevas tecnologías. También debe comprender la realidad dominicana y Latinoamericana situada en el contexto mundial, así como mostrar actitudes éticas ante sí mismo, ante la vida y respetando su entorno social y natural (MINERD, 2010 citado por MESCyT, 2010 p. 56).

El nuevo diseño curricular preuniversitario dominicano también incluye un perfil docente para cada nivel educativo y en el 2014 fueron aprobados los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y el Desarrollo de la Carrera Docente con claras expectativas sobre en qué consiste una buena docencia y qué se espera de los docentes y alumnos en función del grado, asignatura y/o área del conocimiento (PREAL, 2015; MINERD, 2014).

2.3.4. Prácticas docentes y pasantías en los programas de formación docente

Un elemento que se ha identificado como clave y fundamental para el logro de la calidad de la formación de profesores es la presencia de las prácticas a lo largo del proceso formativo (MESCyT, 2010; PREAL, 2008; Vaillant, 2010). La misma ha sido escasa en muchas instituciones, pero es lo que les permite a los futuros docentes reflexionar para mejorar, así como la resolución de problemas reales que deben enfrentar en el contexto escolar (Darlin-Hammond, 2000, Zeichner, 1999, Cuenca, 2003), ya que “se aprende a enseñar, enseñando” (Paniagua, 2004).

Coll (2010) plantea que “la articulación entre teoría y práctica, entre conocimiento teórico y práctica educativa, es una cuestión central con importantes implicaciones y repercusiones tanto para la formación de profesionales de la educación, como para la revisión y mejora de las prácticas educativas” (p.152). Sin embargo, esta práctica debe realizarse de forma adecuada y estructurada en contextos apropiados que realmente promuevan esa mejora deseada.

Pérez Gómez (2010) aclara que la práctica en los contextos reales del aula no garantiza el aprendizaje crítico de lo vivido, ni la exploración de alternativas, ni la intervención adecuada desde el punto de vista educativo. Muchas veces se convierte en la reproducción de las tradiciones docentes. El proceso de formación de los profesionales docentes requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, tal como plantean Cochran-Smith y Lytle (2002) citadas

anteriormente en este trabajo. También requiere reflexión en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente (2010, p. 23). Esto implica que los lugares donde se realizan las prácticas deben ser modelos de calidad y los docentes formadores que acompañan en este proceso deben promover el análisis crítico del contexto, solicitando propuestas de mejora e intervención que permitan cambiar la realidad y no asumirla como tal sin cuestionarla.

En muchos países, se han incorporado prácticas a lo largo del proceso formativo y no solo en las etapas finales. Tal y como se presentó anteriormente, la normativa establecida para los programas de formación docente en el marco de la reformulación de la formación docente en República Dominicana establece un sistema de práctica docente en conexión al componente teórico y a la investigación-acción y la pasantía como requisito de graduación (MESCyT, 2011).

A pesar de esto, existen aspectos pendientes por resolver. Entre ellos, la falta de articulación entre los centros formadores y las escuelas donde se realizan las prácticas, así como la debilidad del acompañamiento y evaluación de desempeño por parte de la institución académica y de la escuela.

“A menudo, las prácticas de los futuros docentes son percibidas por las escuelas más como una carga o un favor a la institución formadora, que como una contribución al aprendizaje profesional de los futuros maestros, debido a la falta de políticas que permitan enfrentar los problemas de tiempo y reconocimiento a los profesores tutores de los centros escolares” (UNESCO, 2012, p.45).

En el diagnóstico del MESCyT (2010), las Instituciones de Educación Superior formadoras evidenciaron poca regulación en el sistema de prácticas y pasantías en los planes de estudio. Tampoco se hizo referencia a acuerdos interinstitucionales que faciliten el desarrollo de

estos programas. Se observa también que en los semestres o niveles en donde se realiza la práctica varían de una institución a otra y no hay una estructura unificada con tiempos y espacios para su desarrollo. El número de horas y los nombres de las asignaturas de práctica y pasantía también varían de una institución a otra.

En algunas instituciones del país estas prácticas inician en el tercer periodo académico, en otras en el quinto y en otras cuando el estudiante ha finalizado todas las asignaturas del octavo periodo. Ninguna de las IES ofreció información sobre la coordinación, apoyo y/o seguimiento de estas prácticas. El informe de este diagnóstico revela la existencia de muy pocos programas de prácticas estructuradas de manera sistemática que aseguren una experiencia significativa para el estudiante. Esto es una tarea pendiente y un reto para las instituciones y encargados de políticas de formación docente.

2.3.5. Estructura curricular de los planes de estudio de formación inicial docente

El plan de estudio es la estructura secuencial que expresa el orden vertical de exigencias y horizontal de diferenciación con bloque obligatorios, ramificaciones de especificaciones y optativas por la que deben transitar los estudiantes durante su proceso de formación.

En la República Dominicana el plan de estudio de la formación inicial docente se organiza de la siguiente forma:

► Formación general: 15% a 20% de la carga académica:

Contenidos de cultura general necesarios para la formación integral de los estudiantes y que sirven de base para desarrollo de bloques posteriores. Se refieren a campos de las ciencias y las disciplinas que ofrecen los fundamentos teóricos y metodológicos para la formación

profesional, con énfasis en el desarrollo de competencias de comunicación, lengua española, inglés y TIC. Atiende también la dimensión ética, el desarrollo personal-social y la identidad profesional de los futuros docentes.

► Formación pedagógica: 35% a 40% de la carga académica:

Incluye el estudio del desarrollo histórico de la educación en su vinculación a los cambios operados en la sociedad, las teorías que explican el desarrollo humano y los procesos de aprendizaje, el conocimiento teórico del currículo y las normativas vigentes. Incorpora las tendencias y enfoques educativos actuales, los modelos educativos, estrategias de enseñanza y de evaluación. Un 20% de los créditos de esta área son asignados a prácticas supervisadas y la pasantía. La práctica se aborda como un continuo a lo largo de la carrera de manera progresiva y sistemática. La pasantía se articula el saber pedagógico, el saber disciplinar, los saberes generales y los que llevan docentes y estudiantes a los procesos formativos.

► Formación especializada: 40% a 45% del total de la carga académica:

Incluye contenidos curriculares referidos a disciplinas académicas establecidas y/o técnicas validadas por las comunidades de expertos, en atención a tres aspectos: el concepto y la teorías (el qué), los procedimientos por los cuales se llega al concepto (el cómo) y las actitudes y valores que acompañan a unos y otros (el para qué). Son conocimientos teóricos, metodológicos, prácticos y didácticos de las áreas y/o disciplinas que deben enseñar los docentes por niveles y ciclos, referidos a los propósitos y competencias que abarcan las diferentes áreas de formación.

En esta categoría entran los cursos electivos orientados a completar o profundizar en la formación profesional requerida para desempeñarse en un área, nivel, ciclo o modalidad específica. Puede incluir cursos dirigidos al desarrollo de las capacidades intelectuales,

emocionales, éticas, estéticas y físicas del estudiante, en atención a necesidades e intereses particulares y a la naturaleza de las IES.

2.3.6. Los contenidos en el plan de estudio

UNESCO (2013) plantea que aunque no se cuenta con un estudio comparado respecto de las orientaciones y los contenidos curriculares de los programas de formación, existen estudios sobre algunos países que muestran tendencias similares. Este informe cita a Gatti y Sá Barreto (2009) y a Gatti et al. (2011) como estudio en Brasil en el que se observa una gran diversidad en los currículos de formación de los distintos programas, a pesar de existir lineamientos curriculares nacionales, que no siempre se observan.

También cita los estudios de Oliart (1996), Montero et ál. (2005) y Ames y Uccelli (2008) sobre la formación docente en Perú destacando la carencia de un enfoque intercultural y de formación crítica, así como las limitaciones en la capacidad didáctica en general. Asimismo, existen instituciones de formación docente que trabajan hasta con tres currículos diferentes de formación, lo que da cuenta de la falta de continuidad de las políticas, pero también del enorme énfasis depositado en el currículum como eje del cambio para mejorar la calidad de la formación (UNESCO, 2013).

Este informe también explica que hay ciertos errores en la formación docente que han sido compartidos en encuentros de especialistas de la Región, como son: desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para la práctica profesional; formación en ámbitos como valores ciudadanos; conocimiento de lenguas extranjeras; formación para las competencias del mundo global y la apropiación y uso pedagógico de TIC y, en general, la escasa articulación con las reformas curriculares.

Vaillant (2009) también plantea que por lo general, el contenido de los programas de formación en los países latinoamericanos es considerado fragmentario y disperso, con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas, especialmente en las áreas de contenido disciplinario. Se destaca la dificultad de concretar la articulación entre formación teórica y práctica y el escaso énfasis en aspectos metodológicos de la enseñanza. En la década del dos mil, algunos programas y proyectos de formación, comenzaron a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI.

Las iniciativas vinculadas con el establecimiento de marcos de capacidades y competencias docentes surgieron para orientar la evaluación de quienes egresan de las instituciones formadoras como también a los docentes en servicio. En línea con tendencias internacionales, varios países están incursionando en la elaboración de referentes o estándares de contenidos y de desempeño para la formación inicial docente asociándolos a dichas pruebas de egreso. Tal es el caso en República Dominicana.

2.4. ESTÁNDARES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE COMO MECANISMO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

UNESCO (2013) plantea que aunque no se sabe cuánto podrá influir la elaboración de estándares en la calidad de la formación, “estos en sí mismos son un instrumento útil para la renovación de los currículos y para el monitoreo de los logros de los estudiantes durante su proceso de formación” (p. 48). La mayoría de los países analizados en el informe están avanzando en la dirección de formular estándares que permitan orientar la formación inicial así como establecer exámenes de egreso que garanticen el ingreso de docentes al sistema con los

requisitos mínimos, tal como se ha hecho en algunos países de Europa y nórdicos. En el caso de la República Dominicana existe el compromiso de que los docentes ingresen al sistema educativo público a través de concursos de oposición, siendo esta una herramienta y un instrumento de transparencia y calidad (PREAL, 2015). Pero se debe tener cuidado con limitar la autonomía de las instituciones académicas para desarrollar sus propios proyectos.

En el informe del Banco Mundial se plantea que una de las herramientas identificadas como importantes para la mejora de la formación del profesorado es el proceso de acreditación y revisión. Así mismo, explica que el desarrollo de un sistema nacional de acreditación de la educación superior es complejo y lleva tiempo. En el año 2011 se crea la Comunidad de Estados Iberoamericanos y Caribeños (en adelante, CELAC) que se plantea como uno de sus objetivos el trabajar en la búsqueda de un sistema de acreditación de la Educación Superior común al conjunto de los países de América Latina y el Caribe con parámetros e indicadores de calidad en investigación, formación e internacionalización, conforme a los criterios de excelencia académica y tomando como referencia las experiencias de las agencias de evaluación europeas, latinoamericanas y caribeñas (II Cumbre CELAC-UE, 2015).

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA) establece un sistema de acreditación de las instituciones en base a tres dimensiones:

1) Gestión del título:

Criterio 1: Organización y desarrollo

Criterio 2: Información y transparencia

Criterio 3: Sistema de garantía interno de calidad

2) Recursos:

Criterio 4: Personal académico

Criterio 5: Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios

3) Resultados:

Criterio 6: Resultados de aprendizaje

Criterio 7: Indicadores de satisfacción y rendimiento

La experiencia de Chile también sirve como modelo pues aprobó estándares nacionales de calidad de los docentes, llamado Marco para la Buena Enseñanza en el año 2002. Este Marco es un ejemplo de mejores prácticas en la región.

La evaluación de la carrera de educación en Chile se realiza en base a tres dimensiones (Chile Acreditación. Comisión Nacional de Acreditación, 2007-2009): el perfil de egreso y sus resultados, las condiciones de operación y la capacidad de autorregulación. Plantea 11 criterios generales de evaluación con los cuales se deben cumplir para la acreditación del programa de formación docente. La dimensión de perfil de egreso y sus resultados contempla los siguientes aspectos:

- 1) Perfil del educador: los estándares de egreso deben estar bien definidos y adecuados a cada una de las áreas o facetas:

Preparación para la enseñanza

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos

Enseñanza para el aprendizaje de los educandos

Profesionalismo docente

Institucionalidad del ejercicio de la profesión

- 2) Estructura curricular: El currículo debe estar estructurado en función de estándares que se derivan del perfil profesional del educador:

El plan de estudios y los sus programas deben ser consistentes con la declaración de principios y objetivos de la unidad responsable de la carrera, con el perfil de egreso declarado y las competencias mínimas.

El plan de estudios y sus programas deben ser coherentes y coordinados, y ser de público conocimiento de los estudiantes.

La carrera debe cumplir con la definición del profesor que a continuación se señala.

El plan de estudio debe contemplar las siguientes áreas de formación:

Área de formación general

Área de formación en la especialidad

Área de formación profesional

Área de formación práctica

3) Resultados del proceso de formación: se debe dar seguimiento de sus procesos académicos (tasas de retención, de aprobación, de titulación, tiempo de egreso, niveles de exigencia) e introducir cambios cuando sea necesario.

4) Efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje: Debe establecer criterios de admisión claramente establecidos, públicos y apropiados a las exigencias de su plan de estudios. El proceso de enseñanza debe tomar en cuenta las competencias de los estudiantes y los requerimientos del plan de estudios, proporcionando oportunidades de aprendizaje teóricas y prácticas, según corresponda. La unidad debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios.

5) Vinculación con el medio: Debe mantener vínculos con el medio, en el ámbito disciplinario, interdisciplinario y profesional que le corresponde, con el fin de que la formación de los profesores sea pertinente y actual.

Estados Unidos establece unos estándares de acreditación para los programas de formación docente basados en cinco criterios principales de lo que los educadores deben saber y saber hacer (National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), 2000, p. 4):

- 1) Los educadores están comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes
- 2) Los educadores dominan los conocimientos de la asignatura que imparten y la forma adecuada de enseñarla a sus estudiantes.
- 3) Los educadores son responsables de gestionar y monitorear el aprendizaje de sus estudiantes
- 4) Los educadores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden de sus experiencias
- 5) Los educadores pertenecen a comunidades de aprendizaje

El National Council for Accreditation of Teacher Education (N.C.A.T.E) de Estados Unidos establece también unos estándares para la acreditación de instituciones de formación docente (2008, p. 12):

- 1) Conocimientos, habilidades, y disposiciones profesionales del candidato:

Los candidatos que se están preparando para trabajar en centros educativos como educadores o como otros profesionales de la educación, saben y demuestran conocimiento del contenido de sus disciplinas, conocimientos profesional y pedagógico, de las habilidades requeridas y disposición profesional necesaria para ayudar a todos sus

alumnos a aprender. Las evaluaciones indican que los candidatos conocen los estándares profesionales, nacionales e institucionales.

2) Sistemas y unidades de evaluación:

La unidad educativa, tiene un sistema que recolecta y analiza datos en las clasificaciones de los aspirantes a docente, en el desempeño de los mismos. También tiene unidades operativas para evaluar y mejorar el desempeño de los estudiantes, las unidades y los programas de formación.

3) Experiencias de campo y práctica docente:

La organización educativa y sus socios en el sistema educativo, implementan y evalúan experiencias de campo y práctica docente para que los aspirantes a docente y otros profesionales del mundo escolar, desarrollen y demuestren un conocimiento y habilidades profesionales, así como la predisposición necesaria para ayudar a los estudiantes a aprender.

4) Diversidad:

Los diseños de unidades, implementaciones, y evaluaciones curriculares, aportan experiencias para que los aspirantes adquieran y demuestren su aprendizaje. Las evaluaciones indican que los aspirantes pueden demostrar conocimiento y aplicar con eficiencia adecuaciones relativas a la diversidad. Experiencias entregadas por los aspirantes incluyen trabajos con diversas poblaciones, en organizaciones de educación superior y en escuelas de primero a decimosegundo grado.

5) Calificaciones, desempeño y desarrollo de la facultad:

La facultad o departamento de educación es calificado y registrados los modelos de las mejores prácticas profesionales de enseñanza y servicio, incluyendo la evaluación de la propia efectividad, relativa al desempeño del aspirante. Éstos también colaboran con colegas en las disciplinas y en la escuela. La unidad evalúa sistemáticamente el desempeño de la facultad y facilita el desarrollo profesional.

6) Gobernabilidad de la unidad y recursos:

La unidad tiene el liderazgo, autoridad, presupuesto, personal, condiciones y recursos, incluyendo recursos de tecnología de la información, para la preparación de candidatos que puedan alcanzar los estándares profesionales, locales e institucionales.

Los estándares para los programas de formación docente en República Dominicana se expresan en las siguientes dimensiones y criterios (MESCyT, 2010, pp. 131-136):

Estructura curricular

- El programa de formación docente muestra consistencia con la declaración de principios, misión, visión y objetivos que presenta la institución de la que forma parte.
- Cada plan de estudio expresa de manera clara y coherente los objetivos, perfil de ingreso y egreso, requisitos de permanencia, conocimiento y valores, y competencias profesionales que se promueven, estrategias de aprendizaje y evaluación que harán posible la formación declarada como oferta curricular.

- Los programas de las diferentes asignaturas vincula la teoría y la práctica, mediante la integración de los conocimientos pedagógicos y disciplinares, en una perspectiva de aplicación que atiende las características y condiciones de la realidad nacional y mundial.
- La carrera contempla las siguientes cuatro áreas de formación general, formación disciplinar, formación pedagógica y formación didáctica de la disciplina, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada IES.

Formación general

- En base a esta formación el/la estudiante adquiere un dominio adecuado de su lengua, uso, comprensión adecuada e interpretación de actividades de comunicación, tanto en forma oral, escrita, como la producción de textos.
- Promueve el conocimiento básico matemático, la apreciación de las artes y manejo de las nociones, de métodos de indagación y aplicaciones de las ciencias experimentales, sociales y humanas, así como el manejo de las TIC.
- El docente tiene una formación integral, con una visión multicultural que permite valorar situaciones, problemáticas y propuestas que afectan el desarrollo cultural, social, político y económico a nivel global y local.
- Para el desarrollo de los programas de las diferentes áreas curriculares se plantean estrategias de aprendizaje que promueven el desarrollo de operaciones cognitivas, tales como razonamiento, pensamiento reflexivo y crítico, toma de decisiones, solución de problemas, creatividad.

- Motiva relaciones proactivas en diferentes contextos vinculados a la profesión docente.
- El plan de estudio promueve formas de actuación que evidencian la asunción de principios éticos que responden a una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática.
- Contempla programas y estrategias que garantizan la incorporación de competencias para acceder a fuentes de información y a comunicarse a un nivel básico en el idioma inglés.
- Propicia que se asuma la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente, con sentido de identidad profesional, compromiso social y ecológico.

Formación disciplinar:

- Promueve la comprensión de la estructura conceptual, métodos de indagación, aplicaciones, actitudes y valores del área y/o asignatura objeto de enseñanza.
- Estimula el conocimiento de la singularidad epistemológica y la especificidad de la didáctica del área, disciplina o asignatura.
- Integra los conceptos, principios, reglas y leyes que conforman el cuerpo teórico metodológico de la disciplina en cuestión, así como las derivaciones prácticas aplicables al ámbito de la vida cotidiana, desarrollando la capacidad de formular explicaciones satisfactorias de fenómenos de la realidad.

Formación pedagógica (teórica y práctica):

- El profesional docente conoce y asume las finalidades del sistema educativo nacional, su normativa y documentos básicos, asegurando la comprensión y el compromiso con el rol que le corresponde en la ejecución de políticas educativas.
- Promueve el manejo y aplicación de conceptos y teorías fundamentales de la educación, la filosofía, la historia y sociología de la educación.
- Favorece el conocimiento y aplicación de las teorías psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje, en el marco de los diversos contextos sociales, y más específicamente en el escolar.
- Demuestra dominio del marco teórico-metodológico del currículo nacional para el futuro docente puede utilizarlo en la formulación de objetivos y metas, organización de los contenidos, selección de estrategias de enseñanza y recursos de apoyo, en función de los aprendizajes de los estudiantes.
- Promueve el dominio de los componentes de la práctica docente: planificación, creación de ambientes de aprendizaje, gestión pedagógica y evaluación de los aprendizajes.
- Plantea la observación, análisis y comunicación reflexiva de actividades educativas modeladas por educadores experimentados.
- Contempla el diseño y desarrollo de programas, planes y proyectos educativos bajo la supervisión del personal competente.
- Propicia la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje, utilizando recursos educativos, a través de una diversidad de medios.

- Promueve la participación en actividades de reflexión y valoración, resultantes de autoevaluaciones y retroalimentaciones realizadas por “pares” y/o “facilitadores”, donde se planteen alternativas de actuación, enfocadas a la mejora de la práctica docente.
- Estima la participación en el diseño, realización y evaluación de investigaciones realizadas a nivel grupal y/o individual, que involucren a los futuros docentes en experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contempla el diseño y ejecución de informes de investigación realizadas a nivel grupal y/o individual, que involucren a los futuros docentes en experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Promueve la identificación de características asociadas a necesidades educativas especiales y otorga herramientas para dar seguimiento a protocolos que incluyan la referencia y la puesta en práctica de las recomendaciones.

Formación didáctica de la disciplina

- Incentiva la organización, representación y comunicación de los contenidos curriculares de acuerdo a la naturaleza del área, disciplina o asignatura en cuestión, a su epistemología, estructura conceptual, métodos privilegiados y a las características propias de la etapa del desarrollo de los estudiantes, atendiendo a la diversidad y necesidades educativas especiales que pudiesen presentar y a las condiciones de los contextos de enseñanza.
- Propicia la integración de los saberes disciplinares y transversales correspondientes a los niveles y grados en que se estructura el sistema educativo.

- Promueve el uso de tecnologías de la información y comunicación y otros recursos para el aprendizaje de los contenidos programáticos.
- Se ofertan asignaturas electivas que complementan la formación de los estudiantes, de acuerdo a intereses particulares y a la filosofía institucional.

Perfil de ingreso

- Están definidos criterios y mecanismos de admisión, públicos y apropiados a las exigencias del programa, y se ofrecen cursos de nivelación, previos al ingreso, para aquellos estudiantes que así lo requieran.

Estructura organizacional y capacidad de gestión

- Se cuenta con una adecuada estructura organizativa, administrativa y financiera; con atribuciones, responsabilidades y funciones claramente definidas.
- La facultada, escuela o departamento dispone de mecanismos y procedimientos idóneos para la formulación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos.
- Se han establecido relaciones interinstitucionales, respaldadas por acuerdos locales, nacionales e internacionales, que garantizan la disponibilidad de espacios formales para las prácticas docentes e intercambios de experiencias.
- Están documentados los programas y/o acciones de fomento a la investigación y la extensión.

Personal docente y de apoyo

- Se dispone de procedimientos formales y conocidos para la incorporación, jerarquización, evaluación y promoción de los académicos.
- El cuerpo docente está constituido por la cantidad de académicos suficientes, con formación y experiencia demostrables para las funciones que desempeñan.
- Se cuenta con una norma o programa de ingreso y desarrollo docente que contempla un nivel mínimo de maestría para ingresar como requisito para su contratación e inicio de la carrera.
- Se promueve el perfeccionamiento de los docentes a través de su formación continua, participación en programas de investigación, congresos y seminarios del área de su especialidad.
- Se dispone del personal de apoyo adecuado, en número y calidad, para el cumplimiento de las funciones que debe desempeñar.

Infraestructura, servicios y recursos de aprendizaje

- Se dispone de las instalaciones y recursos necesarios: infraestructura física para clases presenciales y prácticas, servicios bibliotecarios con la cantidad de títulos y ejemplares de textos, libros y revistas; acceso a redes y bancos de datos especializados y actualizados; con un personal calificado para entender a los usuarios y de espacios adecuados para su uso.

- Los docentes desarrollan y mantienen actualizados los materiales didácticos, recursos informáticos, bibliográficos, así como otros recursos del medio que facilitan los aprendizajes.
- Se ofrecen programas sistemáticos para el desarrollo integral y de apoyo a los estudiantes: servicios de tutoría, orientación y consejería, enfermería, y actividades culturales, científicas, artísticas, deportivas y de servicio social.

Sistema de evaluación

- Se dispone de mecanismos de evaluación de los aprendizajes que permiten comprobar el logro de los objetivos del programa.
- La Institución posee un sistema que evalúa la eficiencia y efectividad del programa (tasas de retención, aprobación, tiempo de egreso, etc.)
- El Programa cuenta con disposiciones y procedimientos de evaluación periódica, en la que participan actores internos y externos.

Para los programas de formación inicial de docentes de educación temprana (0 a 8 años), la Asociación Nacional de Educación Temprana de Estados Unidos (NAEYC, 2011 pp. 28-42), establece los siguientes estándares:

1) Promoción del desarrollo y aprendizaje infantil:

Los candidatos en los programas universitarios de educación temprana se sustentan en un conocimiento del desarrollo del niño. Utilizan su comprensión de las características, necesidades y las múltiples influencias en el desarrollo y aprendizaje de los niños para crear ambientes saludables, respetuosos, amables y retadores para cada niño.

2) Construcción de una relación con la familia y la comunidad:

Los candidatos formados en los programas universitarios de educación temprana comprenden que un programa de educación temprana exitoso depende de la relación con las familias y las comunidades de los niños. Conocen, comprenden y valoran la importante y compleja naturaleza de las familias y comunidades de los niños. Utilizan este conocimiento para crear relaciones recíprocas de respeto que apoyan y empoderan a las familias y para involucrar a todas las familias en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

3) Observación y evaluación para apoyar a los niños y sus familias:

Los candidatos formados en los programas universitarios de educación temprana comprenden que la observación, documentación y otras formas de evaluar al niño son actividades centrales de la práctica de todo profesional de la edad temprana. Conocen y comprenden los propósitos, beneficios y usos de las evaluaciones. Conocen y utilizan observaciones sistemáticas, documentaciones y otras estrategias de evaluación efectivas con responsabilidad y en colaboración con las familias y otros profesionales para influir de manera positiva en el desarrollo de cada niño.

4) Uso de enfoques efectivos para el desarrollo:

Los candidatos formados en los programas universitarios de educación temprana comprenden que la enseñanza y el aprendizaje de los niños en la primera infancia es una tarea compleja y los detalles varían dependiendo de las edades, características y los contextos donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprenden y utilizan relaciones e interacciones positivas como fundamento de su trabajo con los

niños y sus familias. Los candidatos saben, comprenden y utilizan una gran variedad de enfoques apropiados al desarrollo, estrategias de enseñanza y herramientas para conectar con los niños y sus familias e influir positivamente en el desarrollo y aprendizaje de cada niño.

5) Uso del conocimiento de contenido para construir currículo significativo:

Los candidatos formados en los programas universitarios de educación temprana utilizan sus conocimientos de las disciplinas académicas para diseñar, implementar y evaluar experiencias que promueven el desarrollo y aprendizaje positivo de todos y cada uno de los niños. Los candidatos comprenden la importancia de los dominios de desarrollo y el contenido o disciplina académica en el currículo de edad temprana. Conocen los conceptos esenciales, herramientas de indagación y la estructura de las áreas de contenido, incluyendo asignaturas académicas y pueden identificar recursos para profundizar en su comprensión. Los candidatos usan su conocimiento y otros recursos para diseñar, implementar y evaluar currículos significativos y desafiantes que promueven logros de desarrollo y aprendizaje exhaustivo para cada niño.

6) Ser un profesional:

Los candidatos formados en los programas universitarios de educación temprana identifican y se comportan como miembros de la profesión de educación temprana. Saben y utilizan las guías éticas y otros estándares profesionales relacionados a la práctica con la infancia. Son aprendices continuos, colaboradores que demuestran perspectivas fundamentadas, reflexivas y críticas de su trabajo, tomando decisiones informadas que

integran conocimiento de una gran variedad de recursos. Son promotores informados de buenas prácticas y políticas.

7) Experiencias de campo en educación temprana:

Experiencias de campo y prácticas clínicas son planificadas y secuenciadas para que los candidatos desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales necesarias para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños durante todo el periodo de desarrollo de la primera infancia en al menos dos de los tres grupos de edades (nacimiento-3 años, 3 a 5 años, 5 a 8 años) y en una variedad de contextos que ofrecen educación temprana.

Los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y el Desarrollo de la Carrera Docente aprobados en el año 2014 en República Dominicana establecen “lo que un docente debe saber, cómo debe desempeñarse en el aula u otro contexto laboral específico las actitudes y valores que definen y comprometen a un docente de excelencia en el aula el centro y en la comunidad”(MINERD, 2014 p. i). Estos estándares fueron elaborados tomando como una de sus referencias los estándares para la formación docente del MESCyT en el 2010 y describe el ideal de docente dominicano en formación y en servicio, independientemente del nivel, área, ciclo, modalidad, subsistema en que se desempeñe. Se organizan en dimensiones, estándares, indicadores y evidencias. Las dimensiones y estándares son (MINERD, 2014, p. 33):

El/la estudiante y su aprendizaje:

- El estudiante como centro

- Comprensión de las diferencias
- Etapas de desarrollo de los/las estudiantes
- Proceso de construcción del pensamiento
- Ritmo de aprendizaje de los estudiantes
- Experiencia de aprendizajes pertinentes

Contenido curricular:

- Conocimiento del diseño curricular
- Comprensión de las competencias y habilidades de las áreas curriculares

Proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Alineación del currículo a los propósitos de aprendizaje
- Uso de diferentes técnicas, instrumentos y métodos de evaluación.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Integración de nuevas tecnologías

Compromiso personal y profesional:

- Desarrollo profesional y ético
- Comunidades de aprendizaje
- Liderazgo
- Comunicación efectiva

Los estándares, sus dimensiones e indicadores facilitan la coherencia y rigurosidad de los procesos de formación docente y ofrecen un horizonte para que desarrollen las competencias

identificadas a lo largo de su proceso de formación y se pueda evaluar si el proceso de formación ha cumplido su misión, logrando el perfil deseado. Los programas de formación deben asumir los estándares como referentes de calidad no como mecanismos de estandarización de dichos programas (MINERD, 2014).

Estos estándares son una guía para establecer el perfil de docente que se desea formar en las Instituciones formadoras de docentes y les puede ayudar a redefinir criterios de reclutamiento y selección de candidatos, a evaluar el plan de estudio para asegurar pertinencia de los contenidos, estrategias, la articulación teórica-práctica y la pasantía, asegurar oportunidades a los docentes en formación de relacionarse con los contextos de sus estudiantes, familias y la comunidad, así como para establecer criterios para la selección de los docentes formadores coherente con las competencias. Permiten promover la autoevaluación y reflexión del docente en formación, guiar y orientar procesos de revisión y actualización de los currículos de formación y de los planes de estudio (MINERD, 2014).

CAPÍTULO III. COMPETENCIAS DOCENTES Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DEL NIVEL INICIAL

En este capítulo se presentan las competencias docentes que la literatura ha establecido como fundamentales, así como las específicas del docente del Nivel Inicial. Se aborda el currículo del Nivel Inicial Dominicano como un elemento fundamental con el cual la formación inicial debe estar vinculada. Finaliza con la perspectiva de la situación actual de la formación y el ejercicio profesional del docente del Nivel Inicial.

3.1. LAS COMPETENCIAS DOCENTES FUNDAMENTALES PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL

El enfoque por competencias en la formación docente surge como resultado de la necesidad que tienen las instituciones de formación docente de cambiar los antiguos paradigmas de la educación de transmisión de conocimientos hacia una formación que ofrezca a los futuros docentes las herramientas fundamentales para el ejercicio de su profesión (Perrenoud, 1999) propone un replanteamiento de la educación a través del enfoque por competencias y considera que se debe movilizar la educación hacia esa dirección.

Aunque algunos países tienen ya un recorrido, el tema de las competencias es muy reciente en la mayoría de los países y tiene elementos que le hacen replantear otras posiciones, lo cual dificulta tanto la “denominación que se hace de las mismas como los instrumentos técnicos que ayuden a su definición” (Díaz-Barriga, 2006, p. 20). Díaz-Barriga (2006) plantea que se reconoce esta dificultad, sin embargo considera que es importante establecer una identificación y clasificación de las competencias docentes.

Dentro del ámbito de la formación de docentes basada en competencias existen diversos enfoques; algunos que plantean que la finalidad de esta es educar para la vida laboral (Samper, 2013); es decir, que al docente se le debe dotar de las herramientas necesarias para enfrentar situaciones diarias limitadas al ámbito laboral. Por otro lado, también se plantea el enfoque de “aprendizaje permanente”; es decir, que no se limita a la formación inicial que recibe en una institución superior, sino que es el resultado de aprendizajes y experiencias vividas, dentro y fuera de la escuela, y en la misma práctica como docente (Ruiz, 2008).

Existen diversas definiciones del término competencia. La Universidad de Deusto define las competencias en el marco de la educación superior como “el buen desempeño (desempeño, no

capacidad), en contextos diversos y auténticos (para responder a situaciones cambiantes), basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, implica la movilización para un desempeño del saber conocer, saber hacer y saber ser” (Villa & Poblete, 2007, p. 23). El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias integra los diferentes tipos de conocimientos más las diferentes disciplinas, implicando un desempeño que permite que el proceso de aprendizaje sea significativo y pertinente.

Las Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes tienen un interés cada vez mayor en definir competencias básicas, es decir, las competencias que son imprescindibles para la formación de un profesional de la docencia en cualquier contexto. Algunos autores suelen coincidir en que el “docente deseado” o el “docente eficaz” tiene las siguientes características (Ruiz, 2008):

1. Sujeto polivalente.
2. Profesional competente.
3. Agente de cambio.
4. Practicante reflexivo.
5. Profesor investigador.
6. Intelectual crítico.
7. Intelectual transformador.

El Proyecto Tuning América Latina (2004-2007) ha contribuido con el desarrollo de competencias comparables y medibles en toda Europa y Latinoamérica, con la finalidad de desarrollar un perfil del docente calificado para las aulas en diversos contextos. Estas

competencias han sido utilizadas como un referente para la definición de un perfil del egresado de la carrera de educación en varios países. A continuación se presentan las competencias del educador planteadas por el Proyecto Tuning (2004-2007):

1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).

2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.

3 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.

4 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.

5 Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.

6 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.

7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.

8 Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.

9 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.

10 Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.

11 Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.

12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.

13 Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.

14 Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.

15 Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.

16 Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.

17 Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.

18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.

19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.

20 Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.

21 Analiza críticamente las políticas educativas.

22 Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.

23 Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.

24 Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.

25 Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.

26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

27 Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para ejercer en niveles educativos más avanzados se espera que los educadores dominen los conocimientos básicos de las asignaturas o áreas en las que imparten docencia, ya sean estas las ciencias naturales, lenguas, matemáticas, historia, geografía, artes, u otras. Aunque los autores coinciden en que estos conocimientos básicos son importantes, también lo son conocimientos de los principios, finalidades y objetivos generales del sistema educativo, entendiendo el sentido cultural de su trabajo y las dimensiones morales de su actividad. El docente también debe manejar los recursos técnicos para ser eficaz en su docencia y como evaluador. Asimismo, este debe tener la capacidad y la motivación de participar en la toma de decisiones y en la acción conjunta con otros docentes y con los padres de sus estudiantes. También se propone que el docente busque constantemente estrategias para educar atendiendo a la diversidad (Nieto, Callejas, & García, 2012).

También se ha planteado que un docente competente debe poseer las mismas competencias que intenta desarrollar en sus estudiantes, entendiendo que para ofrecer esas herramientas al alumnado debe él o ella estar dotado de las mismas. Estas competencias suelen resumirse en: aprender a pensar, reflexionar críticamente, identificar y resolver problemas, investigar, aprender y enseñar (Ruiz, 2008).

Morin (2000) visualiza al docente más allá de las aulas o incluso dentro de la sociedad a la que pertenece, situando al docente en una cultura globalizada y convirtiéndolo en un ciudadano

planetario. Este plantea que la docencia debe basarse en el análisis y la solución de problemas a los que se enfrenta la sociedad actual y las amenazas del futuro. En este sentido, presenta siete saberes que son fundamentales para la educación en el Siglo XXI:

1. Ceguera del conocimiento
2. Conocimiento pertinente
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar a identificar lo terrenal
5. Enseñar las incertidumbres
6. Enseñar la comprensión
7. Ética género humano

Estas características y competencias del docente que proponen los autores antes mencionados se desarrollan durante el proceso de su formación inicial; sin embargo, se proponen otras competencias que se desarrollan en el ejercicio de la práctica docente. Es decir, existen competencias que se adquieren o fortalecen como producto de la experiencia y la práctica del día a día en el aula. Por ejemplo, Freiberg (2002) plantea que los programas de formación inicial se enfocan en desarrollar saberes y estrategias para enseñar la asignatura. Sin embargo, aquellos docentes que entran por primera vez al aula carecen de competencias necesarias, tales como, organización y planificación, el desarrollo de la clase, manejo del tiempo, progreso en el trabajo, manejo del aula, estrategias de enseñanza, como el foco del proceso de aprendizaje del estudiante; así como, estrategias de evaluación, relativas al uso de distintas técnicas e instrumentos de evaluación. En este sentido, los programas de formación inicial docente deben exponer a los estudiantes a situaciones reales en las aulas, que les permitan adquirir aprendizajes que solo en la práctica pueden desarrollarse. “Es importante que los programas de formación

inicial docente destaquen los aspectos importantes de una buena docencia. Estos elementos, fundados en las investigaciones acerca del aprendizaje, constituyen la base de las competencias docentes de una nación” (PREAL, 2011, p.15).

Son muchas y diversas las competencias que debe desarrollar y evidenciar ese docente ideal que tanto necesitan las aulas. Establecer una clasificación de las competencias del docente no ha sido tarea sencilla, puesto que este enfoque en educación es reciente. Además existen diversas propuestas de las competencias del educador, elaboradas por autores según cada uno lo considere “pertinente” (Díaz-Barriga, 2006). Sin embargo, todos los autores coinciden en que las competencias no son estáticas, no son aprendizajes fijos y no se mantienen perennes en el tiempo.

Uno de los modelos de competencias docentes es el de Danielson (2011) quien ha elaborado “un Marco para la Enseñanza con un conjunto de componentes basados en la investigación y sustentados en una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. La actividad de la enseñanza la organiza en 22 componentes agrupados en cuatro dominios: planificación y preparación, el ambiente del aula, la enseñanza y responsabilidades profesionales. Los niveles de desempeño proveen una guía para la mejora de la enseñanza” (PREAL, 2011, p. 16).

Tal como se mencionó anteriormente, actualmente se aboga por una “profesionalización del docente” (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, 2012), quien debe poseer la capacidad de adaptarse a cualquier contexto y permanecer en constante reconstrucción de los saberes propios de su función, porque la sociedad de hoy no será la sociedad del mañana. Por tal motivo, el perfil del docente seguirá en constante construcción y actualización con aportes de los estudios y nuevas investigaciones.

3.2. EL NIVEL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO Y LAS COMPETENCIAS DE SUS DOCENTES

El sistema educativo en la mayoría de los países está estructurado en niveles, ciclos y grados formativos. En República Dominicana, el sistema educativo consta de cuatro niveles: **el inicial**, orientado a los niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. **El nivel básico**, obligatorio para todos los niños de 6 a 12 años. **El nivel medio**, orientado a los jóvenes de 13-17 años, con un ciclo común otro especializado en tres modalidades: educación general, técnica y artes. **El nivel Superior** está orientado a la población de 18 años o más y permite la obtención de los grados de licenciatura, maestría y doctorado.

El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Dominicano orienta la formación integral del niño desde el nacimiento hasta los 6 años, propiciando el fortalecimiento progresivo de todas sus potencialidades. Se plantea un modelo de atención y educación desde un enfoque integral y de derechos, y a su vez orientados sobre principios de atención a la diversidad y de inclusión educativa. Desde el ámbito de las neurociencias se considera que las experiencias estables, ampliadas, oportunas y pertinentes en todas las áreas del desarrollo contribuyen a la formación de la estructura cerebral de los niños y de las niñas desde el nacimiento hasta los seis años (Peralta, 2008).

El Nivel Inicial está organizado en dos ciclos, uno desde el nacimiento hasta los tres años y otro de 3 a 6 años de edad. El primer ciclo se ha enfocado en áreas o dimensiones del desarrollo y el segundo ciclo en las competencias fundamentales asumidas en las Bases de la revisión curricular para todo el sistema educativo dominicano.

Respecto a las competencias de los docentes de este nivel, el Diseño Curricular del Nivel Inicial (MINERD, 2014) establece un perfil del docente del Nivel Inicial, basado en la Resolución 17-2014 que establece los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y el desarrollo de la carrera docente mencionados en el capítulo anterior. Este perfil establece unas características y competencias que definen al docente del Nivel Inicial, agrupadas mismas dimensiones de los estándares generales, pero con énfasis en este nivel educativo:

- I. El aprendizaje de los niños y las niñas
- II. Contenido curricular
- III. Proceso de enseñanza-aprendizaje
- IV. Compromiso personal y profesional

Se plantea que el docente de este nivel debe conocer las características evolutivas de los niños y niñas para así desarrollar ambientes y experiencias de aprendizaje significativas, constructivistas, diversas e inclusivas. Además, el docente debe conocer el contenido curricular del nivel educativo en el que labora para planificar y desarrollar procesos de aprendizajes y evaluación oportunos que favorezcan el desarrollo de sus alumnos y alumnas. Además, debe poseer responsabilidad y compromiso, y manejarse dentro de la ética profesional y personal, (MINERD, 2014).

En un artículo de Bolívar (2005) sobre las competencias docentes se afirma que el docente debe dominar los contenidos de las áreas o asignaturas en la que imparte docencia. Sin embargo, además de dominar el contenido es importante que el docente sea capaz de llevar ese contenido a situaciones reales de aprendizaje. El autor cita un estudio realizado por Shulman (1988) que plantea que “educar es enseñar de una forma que incluya una revisión del docente de por qué

actúa como lo hace. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores”. La reflexión como proceso no se realiza en el vacío, se tiene que hacer sobre determinados contenidos, que justo le otorgarán un valor para la enseñanza” (Bolívar, 2005, p.5)

Por otra parte, la primera infancia es la etapa donde se inicia el desarrollo de las habilidades, capacidades y conocimientos fundamentales para la vida, por lo que el rol del adulto es crucial para promover el desarrollo integral del niño y la niña. Según Copple y Bredekamp (2009), al encontrar un excelente salón de clases donde los estudiantes están aprendiendo y disfrutando, seguro se encuentra un maestro altamente intencional. Copple y Bredekamp (2009) proponen unas cinco facetas que definen a un “excelente maestro” de niños y niñas del nivel inicial, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Facetas de un excelente docente en el Nivel Inicial.

Desarrolla una Comunidad Aprendizaje	Planifica maneras de que los niños y las niñas trabajen y jueguen de colaborativamente, compartiendo y respetando las diferencias en el aula. Asimismo, establece cercanía y trabaja colaborativamente con las familias.
Promueve el desarrollo y el aprendizaje	Utiliza una gran variedad de estrategias de enseñanza- aprendizaje. Además, reconoce el logro de sus estudiantes, lo reta a alcanzar nuevas metas, ofrece una retroalimentación adecuada, modela el comportamiento adecuado y provoca el pensamiento crítico en sus estudiantes.
Provee una plataforma para el aprendizaje esperado	Provee una plataforma para ayudar al niño a desarrollar una nueva competencia en la que recién inician. Además, entienden que cada niño va a un ritmo diferente, unos necesitan mayor apoyo que otros para llegar a la meta.
Utiliza diferentes métodos de aprendizaje atendiendo a un propósito.	Utiliza estrategias y métodos de enseñanza dependiendo de la edad y la situación de aprendizaje en que se encuentre. Algunos métodos que se proponen son: grupo grande y grupo pequeño, el círculo, las rutinas, centros de interés, entre otros.
Planifica para alcanzar importantes logros	Se cuestiona constantemente, ¿cuáles son los logros que mis estudiantes van a alcanzar en el tiempo que están con nosotros? Entiende que una planificación no es una lista de actividades; más bien, es una guía de experiencias de aprendizaje significativas que responden a unos objetivos y competencias esperadas.

Fuente: Elaboración propia basada en Copple & Bredekamp (2009)

Por otro lado, Perrenoud (2007) propone unas competencias que deberá poseer todo educador en los primeros niveles educativos, las cuales están organizadas en dos niveles: el primer nivel lo constituyen las diez competencias que el autor denomina “de referencia”, las cuales son campos o dominios que considera prioritarios. En el segundo nivel de estructuración de estas competencias se encuentra el inventario y la explicación de cuarenta y cuatro competencias específicas (Perrenoud, 2007). Las diez competencias fundamentales o de referencia que plantea el autor son las siguientes:

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.

Kostelnik, Soderman y Whiren (2007) resumen las competencias que debe poseer el educador en el nivel inicial. En primer lugar explican que los docentes en el nivel inicial deben conocer las etapas del desarrollo del niño y la niña para crear un ambiente de aprendizaje oportuno. En un segundo lugar, consideran que los docentes deben conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje como tal para poder desarrollar estrategias y técnicas de

enseñanza adecuadas. Y, en tercer y último lugar, los autores plantean que es muy importante que el docente en el nivel inicial domine los principios y conocimientos elementales de las áreas de enseñanza. Plantean que estas tres competencias son imprescindibles y que una es tan importante como la otra.

3.3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL

En los últimos años en la República Dominicana, después de que ascendiera la inversión del Estado en educación a un 4% del PIB en el año 2013, se han generado múltiples iniciativas para fortalecer el sistema educativo en términos de calidad y de asequibilidad. Un paso significativo para alcanzar esta meta ha sido la creación del Plan Quisqueya Empieza Contigo, cuyo objetivo es “establecer un sistema de protección y atención integral de la primera Infancia, en procura de ordenar, articular, integrar y regular la oferta de servicios existentes en el país” (Quisqueya Empieza Contigo, 2013, p.7). Un estudio reveló que durante el año escolar 2003-2004, la cobertura del Nivel Inicial (niñas y niños de cinco años) alcanzó el 75.5%, mientras que en América Latina y el Caribe, para el año 2007, la cobertura neta para niños y niñas de la misma edad alcanzaba el 67.3%. Para el año escolar 2006-2007 se alcanzó la cobertura total de niños y niñas de cinco años inscritos en el nivel preprimario en los Centros Educativos (Secretaría de Estado de Educación, 2008-2018).

A pesar de que en el país se han dado grandes pasos para mejorar la calidad educativa, el Plan Decenal 2008-2018 plantea la escasez de docentes capacitados para atender a los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. En dicho Plan se expresa la necesidad de que las instituciones de formación docente busquen una integración del desarrollo científico y

tecnológico, así como diferentes recursos para modernizar la formación en función de la demanda educativa actual.

En el año 2007 más de la mitad del personal docente nombrado en el sector educativo público poseía un nivel de licenciatura (OEI Dominicana, 2010). Sin embargo, un estudio revela que el profesional de educación que está egresando de la universidad no está adecuadamente preparado para gestionar institucional y pedagógicamente una escuela (Secretaría de Estado de Educación, 2008-2018). Por lo tanto, si bien tenemos muchos profesionales de la educación, éstos pueden que no tengan la preparación que se requiere.

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, en el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología sobre la formación docente en el país (MESCyT, 2010), se señala que las universidades no cuentan profesores con altos niveles de formación académica contratados a tiempo completo que puedan dedicarse, además de impartir docencia, a la revisión y desarrollo curricular. Asimismo, los planes de estudio de las instituciones formadoras presentan necesidades de actualización. Por otro lado, citan un estudio de caso realizado por Castillo (2010), en el que se evaluó a las instituciones de formación docente en el país, evidenciando que de cuatro instituciones que expresan cumplir con los lineamientos establecidos, solo una presenta cierto nivel de coherencia con las normativas. A raíz de este estudio la autora propone cambios en la práctica docente para lograr ese esquema establecido.

3.3.1. El Currículo del Nivel Inicial

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), establece en su artículo 5.1.2 que se debe “garantizar que el currículo de los niveles inicial, primario y secundario se constituya en el referente fundamental para la formación docente en las

Instituciones de Educación Superior reconocidas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el desarrollo de la carrera de educación” (p. 12). Esto así porque el currículo es el documento que debe orientar la práctica de los docentes en cada nivel educativo y para esto se requiere su conocimiento y manejo previo al ingreso a las aulas, desde el momento de la formación inicial. Así los docentes podrán implementar un proceso educativo alineado con el enfoque y las expectativas asumidas por el país.

En los últimos años la República Dominicana ha iniciado un proceso de revisión y actualización del currículo vigente, establecido mediante la Ordenanza 1’95. Actualmente cuenta con un nuevo Diseño Curricular del Nivel Inicial. El currículo anterior no había sido revisado desde el año 1994. El nuevo Diseño Curricular ha sido validado y puesto en marcha desde el año escolar 2014-2015 en todos los centros que atienden a niños y niñas en las edades comprendidas del nacimiento hasta los seis años. El mismo debe ser referente para los programas de formación inicial de docentes del Nivel Inicial.

Esta revisión y actualización curricular se ha realizado como respuesta a lo planteado en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, de la necesidad de revisar y actualizar permanentemente el currículo, de manera tal que responda a las demandas formativas de las ciudadanas y los ciudadanos, en un contexto altamente cambiante, complejo y retador. Este proceso contó con la participación de diversos actores y sectores en las distintas fases correspondientes tanto a la consulta social (externa) como a la consulta técnica (interna y externa).

El currículo ha tenido diversas definiciones dentro del mismo campo de la educación. Algunos definen currículo como el documento normativo nacional o estatal del cual deben

guiarse todos los centros educativos. Por otro lado, el currículo también es definido como lo que orienta la práctica diaria en el aula, el cual contiene de manera secuencial las experiencias de enseñanza-aprendizaje, contenidos, propósitos, recursos, estrategias de evaluación, etc. (Kostelnik, Soderman, y Whiren, 2007). En el caso de la República Dominicana a nivel nacional se establece un currículo oficial, el cual está diseñado como documento normativo para la implementación de programas educativos dirigidos a estudiantes en edad escolar. Además, cada centro educativo debe poseer un Proyecto Educativo de Centro, donde se explica en general los fundamentos teóricos, filosóficos y curriculares, así como la descripción del centro. Asimismo, cada centro debe poseer un Proyecto Curricular, en el cual se especifican los propósitos o competencias, los contenidos, los recursos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación.

En el documento Bases de la Revisión y Actualización Curricular (MINERD, 2014), se explican los tres enfoques que fundamentan el currículo dominicano: histórico-cultural, socio-crítico y el enfoque por competencias. El principal enfoque en que se fundamenta este nuevo diseño curricular es el constructivismo histórico-cultural, el cual considera que el aprendizaje significativo es fundamental. En este enfoque se plantea que los niños y las niñas se desarrollan y construyen sus conocimientos al interactuar con otros y en contextos específicos. Además, se plantea un enfoque constructivista socio-crítico, el cual reconoce que los procesos que se desarrollan en la escuela son particulares en cada individuo, como la percepción y la atención; la generalización y la abstracción; la deducción y la inferencia; el razonamiento y la solución de problemas; la imaginación, reflexión y la conciencia sobre los propios pensamientos, emociones y concepciones, (MINERD, 2014).

El tercer enfoque que orienta el diseño curricular dominicano es el enfoque por competencias, las cuales son definidas como la “capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (MINERD, 2014, p.38). Se describen tres principios fundamentales: Aprendizaje Significativo, Funcionalidad del Aprendizaje e Integración de Conocimientos. Bajo estos principios, las competencias son: fundamentales, específicas y laborales-profesionales.

Las competencias fundamentales son transversales en todos los niveles, asegurando así la secuencia coherente en el desarrollo de las mismas. Estas competencias fundamentales son:

1. Competencia Ética y Ciudadana
2. Competencia Comunicativa
3. Competencia del Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico
4. Competencia de Resolución de Problemas
5. Competencia Científica y Tecnológica
6. Competencia Ambiental y de la Salud
7. Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual

Además, se presentan las competencias específicas, que parten de las competencias fundamentales. Estas se engloban en las distintas áreas del desarrollo y el conocimiento.

El Diseño Curricular del Nivel Inicial está organizado en dos ciclos: el primer ciclo del nacimiento hasta los tres años y el segundo ciclo de cuatro a seis años, tal como se ilustra a continuación:

Primer ciclo

- Maternal (45 días a 11 meses)
- Infantes (1 año a 1 año y 11 meses)
- Párvulos (2 años a 2 años y 11 meses)

Segundo ciclo

- Pre-Kínder (3 años a 3 años y 11 meses)
- Kínder (4 años a 4 años y 11 meses)
- Pre-Primario (5 años a 5 años y 11 meses)

El Diseño Curricular del Nivel Inicial Dominicano (MINERD, 2014), establece las estrategias para la ambientación, selección, elaboración y organización de los recursos en el aula. Se propone que el ambiente debe ser seguro, sano y adecuado. Es de suma importancia que tanto el ambiente como los recursos sean apropiados para la edad o etapa del desarrollo en la que se encuentran los estudiantes (Isbell, 2008). En este currículo se propone que los recursos y materiales que se seleccionen o elaboren deben ser “manipulativos, sensoriales, naturales, estructurados y no estructurados, adecuados a la etapa del desarrollo de los niños” (MINERD, 2014, p.85).

En este diseño curricular oficial también se sugieren estrategias de enseñanza y experiencias de aprendizaje que orientan la planificación y las decisiones que toma el docente diariamente en el aula. Se plantean criterios para planificar, como son: coherencia, flexibilidad, apertura, continuidad, progresión, equilibrio y contextualización. Además de estos criterios, se

sugieran algunas estrategias de planificación para desarrollar experiencias de aprendizaje significativas, como los centros de interés y los proyectos de aula.

En referencia a la evaluación, ésta la define como procesual, globalizadora y participativa. Se plantea que según el momento e intencionalidad, la evaluación es diagnóstica (aprendizajes previos), formativa (desarrollo procesual de los aprendizajes) o sumativa (resultados del logro de los aprendizajes esperados) (MINERD, 2014). Además de lo establecido en el currículo dominicano, Blenking y Kelly (1992) plantean que la evaluación diagnóstica sirve para escudriñar y medir el desarrollo, así como para planificar estrategias adecuadas de intervención. En cuanto a la evaluación formativa los autores proponen que se utilice para reconocer el logro de los aprendizajes e identificar los próximos pasos en el desarrollo del niño o la niña. De la misma forma, explican que la evaluación sumativa se utiliza para registrar los logros de manera general y sistemática. Por otro lado, en el currículo dominicano se proponen unas técnicas para evaluar los aprendizajes y el desarrollo de competencias en el nivel inicial, algunas de estas son la observación, la revisión de producciones y la entrevista, esta última se plantea como técnica para la familia. Asimismo, se proponen unos instrumentos de evaluación, siendo los más utilizados en las aulas, el registro anecdótico, la lista de cotejos, y el portafolio. Igualmente, en este diseño curricular se presentan los indicadores de logro que evidencian el logro de los aprendizajes.

3.4. LA IDENTIDAD Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL NIVEL INICIAL

Es una realidad que en muchos países, incluyendo la República Dominicana, la profesión docente no es una de las más remuneradas y con frecuencia la menos elegida entre jóvenes sobresalientes que entran a la universidad. Confirmando lo planteado en los capítulos anteriores, un estudio realizado con jóvenes que van a elegir la carrera docente revela que existen muchas razones por las cuales se sienten inclinados a esta profesión, algunas motivaciones son altruistas,

como ayudar a niños a alcanzar sus metas; otras intrínsecas, como aspectos de la práctica docente en sí; y otras razones extrínsecas como los beneficios laborales, tales como tener jornadas de trabajo cortas, largas vacaciones en el verano y facilidades para estudiar (Kyriacou, 2000). Muchos docentes eligen la carrera por contribuir con una mejor sociedad, viendo en esta una oportunidad de “cambiar vidas”, y por ende de “cambiar el mundo”. Sin embargo, muy pocos aseguran que la carrera docente les permitirá tener un estatus tan alto como cualquier otra profesión, un salario competente y un ambiente de trabajo confortable.

Gardner (2011) plantea que para mejorar la educación es necesario “tratar a los maestros como profesionales”. Gardner (2011) presenta los casos de países como Corea del Sur, Finlandia y Japón donde la carrera docente es una profesión tan respetada y valorada como lo son las de Derecho o Medicina, y en los que los docentes no tienen la necesidad de exigir constantemente mejores condiciones laborales y salariales.

Por muchos años se han realizado esfuerzos por “profesionalizar la carrera docente”, entendiendo que el docente es el principal responsable del proceso de mejora de la calidad en la educación (Bar, 1999). La profesionalización de la carrera docente, incide no solamente en la formación inicial, sino en la formación continua y el proceso continuo de aprendizaje sobre la práctica, centrado en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

En las aulas del Nivel Inicial con frecuencia tenemos todo tipo de maestros, algunos llegan al aula sin preparación y se entrenan para trabajar con niños una vez estando en el aula; otros completan sus estudios profesionales mientras imparten docencia; mientras que otros llegan al aula tras recibir la adecuada formación profesional. Es una realidad que todos los anteriores son considerados “maestros”; sin embargo, existen diferencias marcadas entre un profesional de

la docencia y un maestro sin formación (Kostelnik, Soderman, y Whiren, 2007). Algunas de estas diferencias planteadas por los autores son las siguientes:

Acceso al conocimiento. Un profesional tiene acceso a un conocimiento especializado y ha desarrollado habilidades a partir de un prolongado entrenamiento. Un profesional de la docencia conoce el desarrollo del niño; el currículo, sus componentes e implementación; conoce estrategias para trabajar en equipo con las familias y la comunidad; diseña e implementa sistemas de evaluación; y, conoce estrategias y métodos adecuados para el trabajo con niños y niñas del nivel inicial.

-Competencias evidentes. Un profesional, a diferencia de un maestro sin preparación, posee las competencias necesarias para el ejercicio de su profesión. Éste ha pasado por un programa formal de formación, obteniendo la licenciatura o certificación que lo acredite como competente para la labor que realiza.

Estándares para la práctica. Los profesionales de la docencia cumplen con los estándares establecidos tanto por el Ministerio de Educación, como por las propias instituciones formadoras, que plantean un perfil del docente deseado.

-Aprendizaje para toda la vida. Profesionales de educación inicial se encuentran en constante renovación de saberes y competencias a través de programas de educación continua, talleres, cursos y comunidades de aprendizaje.

-Código de ética. Profesionalismo incluye la asunción de un código de ética que rige nuestras acciones y decisiones. Existe un código ético particular para el trabajo con niños y niñas que lleva al docente a manejarse con confidencialidad, proveyendo experiencias seguras y beneficiosas para sus estudiantes.

CAPÍTULO IV. INDICADORES DE CALIDAD PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En este capítulo se establecen los criterios e indicadores de calidad de la docencia universitaria que han planteado diversos autores y se toman como referentes para determinar la calidad de la práctica del docente formador en los programas de formación inicial en Instituciones de Educación Superior. Se explican las competencias que debe desarrollar el docente universitario y las dimensiones de la práctica que son consideradas como fundamentales.

4.1. DIMENSIONES PARA UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE CALIDAD

Tal como se planteó anteriormente, la función del docente formador en las Instituciones de Educación Superior no puede reducirse a la de simple transmisor de la información. “El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz Barriga, 2002, p. 297).

Diversos autores han intentado identificar los criterios que definen una práctica de calidad del docente universitario, tomando en cuenta los diversos factores que intervienen en este proceso y los elementos fundamentales de la enseñanza en este nivel educativo. Esta no es tarea fácil por la complejidad de la práctica educativa y el papel que juega el contexto donde se lleva a cabo.

Aparicio y González (1994) identifican, entre otros, los siguientes factores de calidad del proceso de enseñanza:

1. Gestión académica: busca el mejoramiento continuo para la mejora de la calidad de la enseñanza, facilita los procesos de análisis e interpretación de la información para dicho fin.
2. Recursos humanos: por la gran influencia que tiene en la calidad de un centro. El profesorado es un factor esencial en el desarrollo y funcionamiento de la organización por lo que se debe buscar la mejora a través de la formación de los docentes, fortaleciendo sus competencias.
3. Recursos materiales: buenas instalaciones y medios mejorarán los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecerá las condiciones de trabajo.
4. Factores didácticos: permiten al docente seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje y generar experiencias productivas, creativas y agradables.

Son los factores didácticos los que más interesan en este trabajo, por ser aquellos sobre los cuales los docentes tienen mayor responsabilidad y posibilidad de actuación y además de ser un factor decisivo para los estudiantes, la evaluación puede constituir un importantísimo factor de perfeccionamiento didáctico para los profesores (Rosales, 1988).

Cannon y Newble (2000) sugieren los siguientes estándares de la calidad de la enseñanza:

- 1) Tareas /objetivos claros.
- 2) La competencia del profesor.
- 3) El uso adecuado de los métodos de enseñanza.
- 4) Resultados significativos de la enseñanza.
- 5) La efectiva presentación de los conocimientos científicos.
- 6) La auto-evaluación del docente.

Fenstermacher y Richardson (2000), sugieren que para hablar de calidad de la enseñanza se deben tener en cuenta dos conceptos: tarea y logro. Al explicar la calidad de la enseñanza como tarea, se enfoca en tratar de que el estudiante alcance un aprendizaje y cuando se habla de calidad de la enseñanza como logro, se asocia la calidad a que el estudiante aprenda aquello que el profesor le presenta (Fenstermacher y Richardson, 2000; Felten, 2013). Tal como señalan estos autores, “no es posible hablar de enseñar a alguien sin que ningún aprendizaje ocurra, pues solamente se puede estar enseñando bien cuando los estudiantes están aprendiendo” (Fenstermacher y Richardson, 2000, p.5). Sin embargo, no solo el aprendizaje de los estudiantes determina la calidad de la enseñanza, pues lo que sucede durante el proceso formativo también es importante.

En las IES, los métodos deben ser utilizados de manera eficaz en función de las circunstancias y los resultados de los estudiantes. Tal como plantea Villaverdú (2002) la docencia

universitaria no se puede considerar excelente por las calificaciones que obtengan los profesores de sus alumnos ni por las calificaciones que obtengan los alumnos de sus profesores, sino por el logro de los objetivos y el hecho de que la formación y la universidad brinden a la sociedad personas formadas, no solo tituladas.

Para que los estudiantes logren estos aprendizajes y desarrollen las competencias deseadas, el docente universitario también debe poseer unas competencias que le permitan ejercer su función de manera efectiva. En la medida en que el docente tenga un mejor conocimiento de lo que hace y de lo que piensa, podrá mejorar la calidad de la docencia universitaria. La experiencia, la forma en que fundamentan y desarrollan su conocimiento, pueden servir como marco de referencia de “buenas prácticas” (Fernández March, Maiques March y Ábalos Garcerán, 2012).

Las creencias de los docentes universitarios ha sido bien documentada por Singer (1996), Kember (2001) y Samuelowicz y Bain (2001). Según los resultados de sus estudios, las concepciones de los docentes formadores se pueden agrupar en cinco niveles, que mantienen un cierto orden y una jerarquía desde las concepciones de bajo nivel hasta las concepciones de más alto nivel o, lo que es lo mismo, centrado en el profesor o centrado en el alumno:

1. La enseñanza como soporte del aprendizaje del alumno.
2. La enseñanza como una actividad que tiene por objeto el cambio en las concepciones y modo de comprender el mundo que tienen los alumnos.
3. La enseñanza como facilitación de la comprensión.
4. La enseñanza como transmisión de conocimientos y actitudes en el contexto de una disciplina académica.
5. La enseñanza como impartición o transmisión de información.

Estas cinco concepciones se enriquecen con las cinco dimensiones siguientes:

1. Contenidos, controlados por el profesor o por el alumno.
2. Direccionalidad del enseñar: unidireccional o bidireccional.
3. Toma en consideración de la existencia en el alumno de concepciones previas o no.
4. Limitación del contenido a la asignatura o se dirige a la interpretación de la realidad.
5. Resultados de aprendizaje esperados: conocer más (cuantitativos) o conocer diferentemente (cualitativos).

Esta forma de clasificar la enseñanza universitaria permite diferenciar los enfoques de la formación que asume el docente, el cual en la actualidad se espera esté alineado con el enfoque constructivista y por competencias con un rol de apoyo y guía para que el alumno aprenda.

La calidad del desempeño docente no es fácil de definir, debido a la complejidad del mismo. Apodaca y Grad (2005), resumen los cinco aspectos básicos de la calidad del desempeño docente en el aula.

Tabla 2. Aspectos de la competencia docente derivados de la teoría enseñanza-aprendizaje.

-
1. Planificación de la enseñanza y preparación de la clase, información de las intenciones (objetivos, planes de trabajo, criterios de evaluación) y apropiada asignación de trabajo (en cantidad y dificultad).
 2. Habilidades de comunicación y capacidades necesarias para la transmisión efectiva de la información: organización, claridad de la explicación, estímulo al interés de los estudiantes (la expresividad, el uso de ejemplos y aplicaciones, la diversidad de enfoques para el tema), involucración de los estudiantes y participación activa.
 3. Recursos metodológicos y didácticos, adecuados para el tema y la audiencia.
 4. Interacción con los estudiantes: la respuesta a los comentarios, la disponibilidad de consulta; la atención a la diversidad de la clase.
 5. Retroalimentación pertinente para la orientación del aprendizaje de los alumnos.
-

Fuente: Elaboración propia basada en Apodaca y Grad (2005)

Las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad (Bozu y Canto, 2009). Esto es, el cómo debe desempeñarse el docente, que sabe y que debe saber para lograr los aprendizajes y resolver de forma satisfactoria los problemas que estos les plantean. Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula (Bozu y Canto, 2009).

A continuación, presentan una serie de competencias para el profesorado universitario. En el cuadro 3 se pueden ver, con base en Cano (2005a y 2005b), las competencias docentes como las clasifica ANECA (2004).

Tabla 3. Las competencias docentes (ANECA, 2004)

ANECA (2004)	
Específicas	Conocimientos disciplinares (saber). Competencias profesionales (saber hacer). Competencias académicas.
Transversales	<i>INSTRUMENTALES</i> : capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones. <i>PERSONALES</i> : trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético. <i>SISTEMICAS</i> : aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales.

Fuente: Elaboración propia basada en Bozu y Canto (2009).

El perfil del docente hoy en día requiere de competencias que le permitan lograr en sus estudiantes los aprendizajes deseados. También requiere del aseguramiento de un conjunto de competencias no solo en el ámbito didáctico, sino también en otros ámbitos. El profesor universitario, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, es decir competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas (Bozu y Canto, 2009).

Según Valcárcel (2003, pp. 55-56) las competencias necesarias para este nuevo profesor serían las siguientes:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Arreola (2000) por su parte, presenta una síntesis sobre las dimensiones de la docencia que bien pueden considerarse dimensiones de la práctica docente:

- Dominio de los contenidos de enseñanza
- Habilidades y destrezas en la comunicación y presentación de los contenidos
- Habilidades de diseño y generación de actividades y oportunidades de aprendizaje

- Habilidades de organización y gestión del curso

Para fines de este trabajo se definen las dimensiones y criterios que agrupan estos aspectos considerados relevantes por los distintos autores.

4.1.1. Diseño y planificación de la clase

El diseño y la planificación de la clase es una competencia básica de los docentes. Zabalza (2003) señala que este es un aspecto que refleja la expresión de la profesionalidad del profesorado. En palabras de Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás, y Zabalza (2009), planificar la enseñanza no es más que tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de la disciplina (aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), la propia visión que tenga el docente de la disciplina y de su didáctica (experiencia docente y estilo personal), las características los alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y requiere, también, tomar en consideración los recursos disponibles.

Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás, y Zabalza (2009) toman como referencia los tres elementos que Leinhardt y Greeno (1986) plantean deben ser tomados en consideración al momento de planificar: a) El contenido de la enseñanza. b) Las características de los alumnos. c) Los medios utilizados. También las metodologías y las relaciones pedagógicas, además de la evaluación.

Como bien explican Yániz y Villardón (2006) diseñar y planificar una asignatura suele conllevar las siguientes tareas, entre otras: a) seleccionar las competencias a desarrollar; analizar cada competencia e identificar los componentes, habilidades, actitudes y conocimientos, seleccionando los que deban ser trabajados en cada módulo; b) formular resultados de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias que se les propone

desarrollar a los alumnos; c) planificar el desarrollo de los objetivos eligiendo estrategias de aprendizaje y enseñanza, y diseñando el sistema de evaluación; d) distribuir el tiempo de trabajo de los estudiantes, para lo que es fundamental valorar la importancia relativa dentro del proyecto, de las competencias que se están trabajando en cada periodo para que esta distribución sea coherente con el mismo.

La planificación debe dar vida a los principios que la Institución de Educación Superior plasma en su misión, en el perfil del egresado, y a las competencias, objetivos y contenidos del programa de estudios. Al respecto, se espera que el docente formador asegure los siguientes aspectos al planificar:

- Coherencia entre los propósitos del docente a través de su programa, la enseñanza y la evaluación en el desarrollo del curso (Palomba y Banta, 2001).
- Coherencia entre el curso propuesto por el docente y el programa al cual pertenece.
- Coherencia entre el curso propuesto por el docente y la visión educativa de la Universidad (Spooren et al., 2013).

Por otro lado, De Miguel (2006) plantea tres dimensiones que se deben tomar en cuenta al diseñar y planificar la docencia: 1) Qué pretendemos que aprendan los alumnos (competencias); 2) Cuáles son las modalidades o escenarios y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes; y 3) Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el alumno las ha adquirido finalmente.

En todo caso, el proceso de planificación posee una serie de componentes claves (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás, y Zabalza, 2009):

- Conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el programa y sobre la propia actividad de planificación. Actuará como base conceptual y de justificación de las decisiones que se vayan tomando.
- Propósito, fin o meta a alcanzar. Ofrece la dirección a seguir.
- Previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

Knight (2006) sugiere que los docentes deben tratar de maximizar las oportunidades y posibilidades de los alumnos a través del diseño y planificación de la clase. Opina que un programa debe tener:

1. Coherencia: los módulos que integran el programa de clases y otras experiencias de aprendizaje deben relacionarse con los resultados de aprendizaje del programa de tal manera que permitan a los alumnos aprovechar, obtener los resultados de aprendizaje esperados.
2. Progresión: el programa debe otorgar información al alumno y no limitarse a añadir a lo que ya poseen los estudiantes. El programa debe ser transformador, suscitando nuevas formas de entender o trabajar.
3. Aprendizaje pausado: asegurarse que existan suficientes experiencias distribuidas por el programa para apoyar el desarrollo de resultados complejos y asegurarse que los alumnos sepan lo que están aprendiendo y su importancia.

A partir de lo planteado anteriormente por los diversos autores, podemos concluir que la planificación y organización de la clase es un componente fundamental de las competencias que

todo docente debe poseer. Al planificar se deben tener en cuenta múltiples criterios que permitirán desarrollar la clase de manera efectiva y coherente, ofreciendo mayor probabilidad de que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados.

4.1.2. Los contenidos de clase

Los contenidos constituyen un elemento fundamental en una docencia de calidad. Es necesario separar los mismos del diseño del programa de clases, ya que se le debe otorgar mayor relevancia y vincular la selección de los contenidos con su presentación a los alumnos (Zabalza, 2003). Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes y relevantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que se cuenta, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a nuevos aprendizajes (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás, y Zabalza, 2009).

A pesar que los docentes se sienten más seguros con los contenidos por su dominio de la asignatura, Fernández Pérez (1989) nos muestra en un estudio realizado sobre este tópico que más de las tres cuartas partes de los estudiantes de último año de carrera denuncian gravísimos defectos en la enseñanza universitaria desde el punto de vista de la programación didáctica, en términos de racionalidad de los contenidos que han de aprenderse.

La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está vinculada a su presentación didáctica. Además de los criterios anteriores, también, podemos seguir varias vías para seleccionar los contenidos de las asignaturas (Zabalza, 1999). El docente formador puede recurrir a los programas oficiales que señalan los contenidos mínimos establecidos; a la revisión de la literatura especializada o de las publicaciones o tratados que aborden la materia, o de investigaciones o informes relacionados con el asunto; a la identificación

de los contenidos axiales o nudos de ese campo, normalmente recurriendo a la presencia de un experto y el proceso experiencial.

Zabalza (2003) indica que se deben tener en consideración al momento de seleccionar los contenidos, aspectos como:

1. La incorporación de organizadores previos: que faciliten la comprensión de los contenidos.
2. Visión de conjunto de la asignatura: para luego poder abordar puntos clave de la disciplina, diferenciando entre los conceptos y estructuras básicas y los complementarios.
3. La vinculación de contenidos de la materia con otros de la propia disciplina: para que tengan idea del por qué estas materias están integradas en su curriculum formativo.
4. Incorporación de contenidos opcionales: con el fin de aportar mayor información adicional a los estudiantes.
5. Combinación de elementos narrativos y conceptuales en los contenidos.
6. Combinación entre la teoría y la práctica.
7. La riqueza comunicativa: los diversos códigos con que son explicados.
8. Dispositivos destinados a potenciar el feed-back: dar retroalimentación constante a través de preguntas, ejercicios, diálogo, etc.
9. Actividades de repaso y sistema de reorganización: para poder ver los contenidos que el alumno no domina y de esta forma poder reorganizarlos de manera que este logre comprenderlos.

En la selección de los contenidos de la clase es imprescindible la organización de la enseñanza. En ésta se debe considerar como importante el trabajo de investigación por parte del

alumno. Esto significa que el docente no realiza sólo una transmisión del saber sino que promueve en forma gradual los procesos de indagación por parte de los alumnos.

Bolívar (2007, p.79) plantea que “al seleccionar los contenidos se deben tomar en cuenta tres cuestiones fundamentales: *Conceptualización* (conocimiento de la estructura conceptual y sintáctica del campo disciplinar, y sus posibilidades didácticas), *selección* (calidad/valor de los contenidos de la enseñanza en conexión con el alumnado al que se dirigen), *organización* (su mejor estructuración y articulación, para lograr la implicación y comprensión de los estudiantes)”. Este autor establece que los contenidos que se seleccionan son los que se consideran relevantes para los estudiantes y que aseguren los fundamentos teóricos y los procedimientos necesarios para el ejercicio profesional.

Todo lo anterior hace referencia a la importancia de los contenidos y su selección, organización y transmisión, siempre tomando en cuenta que el estudiante asume un rol activo en el proceso educativo, participando de su aprendizaje con responsabilidad. Estos contenidos deben estar alineados con las competencias a desarrollar por los estudiantes y con el perfil deseado.

4.1.3. La metodología didáctica

La metodología didáctica hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el docente propone a sus estudiantes en el aula, definiendo un tipo de interacción didáctica. Es la forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se refiere al “cómo se enseña para conseguir un óptimo desarrollo de dicho proceso” (Bejarano, 2008, p.25). Por lo tanto, se puede decir que se tiene un método cuando se sigue un cierto camino para lograr un objetivo propuesto. Se habla de “técnica”, en cambio, cuando se hace referencia a la concreción de la acción, el saber hacer. En este sentido, la técnica se relaciona con el procedimiento y, sobre todo, con el método, por su fundamentación científica. Tanto los métodos como las técnicas son

fundamentales para la enseñanza y para el aprendizaje, por tanto, constituyen un medio para que el estudiante se acerque al saber (Díaz, Chiang, Ortiz, Solar, 2012).

Es por esto que, se entiende la metodología didáctica como el conjunto de oportunidades y condiciones ofrecidas a los estudiantes, organizadas de manera sistemática e intencional para que promuevan el aprendizaje (Bolívar, 2005). Las estrategias metodológicas que seleccione el docente formador en las Instituciones de Educación Superior inciden en los procesos cognitivos que los alumnos realizan, por una parte, y, por otra, las actividades que suscitan favorecen u obstaculizan el alcance de los objetivos. Además, toda secuencia de acciones orientadas a obtener un determinado resultado requiere dinamizar procesos de pensamiento. Esto implica que ninguna estrategia puede ser puesta en marcha sin previa planificación, sin control durante el proceso y sin evaluación de los resultados. Es decir, que utilizar estrategias equivale a trabajar con conciencia de los procesos cognitivos implicados y con la implementación de procedimientos que originen los hábitos y habilidades de pensamiento más adecuados.

Aparicio y González (1994) indican que debe haber una renovación metodológica, para lo cual sugieren las siguientes orientaciones generales:

- disminuir el tiempo dedicado por el profesor a la transmisión de contenidos y perfeccionar las técnicas expositivas para aumentar la eficacia de dicha transmisión;
- ampliar las fuentes de información accesibles a los alumnos y producción de material didáctico mediante el que se oriente el trabajo personal de los alumnos;
- aumentar el tiempo dedicado a la discusión de conceptos y problemas, así como al trabajo individual o grupal de los estudiantes;
- establecer procedimientos de autoevaluación del aprendizaje de los alumnos de forma continua buscando medidas correctoras.

Los procesos de enseñanza y los aprendizajes en la universidad se pueden enriquecer teórica y metodológicamente, a fin de que los alumnos comprendan las intervenciones del docente en relación con las situaciones didácticas y con el contexto de interacción de todos en la clase.

Zabalza (2003) propone las siguientes orientaciones para una metodología didáctica de calidad:

- 1) Utilizar un estilo retador y problematizante de aproximación a los contenidos (frente a un estilo más nocional y memorístico).
- 2) Equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades marcadas.
- 3) Utilización de diversas modalidades de interacción (grupos, trabajo individual).
- 4) Combinación de exigencias y apoyo a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas.
- 5) Accesibilidad y cordialidad, frente a frialdad y formalización, como características del trato con los alumnos.
- 6) Nivel de participación otorgado a los estudiantes a la hora de definir la metodología a seguir en la asignatura.
- 7) Nivel de implicación real de los alumnos en las diversas actividades desarrolladas (incluida la explicación de los contenidos).
- 8) Gradualidad del método seguido.
- 9) Presencia en la metodología de actividades o momentos que exijan una profundización relevante en el contenido tratado.
- 10) Presencia de “experiencias fuertes” en el proyecto de formación.

En definitiva, el dominio de estrategias didácticas permitirá que el docente universitario impulse aprendizajes significativos y relevantes, integre contenidos disciplinares y procedimientos metodológicos, cree un clima áulico que favorezca continuamente la interrogación y la elaboración, es decir, situaciones de aprendizaje enriquecidas por una oportuna intervención docente.

Además de las metodologías, existen ciertas técnicas o estrategias de enseñanza referidas al profesor que surgen en distintos momentos dentro de la acción didáctica. En cada uno de estos momentos o situaciones el profesor debe tomar decisiones y actuar haciendo uso de determinadas estrategias (Medina y Salvador, 2009). Para tal efecto estos autores sugieren (Medina y Salvador, 2009. p. 181):

- Moverse a través de la clase y hablar a los estudiantes desde distintos puntos del aula: con esto hace que todos los estudiantes puedan escuchar y prestar atención.
- Utilizar el buen humor como estímulo para despertar la atención en los estudiantes.
- “Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes: para conseguir este objetivo, debe procurarse que los mensajes sean sencillos (que las unidades de información sean breves), que se relacionen con ideas familiares, con temas generales y que se impregnen de connotaciones personales”
- “Reforzar la comprensión de los mensajes: para este efecto, se procura que el mensaje se presente ordenadamente y de forma breve y que se utilicen diversos códigos: verbal (palabras), práxico (gestos, movimientos...) e icónico (imágenes, objetivos reales...)”
- Crear un clima de aula grato que estimule la participación y las opiniones de los estudiantes.

- Comunicar el resultado de aprendizaje durante toda la clase de tal forma que el estudiante conozca lo que tiene que aprender.
- Formular preguntas desafiantes a los estudiantes, con el fin de que se estimule la interacción.
- Estructurar la clase con un inicio, un desarrollo y un cierre de tal forma que consolide los aprendizajes de los estudiantes.
- Monitorear el trabajo de los estudiantes en todo momento.
- Retroalimentar los resultados de los estudiantes constantemente como una forma de estimular su participación en clases.
- Promover el trabajo en pares, en grupos y el diálogo entre los estudiantes.

En conclusión, la metodología didáctica encierra los métodos y formas de enseñanza que facilitan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, que en este caso, es el desarrollo de competencias para el ejercicio de la profesión.

4.1.4. Los recursos y el material de apoyo

Los recursos y el material de apoyo facilitan la comprensión de la asignatura por parte de los alumnos. Con la utilización del material de apoyo el docente pone al alcance del alumno una guía para el estudio independiente de las asignaturas y contribuye a complementar las actividades docentes: conferencias, seminarios y clases prácticas, permitiéndole a los estudiantes disponer de un material auxiliar para organizar el plan temático de las asignaturas cursadas.

Zabalza (2003) explica que uno de los puntos básicos de la calidad radica en la capacidad de los docentes de pasar de mero expositor de los contenidos de la disciplina, a guía del proceso

de aprender que sigue el alumno. Esta función orientadora se puede ejercer directamente en el desarrollo de las clases, o indirectamente a través de materiales de apoyo elaborados explícitamente con esa función (orientar y ofrecer sugerencias sobre la mejor manera de abordar los contenidos de la disciplina; mejorar el aprendizaje de los estudiantes).

Se tienen ventajas significativas cuando se desarrolla el material didáctico de apoyo a la docencia. Cabe destacar que el desarrollo de materiales de apoyo le da la oportunidad al estudiante de acelerar o retardar la adquisición de conocimiento de acuerdo a sus necesidades, facilitando la autonomía del estudiante.

Zabalza (2003) cita diez aspectos a tener en cuenta en relación a la evaluación de la calidad de esta dimensión:

1. De ofrecer a los estudiantes algún material de apoyo al aprendizaje, este debe estar disponible para todos desde el inicio del curso.
2. La guía debe poseer una estructura clara y fácil de seguir; debe poseer organización interna bien adaptada a las características de la asignatura; debe resultar agradable y estética en su composición.
3. Se debe señalar y justificar de forma clara cuál es el modelo de trabajo que desarrollará el profesor en la disciplina.
4. Debe contener sugerencias para la realización de actividades prácticas.
5. Debe aportar indicaciones con respecto a las dificultades que hemos percibido en los estudiantes de los cursos pasados.
6. Debe aportar actividades de autoevaluación que permitan al alumno verificar los pasos que va dando.
7. Debe aportar indicaciones claras respecto a la preparación de los exámenes o de las actividades a través de las que serán evaluados.

8. Deben ofrecer fuentes de información utilizables y consejos para hacer más efectivo su uso.
9. Se debe aportar un dossier de materiales utilizables en la disciplina.
10. Se debe proponer algún tipo de estrategia de recuperación o refuerzo para cuando algún alumno tenga problemas en el seguimiento o superación del curso o alguna de sus partes.

4.1.5. La innovación con recursos diversos y nuevas tecnologías

Las TIC contribuyen a mejorar el trabajo individual y grupal, la autonomía del alumno, los métodos de evaluación y la interacción alumno-profesor (Maroto, 2007). Según Vera Noriega, Torres Moran y Martínez García (2014), los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes en la infraestructura de la Universidad. Hay que tener presente que, como cualquier innovación educativa, se está ante un proceso con múltiples facetas, en él intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos, y afecta a diferentes planos contextuales, desde el nivel del aula hasta el del grupo de Universidades (Consejo Federal de Educación, 2010).

Como señalan Tejedor, García Valcárcel y Prada (2009) el verdadero reto de la educación no está en la innovación tecnológica sino en la innovación pedagógica, que debería incluir el uso de las herramientas didácticas más apropiadas (entre ellas, las TIC), para diseñar actividades de aprendizaje de calidad para los estudiantes. Desde esta perspectiva, la utilización de las TIC conduce a una importante transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje así como de las percepciones de los protagonistas de ambas dimensiones, esto es, el profesor y el alumno (Santamaría Mariscal, San Martín Gutiérrez, López Catalán, 2014).

El uso de las TIC en la formación a nivel superior permite el desarrollo de proyectos innovadores que posibiliten los cambios de actitudes, pensamientos, contenidos, modelos de trabajo y sentidos de las prácticas pedagógicas. Estas innovaciones generan nuevos ambientes educativos que inciden sobre la redefinición curricular, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, modelos didácticos, dinámicas del aula y cambios en la organización institucional (Vera Noriega, Torres Moran, Martínez García, 2014).

Según la UNESCO (2008) el manejo de las TIC permite a docentes y estudiantes adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: a) competentes para utilizar tecnologías de la información; b) buscadores, analizadores y evaluadores de la información; c) solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; d) usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; e) comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y f) ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir al desarrollo social.

Para Rodés (2011), es fundamental ofrecer modelos organizativos de integración de TIC para la toma de decisiones y la planificación en las Universidades, estableciendo niveles de liderazgo institucional desde la perspectiva de los actores, de modo que la innovación tenga carácter apropiado a la idiosincrasia y estilo institucional.

Pero para que el docente sepa manejar las distintas herramientas de la tecnología se le debe formar y actualizar en el uso y aplicación de estas herramientas. Ortega (2008) indica que la formación docente facilitará el uso de las TIC y su integración al currículo en los centros educativos, considerando que en los nuevos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, el docente juega un papel de tutor y mediador cuyo desempeño impacta en el logro de los objetivos de aprendizaje. Para Marín, Vázquez, Llorente y Cabero (2012), la necesidad de capacitación se refleja en los conocimientos y utilidades de las herramientas TIC que el docente tiene a su alcance.

La incorporación de nuevas tecnologías a la didáctica universitaria supone en los docentes formadores un reto y sitúa a éstos ante el enorme desafío de las nuevas modalidades de aprendizaje. Zabalza (2003) propone unas condiciones que son necesarias, para hacer docencia de calidad:

- 1) Equipamiento actualizado y pertinente a los aprendizajes que se desea alcanzar.
- 2) Medida en que se ha organizado una formación suficiente para poder rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías en las disciplinas.
- 3) Nivel de integración real en el desarrollo de las disciplinas.
- 4) Potencialidad innovadora de los medios. Nivel en que se comporta un enriquecimiento real de las estrategias didácticas (salir de la lección magistral).
- 5) Medida en que se varían y mejoran las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes (salir del aprendizaje memorístico).
- 6) Aportación a la horizontalidad de los aprendizajes (profesores y alumnos explorando conjuntamente nuevas situaciones de aprendizaje).
- 7) Incorporación de procesos o sistemas de simulación.
- 8) Facilitación de intercambios y transferencias entre sujetos, grupos y/o instituciones.
- 9) Medida en que mejoran las posibilidades de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.
- 10) Efectos colaterales: medida en que se consigue evitar que las nuevas tecnologías no supongan otro factor de discriminación con respecto a los estudiantes con menos recursos económicos.

La integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y docencia supone un auténtico cambio en el profesorado, tanto en la manera de comprender tales procesos como en la de disponer los contenidos de aprendizaje, de forma que la integración de tecnologías no sea un simple cambio de escenario en el espacio de aprendizaje universitario –menos presencial, más virtual y más centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante– y comporte realmente una docencia más eficiente y más aprendizaje en el estudiante y de mayor calidad (Martínez y Viader, 2008).

4.1.6. Comunicación efectiva e interacción con los alumnos

La comunicación efectiva entre docente-alumno permitirá relaciones interactivas y favorables entre estos. Se debe prestar atención a la comunicación como parte de los elementos básicos que permiten entender los procesos de interacción alumno-profesor. En el aula de clases, los contextos de interacción se construyen en la medida en que tanto alumnos como profesores van interactuando conjuntamente.

Los docentes deben poseer características que contribuyan a crear un clima propicio para que sus alumnos aprendan, entre estas están (Kembery Leung, 2008; Jennings y Greenberg, 2009):

- Empatía (Stake et al. 2011): esta capacidad la posee el docente cuando siente por sus alumnos, entiende y acepta sus estados emocionales y comprende las razones de sus comportamientos.
- Justicia (Feldman, 1997): la posibilidad de garantizar los derechos de los alumnos dentro del salón de clases.

- Amabilidad y calidez (Ebro, 1977; Barth, 2008): trato que reciben los alumnos por parte del docente, el cual muestra buena predisposición de escuchar y entender sus problemas o inquietudes.

- Entusiasmo por el tema que enseña (Feldman, 1997; Bain, 2007; Marsh et al., 2009): transmite a sus estudiantes la pasión y amor por lo que enseña. Muestra un alto compromiso ante sus estudiantes.

Zabalza (2003) propone diez criterios a tomar en cuenta para que la interacción alumno-profesor sea considerada de calidad:

1. Muestra sensibilidad hacia los estudiantes (ponerse en su lugar y saber interpretar sus “demandas”).
2. Muestra capacidad para transmitir interés y crear retos en el ámbito de las disciplinas que explican.
3. Forma en que respetan, en función de las características de cada materia, los intereses y cualidades personales de los estudiantes.
4. Existencia y efectividad de dispositivos de apoyos creados para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje.
5. Nivel de accesibilidad a las demandas de los estudiantes.
6. Existencia de un clima relacional cálido y abierto en las aulas de clases.
7. Seguimiento individualizado o grupal del progreso de los estudiantes.
8. Expectativas elevadas que mantiene el docente sobre la capacidad de logro de sus estudiantes.
9. Presencia de momentos destinados a la metacomunicación.
10. Cantidad y calidad de los contactos fuera de las actividades formales del aula.

Estos criterios suponen una mayor apertura y sensibilidad por parte del docente, lo cual no entra en conflicto con la capacidad de mantener la disciplina en el aula ni de mantener el nivel de exigencia que la formación universitaria requiere.

En definitiva, la cooperación genera una forma de interacción centrada en el logro de objetivos comunes, beneficiosos para todos y para cada uno. La interacción positiva promueve un fortalecimiento personal a la vez que un mejor desarrollo e integración grupal, aumentando la autoestima y la capacidad de relaciones solidarias y comprometidas. El estímulo recíproco permite el máximo esfuerzo académico por parte de los estudiantes.

4.1.7. Estrategias de evaluación

La evaluación se constituye en un aspecto que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente formador valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. Tal como lo mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2000), la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es necesaria pues permite al docente tener una forma de autocontrol para regular el mismo y también puede conocer las causas de los problemas que se presentan. Las prácticas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio, es decir, las formas particulares de estudiar, que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma.

Existe un interés en la investigación sobre la educación superior de centrar la atención en la evaluación de los aprendizajes (Brown y Glasner (2003), Hernández (2002), Veres (2002), Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006). Autores como Trillo y Porto (2002, p. 293)

han llegado a “preconizar la evaluación de estudiantes como una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria”.

En la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantea como un elemento estratégico en la universidad (Gibbs, 2003) debido a la importancia que tiene la misma como elemento modulador del proceso de aprendizaje en cuanto a que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos. Como señala Nieto (2000), la evaluación es un factor importante que determina la enseñanza del profesor, o como mantienen Watts y García-Carbonell (2006, p. 2), “las innovaciones introducidas en la evaluación inciden directamente en los objetivos y la metodología de enseñanza-aprendizaje”. Consecuentemente, prestar atención a la evaluación del aprendizaje permite situarse en un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

La evaluación del proceso de enseñanza supone estimar una serie de elementos que determinan la calidad del mismo. Autores como García-Valcárcel (2001) entienden que la evaluación contempla los componentes del diseño curricular, permitiendo que el docente pueda reflexionar sobre ellos y modificar los aspectos pocos satisfactorios, mejorando así su propia práctica. Tal como señala Zabalza (2003 p.), “la evaluación en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas constituye otro eslabón esencial de la acción docente universitaria”.

Aun cuando la capacidad de evaluar es una de las competencias esenciales del docente, tiende a ser uno de los puntos débiles de la docencia universitaria. Sean cuales sean las estrategias de evaluación que el docente seleccione, lo que se debe tener en cuenta es que los sistemas y técnicas de evaluación usados por los docentes son fundamentales para los alumnos, los cuales, en la mayoría de los casos, tienen como meta principal la superación de los exámenes, hecho que determinará toda la actividad estudiantil.

Zabalza (2003), considera diez criterios que debe tener toda evaluación de calidad:

1. Medida en que se diferencia claramente en la asignatura entre evaluación de seguimiento y evaluación de control de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.
2. Coherencia entre la actuación didáctica por parte del docente (objetivos, métodos, estilo de llevar la materia) y evaluación.
3. Variedad y gradualidad de las demandas (de conocimiento o habilidad) que se les plantean a los alumnos en la evaluación.
4. Nivel de presencia de fórmulas innovadoras de evaluación en las clases.
5. Nivel de información previa y de feedback posterior suministrado a los alumnos en relación a la evaluación y a sus resultados en ella.
6. Incorporación de sugerencias u orientaciones ofrecidas a los estudiantes en función de los resultados de la evaluación con vistas a que puedan mejorarlos.
7. Existencia de oportunidades de revisión de exámenes y nivel de efectividad de los mismos.
8. Graduación de las modalidades de evaluación de los primeros años de la carrera a los últimos.
9. Nivel de incorporación de las nuevas tecnologías como recurso para la evaluación.
10. Medida en que se ofrece la posibilidad de valorar y reconocer conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera de las aulas de clases pero que pertenecen a ámbitos de su disciplina.

La evaluación debe cumplir, según lo afirma Salinas (2004), con la función pedagógica de acompañar, orientar, proponer y ofrecer la participación, la comprensión y la mejora para decidir y actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, entendida con carácter

formativo, busca determinar el grado de adquisición de los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes para autogestionar su proceso de formación (Álvarez de Zayas, 2003).

CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACION INICIAL DOCENTE

En este capítulo se aborda el tema de la evaluación de la docencia universitaria y las técnicas más comunes de evaluación para determinar la efectividad de la práctica educativa en las instituciones de educación superior. Se presenta un acápite sobre la evaluación desde una perspectiva de mejora como enfoque asumido en este estudio.

5.1. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. CONCEPCIONES

Hoy en día puede decirse que “la evaluación de la docencia es un tema vigente en la agenda educativa, tanto por el papel fundamental que puede desempeñar en la mejora de las instituciones, como por ser objeto de las políticas institucionales y nacionales de evaluación” (Rueda, 2010, p.345).

Algunos estudiosos de la evaluación de la docencia en la educación superior entienden que este tema no ha sido abordado de forma sustancial. La evaluación es calificada como una actividad cambiante, ambigua y basada en cualquier tipo de evidencia (Geis 1984, Chickering y Eble, 1984), e incluso su estado actual ha llegado a ser calificado como “simplista e intrascendente” (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000).

“La evaluación como actividad integrada a los procesos sociales que tienen lugar en las instituciones escolares se ha desarrollado con tal velocidad que cada día se le reconoce como una actividad profesional altamente especializada” (Rueda, 2003, p.75). Es por esta razón que las instituciones de educación superior deben tomar este proceso como una forma de mejorar.

Por otro lado, sí se han hecho importantes aportes acerca del deber ser de la evaluación de la docencia en la Universidad. Algunos autores consideran que la evaluación debería ser una representación equitativa y precisa del desempeño docente, una vía para el mejoramiento de la educación superior, una manera de rendir cuentas y un mecanismo que debería ser utilizado por el Estado para mejorar la docencia y la enseñanza (Boyer, 1990, Astin, 1991, Bok, 1992 y Centra, 1993).

Así mismo, autores como Shulman (1986), Stake y Cisneros-Cohernour (2000) y Ory (2000) realizan consideraciones respecto a lo que debería tener en cuenta la evaluación de la

docencia: metas institucionales, ambientes de aula, organización administrativa y de operación, contenido curricular, logros de los estudiantes, impacto de los programas en el Estado y la sociedad, procesos de retroalimentación oportuna donde el profesor reciba recomendaciones para mejorar en el futuro. En este sentido, “la tarea de evaluar la docencia se convierte en una necesidad actual, no solo para fines de medición de la calidad, sino como parte intrínseca de un proceso de mejora necesario de la institución universitaria” (Stake, Contreras, y Arbesú, 2011, p. 1). Sin embargo, se evidencia una falta de acuerdo respecto a lo que significa la calidad de la docencia en la universidad.

“La evaluación es, en general, un proceso complejo que se da en una institución también compleja, por lo que es necesario identificar mejor las demandas y requerimientos de los diferentes actores. Es importante identificar cuáles son las ventajas y beneficios que le reporta a cada uno de ellos. Entre estos actores se sugiere también considerar a los egresados” (CINDA, 2007).

Se asocia o relaciona el concepto de evaluación del docente formador en la Educación Superior, con la toma de decisiones e implementación de cambios que ayuden a superar las debilidades detectadas. Pero no basta con detectar las dificultades o debilidades de los docentes respecto a su docencia, sino que se deben tener en cuenta propuestas de acción para la mejora, la definición y el seguimiento de los mecanismos considerados para elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes, en el marco de las nuevas tendencias que en la actualidad se están dando en el nivel superior.

La evaluación como práctica permanente, según Gimeno (1996, p. 334), es una actividad en la cultura institucional, que se desarrolla siguiendo prácticas con múltiples funciones; se apoya en ideas y maneras de realizarla y se enmarca en usos e intencionalidades. Roa Varelo (2004, p. 4), afirma que una cultura evaluativa en el interior de las instituciones, facilita asumirla y

legitimarla por cada integrante de la comunidad universitaria, como mediación útil para la administración y realización de procesos académicos y administrativos. Considerarla como una organización que aprende, conlleva, según Gairín, (2000, p. 37), “aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma”; el aprendizaje es la base fundamental de la organización; el desarrollo institucional se fundamenta en la persona y en su capacidad para incorporar experiencias y potencialidades.

Junto con la evaluación de la calidad en la Institución de Educación Superior, la estimación de la calidad de la docencia se convierte en un elemento clave en el sistema universitario, aunque existen límites a nivel teórico y práctico sobre los criterios que deben guiar dicha evaluación.

De Miguel (1998) señala relevante destacar que la opinión generalizada del sistema actual de evaluación de la calidad docente es valorada de distintas formas por los profesores, alumnos y autoridades académicas. Se pueden distinguir tres finalidades de la evaluación:

1. *La evaluación como rendimiento de cuentas.* Dado que la universidad cumple una función social, el profesorado es empleado por la universidad para lograr sus objetivos formativos. La institución en sí misma y el profesorado que a ella pertenece, deben ser útiles y productivos a la sociedad.
2. *La evaluación como estrategia de promoción.* La evaluación constituye la estrategia por la cual se pone de manifiesto la calidad del trabajo, o se determina lo que cada profesor desarrolla en el aula. El reconocimiento y promoción del profesorado deberá tener en cuenta, su función e idoneidad para la institución a la hora de realizar su trabajo.
3. *La evaluación como herramienta de mejora.* La evaluación del profesorado se utiliza como una estrategia para estimular la mejora de la calidad de la formación y del docente.

La finalidad fundamental es formativa, en tanto ayuda al docente a tener una visión más objetiva de su trabajo, y por lo tanto, a aprender mediante una retroalimentación propia, y así tomar decisiones y aprender nuevas formas de enseñanza.

Estos razonamientos justificarían por sí mismos el uso de la evaluación del profesorado.

Desde la perspectiva de la institución se tiende a enfatizar la eficacia, generalmente los docentes y los alumnos plantean que el fin principal de la evaluación es la promoción del docente y la mejora (Hounsell, 1996).

Zapata (2004) por su parte, indica que la evaluación docente del profesorado universitario debería basarse en los siguientes principios:

- Las universidades, que poseen características propias y no parten de los mismos condicionantes, deben establecer a priori qué enseñanza quieren para poder saber cuál es el mejor profesorado para impartirla.
- La evaluación es responsabilidad de la propia Universidad y, con las pautas mencionadas, debe ser realizada por expertos o agencias de acreditación, externas a la propia institución académica y de prestigio, para conceder credibilidad a la evaluación.
- La evaluación debe servir para la búsqueda de mejoras, no para la toma de decisiones.
- La evaluación debe ser sistemática y temporalizada.
- La evaluación tendrá consecuencias positivas y negativas y, por tanto, requerirá un seguimiento de su cumplimiento.

A través de la práctica evaluativa a los docentes formadores se pueden identificar áreas donde estén las deficiencias, promover acciones de mejoras, y, de esta manera, elevar los índices de calidad.

La Agencia Europea de Calidad (en adelante, ENQA) (2005) explica que la universidad es la responsable de garantizar la calidad de la docencia que en ella se imparte, y además debe poseer un sistema que garantice la calidad en todos sus procesos de forma fiable y sistemática. La ENQA además expone que una de las funciones de las agencias de calidad es velar porque los sistemas de calidad de las universidades estén establecidos de modo preciso y los procedimientos y normas para su debido funcionamiento estén bien fundamentados.

La ENQA (2005) posee dos criterios relacionados con las directrices que propone para implantar la garantía interna en las universidades respecto a sus profesores:

- Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y sea competente con su trabajo.
- Esos medios deben darse a conocer a quienes llevan a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.

Entre las directrices que orientan a las universidades se encuentra el criterio cuatro, dedicado al profesorado, en el que se señalan los siguientes aspectos (ENQA, en Villa, 2008):

- Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia.
- Deben *darse oportunidades* al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades.
- Las instituciones deben proporcionar *oportunidades* a los profesores de bajo rendimiento para mejorar sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable.

- Deben, así mismo, disponer de los *medios* que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se muestra que continúan siendo ineficaces.

La ENQA plantea la evaluación de la docencia con el propósito de medir la competencia docente de calidad, e insta a que las universidades garanticen que todo docente formador posea el mínimo de competencia para ejercer. En caso de no ser así, las universidades deben crear mecanismos que permitan mejorar sin que tenga que retirarse del ámbito universitario. Esto último no es fácil, pero deben tomarse medidas para mantener un sistema de calidad del profesorado, a la vez, se debe hacer un reconocimiento de los docentes con niveles altos de calidad y también comunicar a aquellos que no hayan logrado el mínimo requerido de los estándares de calidad de la docencia, para que así se motiven a mejorar.

5.1.1. Técnicas de Evaluación de la docencia universitaria

En los últimos tiempos se ha destacado la importancia de la evaluación del docente universitario para la mejora de la calidad educativa. El carácter multifuncional del profesor universitario lleva a una evaluación multifactorial que incluye entre otros aspectos la docencia (Creus et. al., 2011; De León y Huerta, 2010; Gabalán y Vásquez, 2008; Páramo, 2008; Tirado et al., 2007).

Mediante la evaluación por competencias el docente formador en las instituciones de educación superior encuentra la forma de perfeccionar y mejorar su práctica y reorientar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto se debe contar con el uso de técnicas e instrumentos que permitan recoger información útil, confiable, objetiva, pertinente, oportuna y adecuada a la realidad en que se encuentra.

Según De la Orden (1990), las técnicas de evaluación de la docencia universitaria que más se han utilizado son la opinión de los estudiantes, la opinión de los colegas y superiores académicos, la medida del rendimiento académico del alumnado y la productividad investigadora, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Tal como lo expone Berk (2005) y queda recogido en el siguiente cuadro existen muchas formas de evaluar al docente universitario. Este autor, en una revisión, describe hasta 12 técnicas distintas de evaluación.

Tabla 4. Características de 12 fuentes de evidencia de la efectividad docente (Berk, 2005, p.?).

Fuentes de Evidencia	Tipos de Medida	Quién proporciona la Evidencia
Puntuaciones de los estudiantes	Escala de rangos	Estudiantes
Puntuaciones de los colegas	Escala de rangos	Colegas
Auto-evaluación	Escala de rangos	Docente
Vídeos	Escala de rangos	Docentes/Colegas
Entrevistas a estudiantes	Cuestionarios	Estudiantes
Puntuaciones de egresados	Escala de rangos	Graduados
Puntuaciones de empleadores	Escala de rangos	Empleadores de graduados
Puntuaciones de administradores	Escala de rangos	Administradores
“Teaching Scholarship”	Revisión crítica	Docentes
Premios docentes	Revisión crítica	Docentes
Resultados de aprendizaje	Test, proyectos, simulaciones	Estudiantes
Portafolio docente	La mayoría de los anteriores	Docentes, estudiantes, colegas

En la actualidad, entre las técnicas más utilizadas, resaltamos: la opinión del alumnado, la observación en el aula, juicios valorativos emitidos por pares, el rendimiento de los aprendizajes, el autoinforme y el portafolio.

Para este trabajo de investigación, se han seleccionado las técnicas más frecuentes de evaluación del docente: cuestionario de opinión de los estudiantes, autoevaluación y evaluación por colega. A continuación, se presenta una descripción más detallada de estas herramientas evaluativas.

Evaluación por parte de los estudiantes

En la actualidad, la evaluación de la docencia con base en los instrumentos de opinión de los estudiantes, es conocida como la estrategia de evaluación con mayor conocimiento conceptual y empírico acumulado en el contexto universitario (McKeachie, 1996). Los principales propósitos asociados a su utilización se relacionan con medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas, con el diagnóstico y retroalimentación de los maestros para mejorar el proceso de instrucción, y con la investigación sobre la enseñanza (Marsh y Dunkin, 1997). Por ello, se considera que los puntajes son útiles para los docentes, los estudiantes y los administradores (Luna y Torquemada, 2008).

Tal como indican Luna y Torquemada (2008) “Un objetivo fundamental de la evaluación de la docencia, es contribuir a la profesionalización del profesorado, para ayudar a la mejora de la formación profesional de los estudiantes. Los puntajes de los estudiantes tienen un enorme potencial para contribuir al logro de esta meta, lo cual es factible en la medida en que se vinculen los resultados de los cuestionarios con estrategias de formación docente; este es uno de los retos más significativos en el presente” (p.12).

El cuestionario o escala de opinión de los estudiantes es una herramienta básicamente cuantitativa cuyo soporte teórico y metodológico plantea evaluar principalmente la docencia (aspectos didácticos e interpersonales: claridad, organización, motivación, interacción, etc.) y

cuyos indicadores se valoran mediante escalas (tipo Likert, Diferencial Semántico, de estructura dicotómica, preguntas abiertas de corte cualitativo, etc.) (Villar, 1989; Such y otros, 1996; Ferrández y otros, 1996; Mateo, 2000; Gibbs, 2002; Tierno, 2002; López-Barajas y Ruiz Carrascosa, 2005). Cada dimensión de la docencia se evalúa a partir de una muestra de ítems que permiten hacer inferencias y, consecuentemente, las dimensiones en conjunto permiten inferir la calidad de la docencia. La validez y fiabilidad del cuestionario, en gran parte, se asegura en base de esta relación entre constructo–categoría– dimensión–indicador–ítems/preguntas.

En la actualidad el uso de encuestas a los estudiantes es una de las técnicas más frecuente y se ha ido generalizando en las universidades: en muchas ocasiones es la única técnica que se utiliza de forma sistemática.

Tal y como señala CINDA (2007) son los estudiantes los informantes claves en su calidad de beneficiarios directos y por ser quienes mejor pueden conocer cuánto han aprendido. Este grupo constituye una excelente fuente para percibir sus propios aprendizajes y su opinión acerca de las buenas o malas prácticas pedagógicas. Si bien, en general, la experiencia señala que los estudiantes en promedio evalúan objetivamente, no es menos cierto que la percepción de este estamento en ocasiones es limitada por su formación.

Como cita dice Escudero (1999) aun con sus virtudes y defectos, los cuestionarios a los estudiantes son el procedimiento del cual se han realizado más investigaciones, más análisis científicos, más soporte metodológico y de resultados contrastados. Los motivos para el uso de evaluaciones por los alumnos según Feldman (1997), Howell y Symbaluk (2001), Marsh (2001) y Babad (2001), tiene su justificación en que los alumnos son una obvia y ventajosa fuente de datos, ya que éstos mediante su opinión sincera ayudan a beneficiar la estructura de los cursos y los estilos de enseñanza.

En las universidades, el estudiante es una fuente de información en el proceso de evaluación del rendimiento del docente formador a lo largo de los periodos académicos. Los estudiantes son los receptores del servicio educativo. Lo que acontece en el aula sólo ellos lo pueden saber y expresar. No se busca que los alumnos juzguen a sus maestros sino que señalen qué tipo de acciones se están dando en el aula y cómo están ocurriendo. Todo lo anterior evidencia y justifica la importancia de las opiniones de los estudiantes en torno al proceso de evaluación del profesorado. Una observación que vale la pena anotar es que, teniendo en cuenta que, por tratarse de percepciones, se debe tener un manejo cuidadoso, debido a que obedecen a esquemas individuales y poseen cierto grado de subjetividad (Montes de Oca, 2009).

Claro está que las opiniones de los alumnos no tienen la misma validez en todos los ámbitos y para todos los propósitos, como señala Escudero (1999) “es especialmente valiosa dentro de la evaluación diagnóstica, en la detección de puntos fuertes y débiles desde la perspectiva del cliente-usuario, sobre todo en el ámbito de la docencia, y en general, en el de las interacciones profesor-alumno” (1999, p. 70).

Escudero (1996) nos brinda algunas conclusiones importantes acerca del resultado de investigaciones realizadas con cuestionarios de opinión de los estudiantes:

- a) No existen pruebas de que los estudiantes evalúen básicamente en función de la popularidad, amabilidad o sentido del humor del profesor.
- b) El juicio de los alumnos es estable y consistente.
- c) Los juicios de los ex-alumnos muestran una gran validez concurrente con los de los alumnos.

- d) Los alumnos tienden a ser algo más indulgentes si conocen el valor sumativo de sus juicios sobre la estabilidad y promoción del profesorado.
- e) Los juicios valorativos correlacionan con las calificaciones, pero no existen evidencias de incidencia en este hecho de la indulgencia del profesor o de los alumnos. Puede ser consecuencia lógica del superior aprendizaje.
- f) No se confirma la creencia de que se valora mejor a los profesores de clases pequeñas que de grandes.
- g) El interés previo al curso suele generar valoraciones más positivas. Este hecho se refleja en los cursos optativos.
- h) No se han detectado interacciones sistemáticas entre los juicios de los estudiantes y diferentes aspectos como el sexo de alumnos y profesores, el horario de clases, el nivel, el área disciplinar, el rango académico del profesor y la personalidad de los estudiantes.
- i) La validez de los juicios mejora cuando se complementa con otros elementos y otros juicios y cuando se toma la clase y no al alumno como unidad de análisis. Este hecho se hace especialmente relevante en procesos evaluativos con propósito sumativo.
- j) Los cuestionarios reflejan bien lo que el estudiante ve y vive en el aula, de forma que sus juicios son más sensibles a los cambios en la docencia que en su propio rendimiento académico.
- k) No parece discutirse la multidimensionalidad del juicio de los estudiantes sobre la docencia, pero sí se ha planteado una viva polémica sobre su utilización. La valoración global (unidimensional) parece tener una mayor utilidad para decisiones sumativas, mientras que la multidimensional (factorial) la tiene en las decisiones formativas.

- 1) Las prevenciones del profesorado ante la evaluación de los alumnos se centra fundamentalmente en la publicidad y utilización de los resultados.

En relación con la validez de las escalas aplicadas a los alumnos, existen dos versiones (Abrami y otros, 1990). Una defiende la idea de que los cuestionarios son válidos si reflejan con precisión las opiniones de los alumnos sobre la calidad de la enseñanza, con independencia de que reflejan o no su aprendizaje y una segunda versión, que defiende su validez si reflejan de manera precisa la eficacia instruccional, concepto que resulta difícil de acotar.

Autoevaluación docente

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el rol del docente es determinante (Vásquez, 2012). Dentro de las funciones del docente esta lograr la formación integral de los alumnos que atiende, es por esto que se resalta la importancia que este posea las competencias necesarias para evaluarse así mismo.

La autoevaluación del docente formador se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por las que el profesorado participa en el desarrollo profesional proceden de sus propias obligaciones docentes, su propia experiencia como docente y la propia necesidad de dar sentido y mejorar dichas experiencias (Montes de Oca, 2009).

La autoevaluación del propio docente, sin embargo, en la literatura especializada no aporta información en extremo relevante por cuanto los profesores tienden a responder en forma autocomplaciente (CINDA, 2007).

Esta forma de evaluación impulsada desde la década de los setenta, asume la cualidad de madurez personal y profesional que tiene el profesor para reflexionar sobre su desempeño: visión,

fundamentos, herramientas, procesos y resultados alcanzados. Este tipo de análisis autocrítico (*self-assessment*) es saludable, basado en la honestidad-humildad y puede ser muy beneficioso si existe la determinación para mejorar su práctica profesional (Villa, 1993).

“En cualquier caso, la autoevaluación de la función docente dirigida a la mejora del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de los factores asociados, es absolutamente necesaria si se quiere una mejora de la calidad de la educación universitaria” (*Rodríguez, 1993, p.?*).

Según Villa (1993) el pensamiento del profesorado es fundamental para la mejora de la calidad, aunque insuficiente en la práctica si no cuenta con el respaldo institucional mediante programas de orientación de desarrollo profesional (De Miguel, 1998). En todo caso, la evaluación sirve para la mejora siempre que el profesor empieza a cambiar en su interior (Edwards, 1991b) en base de “una toma de conciencia personal” (De Miguel, 2003). Según Villa (1993) la autoevaluación -aplicada a la docencia- arroja información relevante y verdadera siempre que el profesor:

1. "...reconozca que puede mejorar su labor docente.
2. ...comprenda que la enseñanza es una actividad compleja, en la que intervienen e influyen muchos factores.
3. ...pueda decidir qué aspectos de su tarea docente son los instrumentos más interesantes para su examen.
4. Considere "...que el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje no sea algo cerrado, sino que sea posible intervenir en fases previas al desenlace final” (Villa, 1993).

La auto-reflexión se basa en cuestionarios de autoevaluación, auto-informes y materiales de autoestudio, principalmente instrumentos que informan sobre fortalezas, debilidades y dificultades en la práctica docente. La autoevaluación a través del auto-informe ha sido, usualmente, la referencia que el profesor aporta sobre sus actividades docentes y/o investigadoras, por esto, el auto-informe ha sido valorado generalmente por una comisión de colegas (Rodríguez, 2004). En la autoevaluación el docente formador se responsabiliza de examinar y mejorar su práctica (Loredo, 2000).

Es imprescindible que los docentes se acostumbren a evaluar su propia actividad, lo cual les dará una mayor predisposición al juicio externo. El docente es quien más conoce de su situación y por esto la evaluación tendrá mayor relevancia puesto que es una reflexión de su propio trabajo.

Se puede definir la autoevaluación como un proceso de autoexamen, en el que el docente utilizará estrategias de feed-back secuenciales con un propósito de auto-mejora docente (Solabarrieta, 1993). Por otro lado, Bollington, Hopkins y West (1990) distinguen entre las aproximaciones cuantitativas y cualitativas de la autoevaluación. En las primeras se le ofrece al docente formador una serie de indicadores de evaluación para que reflexione sobre su enseñanza y para describir un perfil de las prácticas recibidas. En las segundas, éstas están más cercanas al concepto de auto-revisión sugerido por Stenhouse con la idea del profesor investigador y de Schön (1983) del profesional reflexivo.

Cuando se anima a los docentes a reflexionar y analizar sus principios y su práctica, se produce la comprensión y el crecimiento. Cuando a los docentes se les da oportunidad de explorar sus principios, conocimientos, prácticas y resultados se logra que los docentes se

cuestionen las expectativas, normas y principios que daban por sentado fundamentalmente cuando esta exploración se realiza en un ambiente de apoyo y confianza.

Observación de la práctica docente

La observación de las prácticas educativas tiene una gran importancia como elemento de evaluación del sistema educativo. Si bien hasta hace unos años su uso quedaba reducido a la evaluación del alumnado, actualmente y como consecuencia de las sucesivas reformas educativas, su utilidad ha sido reconocida tanto en la formación inicial del profesorado, como en la formación continuada de los docentes en ejercicio (Fuentes, 2011).

La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de fenómenos, comportamientos o conductas manifestadas en determinada situación del ser humano. Para Gonzaga Martínez (2002) utilizar la observación como mejora para la práctica docente implica ubicarse en un paradigma de investigación y que a través de esta se pueden abordar diferentes aspectos del quehacer docente, como son las situaciones de aprendizaje, las condiciones técnicas del planteamiento y la evaluación del aprendizaje.

La importancia de la observación en la formación inicial y permanente del docente se debe al gran número de posibilidades que esta tiene dentro del ámbito educativo (Herrero 1997).

Según (AQU, 2009:76), “observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos, no para juzgarla, sino para intentar comprenderla tan profundamente como sea posible y sacar conclusiones positivas. Esta observación es una observación participativa...”

Con la observación de la práctica docente se pretende desarrollar hábitos y estrategias que permitan una construcción compartida y colaborativa del conocimiento. De acuerdo con

(Perrenoud 2001), este proceso reflexivo implica tener una mentalidad abierta por parte del docente para afrontar los retos que las distintas realidades presentan.

Se pretende en definitiva, que con la observación se desarrolle una formación que permita al futuro y a la futura profesional, “diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente la propia práctica” (AQU, 2009, p. 58).

Fuertes (2011) señala que como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo.

Para construir un sistema de observación, Gonzaga Martínez (2002) propone los siguientes pasos:

- a. Plantear el problema o tener una situación problemática.
- b. Conformar un referente teórico que le permita clarificar la problemática en estudio.
- c. Escuchar a los alumnos o personas involucradas refiriéndose a la situación del problema y así poder incorporar en el estudio su percepción del problema.
- d. Compartir con colegas interesados.
- e. Definir los aspectos, eventos o conductas a observar.
- f. Determinar la muestra de los aspectos, eventos o conductas a observar.
- g. Establecer y definir las unidades de observación.
- h. Establecer y definir las categorías y subcategorías de observación.

5.2. EVALUAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE MEJORA

La evaluación de la docencia en el sistema universitario es un elemento importante, ya que pasa a ser una de las piezas claves de la calidad de la formación universitaria.

Para hablar de evaluación del profesorado universitario, es imprescindible dar una definición de lo que es un profesor universitario. En este trabajo adoptaremos la definición dada por De la Orden, donde el profesor “es definido como un profesional de la educación dedicado a la enseñanza, quien necesariamente comparte con profesores de otros niveles, funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan, en este caso, los estudiantes. Además se le considera al profesor un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo que comporta su capacidad y hábitos que le permitan acercarse a, y ampliar las fronteras de su rama del saber. Al mismo tiempo, es miembro de la comunidad académica con una formación específica que le implica el desarrollo de valores y actitudes a través de los cuales se refleja una percepción de la realidad y dan sentido a una formación de vida” (De la Orden, 1987, p.66).

Teniendo como punto de referencia la definición dada por De la Orden (1992), se puede decir que la evaluación del docente universitario es un proceso sistemático y permanente, que forma ya parte de la actividad educativa y tiene como fin ayudar al profesor a comprender la realidad de su actividad docente, le invita a reflexionar, a valorar su responsabilidad en su labor como docente y a tomar decisiones substanciales para el perfeccionamiento de su profesión y, por ende, al mejoramiento de la institución en la cual trabaja.

La evaluación del profesor universitario constituye un tema de análisis y actualidad en el ámbito universitario. Navarrete (1999) considera que la evaluación del desempeño del docente es una valiosa herramienta para el perfeccionamiento del trabajo académico, para el desarrollo

profesional del docente y también como un necesario estímulo para que se cumplan los objetivos de la institución.

Entre los objetivos que se pretenden conseguir con la evaluación de la docencia los señala Tejedor (2003): Estimar “el nivel de calidad de la enseñanza”. “Conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente”. “Informar al profesor para ayudarle a cambiar”. “Investigar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 165).

Clare y Aschbacher (2011) consideran que la evaluación del docente universitario es un proceso que puede ayudar a los profesores a reflexionar sobre su acción, ya sea interiormente o compartiendo opiniones con sus colegas, para que individual o colectivamente busque diferentes formas de mejorar las prácticas de clase.

En opinión de López-Barajas y Carrascosa (2005) crear una cultura de evaluación de la docencia en el ámbito universitario es vital que la finalidad sea formativa, en especial en los inicios de la misma. La evaluación formativa se orienta al desarrollo personal y profesional, mientras que la sumativa persigue el desarrollo de la institución (Villa y Villardon, 1998). López-Barajas y Carrascosa (2005) opinan que en la evaluación sumativa el docente no suele participar ya que se siente “perseguido”.

Otros autores se atreven a añadir un propósito más, dentro de los tres anteriormente expuestos: la utilidad de los resultados de estas evaluaciones y la descripción del proceso para la investigación sobre la enseñanza (Marsh, 1991b, Abrami, D’Apolonia y Cohen, 1990).

Siguiendo esta misma línea de autores que proponen cuáles son las finalidades de una evaluación al profesorado universitario, Stronge, Helm y Tucker (1995), consideran que existen dos grandes propósitos en la evaluación docente:

- a) Evaluación Orientada a los resultados: contribuyendo ésta a la consecución de objetivos personales del profesor y a los de la misión del programa del centro y de la organización educativa en su totalidad.
- b) Evaluación Orientada a la mejora: contribuyendo de esta forma al desarrollo personal y profesional del profesor así como a la mejora del centro.

La finalidad principal de la evaluación del docente universitario ha de ser la de poder llegar a planificar y poner en marcha propuestas de formación como base para garantizar una docencia de calidad a nivel institucional (García del Dujo, 1997). Así lo señalan algunas investigaciones en el campo (Álvarez, 2000; Gibbs, 2001; Zabalza, 2002, 2003) al afirmar que evaluar al profesor y en concreto la docencia universitaria tiene sentido en tanto se forme al profesor sobre la base de los resultados de la evaluación que de él se realice, y que esa formación ha de ser multidimensional, en tanto la docencia ha de ser contemplada desde: a) un punto de vista institucional; b) un punto de vista actitudinal y c) un punto de vista instrumental.

Al ser la búsqueda de la calidad universitaria la finalidad principal de la evaluación y formación del docente universitario, existen investigaciones marcadas por el afán de encontrar los indicadores o criterios que puedan garantizar una labor eficaz por parte del docente.

Tanto es así, que al revisar bibliografía pertinente, puede afirmarse que la investigación en este campo, se ha guiado principalmente por tres objetivos diferentes:

- 1) Establecer cuáles son las conductas que pueden garantizar la eficacia docente de un profesor (Adelman,1999; Borich, 1994; Covino y Iwanicki, 1996; Li-Ping Tang y Chamberlain, 1997; Walls, Nardi, Minden y Hoffman, 2002);
- 2) Evaluación de la eficacia docente (si se es eficaz o no y en qué grado) (Covino y Iwanicki, 1996; Fernández-Sierra, 1995; Fernández-Sierra, 1996^a; González-Sunch, 1998; Li-Ping Tang, 1997).
- 3) Hacia qué aspectos deben dirigirse las intervenciones para mejorar la eficacia docente (Fernández-Sierra, 1996^a; Li-Ping Tang y Chamberlain, 1997).

Se trata, por lo tanto, de implantar propuestas claras y específicas de acuerdo a las cuales sea posible optimizar el trabajo del docente y formarle como un profesional de calidad. La formación del docente ha de ir indiscutiblemente unida a la evaluación del profesor teniendo como indicador de calidad su docencia, ya que solo así se podrá hacer del profesor un docente de calidad.

Es por esto que en la evaluación deben darse una serie de condiciones que faciliten su finalidad formativa, como nos sugieren González-Sunch(1998), Tejedor y Montero (1990) y Villar-Angulo (1991):

- a) el perfeccionamiento del profesor ha de realizarse en un contexto que apoye esta labor, esto es, en el que se cuente con la cooperación y participación del resto de partes implicadas;
- b) se ha de contar con los recursos necesarios para llevar a cabo la evaluación y proceso formativo. Especialmente importante en la universidad es contar con el soporte administrativo adecuado y con la asistencia de expertos;

c) se ha de favorecer el perfeccionamiento y formación personalizada del docente formador, esto es, basado en la identificación y atención de las necesidades formativas. Sin embargo, es importante también establecer la existencia de unos mínimos comunes para todo el cuerpo docente. De lo contrario, se podría favorecer una problemática cíclica, haciendo depender las conductas de los objetivos propuestos o de las circunstancias contextuales del momento.

Un autor que va más allá y da mayor protagonismo al docente universitario en cuanto a su formación a partir de las evaluaciones es Beaty (1999) quien realiza una distinción de aspectos que deben estar presentes en todo programa de formación y evaluación del profesorado universitario, de manera especial en aquellos docentes que se están iniciando en este ámbito laboral.

Algunas de las propuestas que ofrece Beaty (1999) son las siguientes⁴:

- 1) Prácticas en contextos reales, que supongan un apoyo para autorreflexión;
- 2) Oportunidad de diálogo y reflexión acerca de las dificultades detectadas;
- 3) La figura del mentor como guía en la realización del trabajo;
- 4) Actividades en grupo, especialmente mediante la resolución de problemas reales;
- 5) Seminario acerca de aspectos teóricos y metodológicos docentes y discentes;

⁴Es importante tener en cuenta que Beaty (1999) establece estas propuestas de actividad pensando esencialmente en profesores universitarios noveles o en los primeros años de su vida laboral. Por esto es necesario realizar adaptaciones en las actividades formativas que plantea el autor, y así facilitar la generalización y aplicación de esta propuesta a todo el colectivo docente de la universidad.

- 6) Observación como instrumento de evaluación en la práctica. Aconseja especialmente el que se observen entre colegas;
- 7) Evaluación de la docencia, buscando la autorreflexión crítica del profesor de su trabajo;
- 8) Recomienda el uso de portafolios como medio de registro de las prácticas y evaluaciones realizadas;
- 9) Un adecuado sistema de recompensas;
- 10) Un sistema de acreditaciones adecuado que ofrezca unas garantías de cualificación profesional;
- 11) Dedicar el tiempo necesario para una adecuada formación y desarrollo profesional en la docencia.

Beaty (1999) establece un modelo de evaluación formativa del profesor universitario en el que ubica todas las actividades de perfeccionamiento docente, el cual denomina *Kolb Learning Cycle* (Ver figura 1).

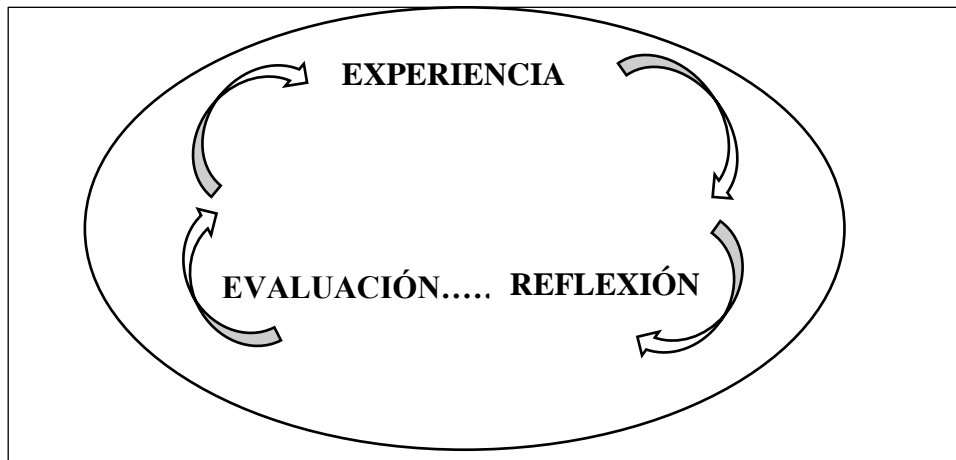


Figura 1. Modelo "Kolb Learning Cycle", para formación del profesorado. Fuente: Beaty (1999).

Como se puede observar, en este modelo se defiende como principio básico y fundamental, el proceso de evaluación y, por lo tanto, derivado de esto, la formación del docente, el aprendizaje a través de la experiencia y la autorreflexión sobre el propio trabajo realizado.

El modelo de Beaty (1999) propone el desarrollo e intervención en tres aspectos principales:

- 1) Desarrollo y formación del docente universitario en el conocimiento de su área de especialidad, entendiendo que esta formación ha de ser tanto teórica como práctica. De este modo, se ha de atender tanto a los conocimientos científicos del área en la que se imparta docencia como el saber didáctico, metodológico y, en definitiva pedagógico;
- 2) Desarrollo y formación del docente en las habilidades básicas para una buena docencia: capacidad de proporcionar *feedback*, capacidad de interactuar con los alumnos y habilidades comunicativas, tanto desde un punto de vista interpersonal como intrapersonal;
- 3) Desarrollo y formación del docente en las actitudes y principios éticos que subyacen en una labor docente adecuada tanto en relación a su actitud frente a los alumnos como con su propio estatus como docente.

Siguiendo con lo relacionado a la evaluación y formación del docente universitario, a principios del 2007, ANECA⁵ pone en marcha el programa DOCENTIA⁶ con el propósito de brindar a las universidades y al sistema educativo superior español un mecanismo de gestionar la calidad de la actividad docente de su profesorado y favorecer su desarrollo y reconocimiento. Este programa incluye procedimientos para la evaluación y formación del docente universitario.

⁵Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - España, UE.

⁶Programa de Apoyo a la Evaluación de la actividad docente del profesorado.

ANECA en su programa DOCENTIA (2006) define la actividad docente como el “conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en un contexto institucional determinado. En consecuencia, la actividad docente implica la coordinación y gestión de la enseñanza *a clase vacía*, el despliegue de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación *a clase llena*, así como la posterior revisión y mejora de las actuaciones realizadas” (2006, p.9).

En este programa se entiende por evaluación de la actividad docente la “valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que esta se desarrolla” (2006, p.9).

Los procedimientos de evaluación de la docencia sugeridos por ANECA se basan en tres grandes dimensiones:

- Dimensión estratégica: en la que se recoge la fundamentación y objetivos (finales, vinculación con la política universitaria, ámbito de aplicación, obligatoriedad, periodicidad, y agentes implicados.
- Dimensión metodológica: dimensiones, criterios y fuentes para la recogida de la información; y el procedimiento para realizar la evaluación (comité, protocolo, informe, alegaciones).
- Dimensión resultados: procedimiento de la toma de decisiones y seguimiento; así como el procedimiento de la difusión de los resultados.

Este programa además señala unos objetivos que describen el contexto en el que se debe entender y plantear el sistema de evaluación del docente universitario. La evaluación de la docencia debe estar vinculada al plan estratégico de las universidades y a sus políticas de profesorado; al desarrollo personal y profesional de sus docentes, lo que significa vincular la evaluación a la formación y mejora docente a la toma de decisiones que se deriven de los resultados obtenidos (Villa, 2008).

Finalmente, la evaluación docente juega un papel fundamental dentro de las universidades. Es importante que el docente reciba información acerca de su desempeño (*feedback*) y a la vez reciba una buena formación, derivada de las debilidades encontradas en dicha evaluación, ya que sólo de esta forma, el docente mejorará su eficacia real y, en consecuencia, su eficacia percibida, lo que llevará a que la universidad logre ofrecer una enseñanza de calidad.

En resumen, podemos decir que las propuestas señaladas, nos muestran la necesidad de realizar evaluaciones formativas de los docentes universitarios, para así, crear programas formativos y de mejora que sean eficaces.

CAPÍTULO VI. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se aborda el diseño metodológico, incluyendo la contextualización, los objetivos de la investigación, el diseño y las dimensiones evaluadas, la población y muestra tanto de los docentes formadores como de los alumnos, así como el diseño y análisis técnico del instrumento.

6.1. CONTEXTUALIZACIÓN, OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y VARIABLES

El estudio empírico de esta tesis se va a realizar en una Institución de Educación Superior de la República Dominicana, dedicada únicamente a la formación de docentes. La creación de una institución específica para la formación del profesorado, además de ser un proyecto educativo, debe incluirse en un determinado proyecto político. Se destaca la necesidad de evaluar la formación inicial del docente de la carrera de Nivel Inicial, ya que es vital el fortalecimiento de esta formación para mejorar la calidad y equidad de la educación desde el primer nivel educativo del sistema.

En la República Dominicana existen pocos estudios enfocados en la formación inicial de los docentes de Nivel Inicial. Por otro lado, no existe una cultura evaluativa consolidada, por lo que no se cuenta con instrumentos elaborados técnicamente para evaluar la formación en Instituciones de Educación Superior. Existe una demanda y una necesidad de realizar estudios de este tipo con el objetivo de identificar puntos fuertes y débiles en la docencia universitaria para la mejora de la calidad en los programas de formación docente.

De esta forma, esta investigación se plantea con el objetivo general de evaluar la formación inicial del docente de la carrera de Nivel Inicial de una Institución de Educación Superior dedicada a la formación docente en República Dominicana.

A su vez, los objetivos específicos que se plantean son los que siguen:

- Analizar el programa de la formación inicial de los y las docentes del Nivel Inicial y su desarrollo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Identificar las dimensiones, sub-dimensiones e indicadores subyacentes de la práctica del formador de docentes del programa de formación inicial del Nivel Inicial.

- Determinar el grado en que se evidencian las dimensiones, subdimensiones e indicadores de la práctica del formador de docentes del Nivel Inicial en las aulas de la institución docente evaluada.
- Valorar el proceso de selección de contenidos, las metodologías, recursos utilizados y procedimientos de evaluación en el proceso de formación inicial de docentes del Nivel Inicial en la institución de formación docente evaluada.
- Sistematizar los hallazgos para orientar procesos de desarrollo y evaluación de la práctica de la formación inicial docente del Nivel Inicial.

Una vez que se han establecido los objetivos de la investigación, se identifican las variables que se consideran relevantes para esta parte del estudio, incluidas en el instrumento que se ha elaborado para la evaluación de la práctica docente.

Basándonos en Abrami et al. (1990), es conveniente utilizar la división denominada “características explicativas” de la evaluación docente, ya que involucra tres elementos que nos interesa estudiar: características del profesor y de la clase.

Las variables clasificadoras del docente son aquellas referentes a los datos propios del docente.

- **Edad:** edad del docente formador.
- **Género:** género del docente formador: femenino o masculino.
- **Años de experiencia docente:** tiempo que el docente formador tiene impartiendo clases.

- **Años de experiencia en el área de su asignatura:** tiempo que el docente formador tiene impartiendo la asignatura evaluada.
- **Nivel educativo más alto alcanzado:** Nivel de formación.

Por otra parte, las variables referidas a la práctica docente son aquellas relacionadas con la actuación del docente como tal. A continuación, se especifica su estructura y se definen las dimensiones:

- ***Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas:*** es el proceso que implica la construcción “a priori” de las actividades que tienen lugar durante el periodo de enseñanza-aprendizaje. La planificación incluye todos los elementos vinculados con la actividad docente. El docente en esta dimensión debe poseer un dominio de los contenidos que enseña, posee, asimismo, una buena base teórico-práctica en el ámbito disciplinario en el cual trabaja. Además del dominio de los contenidos, domina la forma en que estos deben ser trabajados en aula, en función de que el alumno logre mejores aprendizajes (Montes de Oca, 2009).

Otra parte importante es la preparación previa de los materiales y recursos a utilizar, así como la organización de los objetivos. La importancia de los objetivos radica en que a partir de ellos se pueden explicar las intenciones y manifestar lo que se quiere y por qué. Estos guían las intenciones de la actividad docente.

- ***Clima de aula:*** El docente debe mantener una comunicación efectiva constante con el alumno para informarle sobre los logros o dificultades que se estén presentando en el proceso de enseñanza - aprendizaje. El docente se expresa con claridad y explica las

dudas o dificultades que se presentan en clases. El docente en esta dimensión será capaz de motivar al alumno orientándolo en una dirección y asegurando que se sigan los pasos necesarios para alcanzar el o los objetivos. Motivarle implica que el alumno busque la satisfacción por voluntad propia, o a través de la estimulación, para accionar intencionalmente y lograr la meta. A la vez, el docente debe manifestar respetos y cordialidad a sus alumnos, asume al estudiante como persona con sentimientos, temores e incertidumbres cuando se proponen acciones de interacción en el aula (Montes de Oca, 2009).

- ***Estrategias Docente:*** la enseñanza universitaria se concreta en las actividades que ejecuta el profesor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los alumnos. El docente a través de su metodología docente será capaz de poseer una interacción didáctica efectiva, esto es “la actividad docente se apoya en el estilo interactivo de cada profesor y en su proyección en el aula. Valorar la interacción es afianzar esta relación entre la teoría y la enseñanza práctica educativa en el aula en cuanto contribuye al desarrollo profesional del docente” (Sevilla, 1995). El docente a la vez, desarrolla dinámicas y actividades donde da oportunidades de participación al alumno. El docente formula preguntas y promueve la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, ejecución de proyectos, casos, etc.

- ***Innovación Didáctica:*** esta dimensión incluye el uso de recursos didácticos y tecnológicos, relacionados con el aula, en respuesta a las necesidades y retroalimentación de los alumnos, la cual le permite conocer su rendimiento a lo largo

del curso, esto facilitará su desarrollo intelectual y podrá ir mejorando su aprendizaje y logrando los objetivos. El docente debe tener la iniciativa y aprovechar las nuevas tecnologías en pro del alumnado. En esta dimensión el docente será capaz de aprovechar el uso de los recursos lo cual le permitirá una mayor versatilidad y flexibilidad que otras alternativas de aprendizaje y de enseñanza, facilitando la transferencia de aprendizaje a diferentes entornos y mejorando su nivel de impacto en los estudiantes.

6.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación desglosa las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable. Es el diseño, plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

El diseño de investigación constituye el plan y la estructura de la investigación, y se concibe de determinada manera para obtener respuestas a las preguntas de investigación (Kerlinger, 2002). El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar los objetivos del estudio y contestar a los interrogantes que se ha planteado.

Se puede considerar esta investigación como un enfoque mixto. Estos métodos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa

del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”).

A la vez, este estudio será considerado como una investigación de tipo exploratorio, ya que es un tópico poco estudiado: la formación inicial docente del profesorado del Nivel Inicial en la República Dominicana. Este estudio exploratorio servirá para familiarizarse con el proceso de formación de los docentes del Nivel Inicial de un Instituto de Formación Docente, y así obtener información de ese contexto en particular, identificar debilidades y fortalezas y establecer prioridades para futuras investigaciones y sugerir, así, posibles mejoras.

A la vez este estudio corresponde al tipo descriptivo, pues busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de la práctica del docente y del programa de formación.

Las técnicas de recogida de información tanto cualitativas como cuantitativas utilizadas en este estudio son:

- Escala de observación de la práctica docente
- Escala de evaluación por el alumno de la práctica docente
- Escala de autoevaluación de la práctica docente
- Revisión y análisis comparativo del perfil de egreso y asignaturas del plan de estudio con los estándares y perfil docentes dominicano.
- Grupo focal con alumnos del programa del Nivel Inicial
- Grupo focal con docentes y coordinadores del programa de formación inicial del Nivel Inicial

6.3. DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La población en una investigación se refiere al conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno y generalizar los resultados. La muestra es un subconjunto de la población, seleccionada por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos.

La población de interés para esta investigación, es el colectivo de docentes formadores de una Institución dedicada a la formación docente en la República Dominicana, y dentro de esta población, una muestra de profesores del programa del Nivel Inicial a los cuales se les evalúa a través de sus alumnos, de una observación de aula y de una autoevaluación. A la vez se trabajaron técnicas cualitativas de recogida de información como lo son los grupos focales con alumnos, docentes y coordinadores.

Con la caracterización de la muestra de los docentes y los alumnos de la institución de formación docente, se propone establecer las particularidades propias de estos colectivos sobre el objeto de estudio de esta investigación, tomando en cuenta: la edad, género, formación y experiencia docente. En los alumnos se recabó información sobre su edad, género y estado civil.

Para la aplicación de las observaciones e instrumentos del alumno y de autoevaluación, el procedimiento de muestreo utilizado en este estudio corresponde a un muestreo no probabilístico incidental, “que es aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles” (Buendía, 1994,). Este tipo de muestreo es muy adecuado para investigaciones exploratorias, ya que intenta obtener una muestra de elementos convenientes.

Se consideró adecuado seleccionar el muestreo intencional, ya que este se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. La selección de unidades de muestreo se deja principalmente al

investigador. En este caso, los datos se toman por cuestionarios contestados por los alumnos, una autoevaluación del maestro, grupos focales con alumnos, grupos focales con coordinadores y docentes, en los cinco recintos mencionados.

6.3.1. Muestra docente formador

La muestra corresponde a 16 profesores de la Institución. Para obtener los datos de las variables clasificatorias, los docentes del Instituto de formación docente rellenaron unos datos referidos a su edad, genero, experiencia y formación como docentes.

Tabla 5. Muestra docentes observados

Docente	Género	Edad	Estado Civil	Años de experiencia	Especialidad
1	Masculino	48	Casado/a	17	Maestría
2	Femenino	49	Soltero/a	16	Maestría
3	Femenino	47	Casado/a	29	Maestría
4	Femenino	42	Casado/a	21	Maestría
5	Femenino	33	Casado/a	9	Maestría
6	Femenino	39	Casado/a	18	Maestría
7	Masculino	51	Casado/a	30	Doctorado
8	Femenino	44	Casado/a	8	Maestría
9	Masculino	53	Casado/a	33	Maestría
10	Femenino	56	Casado/a	37	Doctorado
11	Femenino	33	Casado/a	8	Maestría
12	Femenino	---	Separado/a	14	Maestría
13	Femenino	52	Soltero/a	18	Maestría
14	Femenino	45	Soltero/a	27	Maestría
15	Masculino	44	Casado/a	25	Maestría
16	Femenino	47	Casado/a	26	Maestría

Como se puede ver en la tabla anterior, solo cuatro docentes formadores de dieciséis son de género masculino, representando un 25% de la muestra. La edad promedio es de 47 y el

promedio de años de experiencia es de 21. Dos de los docentes formadores evaluados tienen grado de doctorado y todos los demás cuentan con al menos un grado de maestría.

6.3.2. Muestra alumnos

Tabla 6. Género de los alumnos

Género	F	%
Masculino	9	2,3
Femenino	369	95,6
No contestan	8	2,1
Total	386	100,0

Tabla 7. Estado civil de alumnos

Estado civil	F	%
Soltero/a	199	51,6
Unión Libre	100	25,9
Casado/a	65	16,8
Separado/a	7	1,8
Divorciado/a	2	,5
Viudo/a	1	,3
No contestan	12	3,1
Total	386	100,0

Tabla 8. Edad de los alumnos

Rango etario	F	%
de 18 a 25 años	243	63,0
de 26 a 33 años	103	26,7
de 34 a 42 años	18	4,7
No contestan	22	5,7
Total	386	100,0

La muestra de alumnos es mayormente de género femenino, lo cual coincide con los resultados del estudio de Bruns y Luque (2015) que plantea la feminización de la carrera docente en la actualidad. Se destaca que el mayor porcentaje de los alumnos es soltero seguido por los que se encuentran en unión libre. En cuanto a la edad de los alumnos, la mayoría se encuentra entre los 18 y 25 años, seguidos por los de 26 a 33 años. Estos resultados reflejan que la población de esta institución y esta carrera es joven.

6.4. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

En este estudio se entiende que la calidad de la formación por parte de los docentes formadores se fundamenta en varias dimensiones: Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas, Clima de aula, Estrategias docentes e Innovación didáctica. Cabe precisar que cada dimensión de la práctica de aula del docente formador, suele exigir la presencia de un número variado de capacidades y actitudes, que pueden ser desglosadas en unidades más específicas (indicadores). Las dimensiones aquí presentadas se han identificado a partir de la literatura sobre el tema abordadas en el marco teórico.

Tabla 9. Dimensiones, subdimensiones e indicadores en la evaluación de la práctica docente

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEM
Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas	Organización de la asignatura	Preparación y organización previa de los materiales y recursos a utilizar	<ul style="list-style-type: none"> • El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase. • El profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.
		Objetivos de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos. • Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase. • Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.
	Dominio de los contenidos	Dominio de la materia y Desarrollo de contenido	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura. • El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado. • El profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase. • El profesor contextualiza el contenido de la clase.
	Clima de aula	Motivación al alumno	Motivación a preguntas y aportes
Entusiasmo y dinamismo			<ul style="list-style-type: none"> • El profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.
Relación alumno-profesor		Comunicación Efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor se expresa con claridad. • El profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.
		Respeto horario de clase	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor inicia con puntualidad la clase. • El profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.
		Cordialidad y respeto con el alumno	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor trata con cordialidad y respeto al alumno. • El profesor crea clima de confianza en clase.

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEM
Estrategias Docentes	Interacción Didáctica	Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos. • En el desarrollo de la clase el profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar. • El profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas. • El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros. • Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.
		Asignación de trabajos y tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.
Innovación Didáctica	Retroalimentación	Retroalimentación al alumno	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos. • El profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándolo hacia la respuesta correcta.
		Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia, utilizándolos de manera efectiva.
	Recursos	Recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.

Fuente: Elaboración propia.

La selección de estas dimensiones responde a dos criterios: el primero se desprende de la revisión de la literatura realizada en la primera parte de este estudio. El segundo viene dado por la validación de contenido que realizaron los expertos de distintas universidades, el cual se presentará más adelante en el apartado sobre validez del instrumento.

La estructura del cuestionario (ver anexos) está conformada por 29 ítems, que permiten valorar aspectos de la práctica del docente formador en el aula. En el siguiente cuadro pueden verse los indicadores con sus respectivos ítems:

Tabla 10. Indicadores e ítems del cuestionario de la observación de la práctica del docente

<i>Indicador</i>	<i>Ítems</i>
Preparación y organización previa de los materiales y recursos a utilizar	1,2
Objetivo de la asignatura	3,4,5
Dominio de la materia y desarrollo de contenido	6,7,8, 9
Motivación a preguntas y aportes	10, 11, 12
Entusiasmo y dinamismo	13
Comunicación efectiva	14, 15
Respeto horario de clase	16, 17
Cordialidad y respeto con el alumno	18, 19
Estrategias pedagógicas	20, 21, 22, 23, 24
Asignación de trabajos y tareas	25
Retroalimentación al alumno	26, 27
Recursos didácticos	28
Recursos tecnológicos	29

Fuente: Elaboración propia

6.4.1. Características iniciales de la escala

Para la realización de este estudio se diseñó y elaboró un instrumento de medida consistente que reuniera las características exigidas para evaluar la práctica del docente formador universitario. Previamente se identificaron las dimensiones subyacentes que la conforman (capítulo IV). Se trata de un cuestionario de 29 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert que van desde 1 menor valoración hasta 5 mayor valoración. Cabe destacar que el cuestionario inicial contó con 39 ítems, que tras la validación de expertos, quedó reducido a 29 ítems.

Se observa que el sistema de indicadores aborda la evaluación de la práctica del docente universitario. Este mide la capacidad del docente de construir y mantener un ambiente de aprendizaje positivo, la habilidad de diseñar una instrucción efectiva, la capacidad de motivar y estimular a los estudiantes, de desarrollar y mantener una relación positiva entre alumno-profesor, y la capacidad para utilizar los recursos y aplicar la tecnología de manera efectiva como una herramienta de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de este instrumento se basa en las escalas tipo Likert, la cual es una de las técnicas de investigación más utilizadas, ya que cumple con la finalidad de obtener de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en el estudio (Cohen, Manion y Morrison, 2000; Colás y Buendía, 1994; Sierra Bravo, 1998; Soriano, 2000).

La selección de ítems para la elaboración de este cuestionario se realizó localizando literatura especializada en dicho tema, de aquí que se identificaran las variables de estudio, cada una de ellas conformadas por ítems iniciales o preguntas posibles. Previamente se realizó una validación de expertos que será presentada más adelante, quienes dieron su opinión sobre la primera selección de los ítems. Realizada la valoración de los expertos, se procedió a realizar una prueba piloto para efectuar las últimas modificaciones y estudiar las características técnicas del instrumento. Posteriormente, se adaptó el contenido a cada uno de los actores que participarían en el estudio: observador, alumno y autoevaluación.

6.5. ANÁLISIS TÉCNICO DEL INSTRUMENTO

6.5.1. Validez de contenido del instrumento.

Para demostrar la validez del instrumento de la práctica del docente formador, se elabora un sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores fundamentados por la fundamentación de este estudio y constatado a través de la validación del juicio de expertos tanto del ámbito universitario nacional como internacional:

- Universidad de Zaragoza, España
- Universidad de Granada, España
- Instituto Tecnológico de Monterrey, Nuevo León
- Universidad Iberoamericana (UNIBE), República Dominicana

- Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Thorndike y Hagen (1965) citados en Montes de Oca (2009), plantean que la validez de un cuestionario se refiere al grado en que un instrumento mide lo que realmente queremos medir. Esta validez implica el grado en que el instrumento genera información que esta evidentemente relacionada con los aspectos medidos, es decir, midiendo concretamente aquello para lo que fue diseñado.

El tipo de validación que se realizará en esta investigación es Validez de Contenido, ésta es entendida como el grado en que el contenido en un instrumento de medición es apropiado, es decir, que el sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores propuesto para la construcción del instrumento sea apropiado. En esta no puede concretarse ningún tipo de correlación, mas hace referencia a la representatividad de los elementos en la prueba, es decir si los ítems son una muestra suficiente respecto a las características o variable objeto de estudio (Fox, 1981; Pérez Juste, 1981b).

Para la validez de contenido de este instrumento en particular, los expertos debían realizar un juicio crítico de los ítems con la intención de dar respuesta a los componentes principales de la validez de contenido: relevancia y claridad de los ítems. Los expertos debían valorar en una escala de 1 a 5 (siendo 1 la valoración más baja y 5 la más alta) de un universo inicial de 39 ítems, tomando como criterio de aceptación los que obtuvieron una puntuación media superior a 4 puntos y los que más discriminaran entre los que puntuaban alto y bajo en función del valor de la desviación típica.

Tabla 11. Estadísticos Descriptivos Validación Expertos

Ítems del cuestionario	Media	SD
El profesor pone a disposición del alumno desde el inicio el programa o silabo de la asignatura	4.78	.667
El programa o silabo contiene cronograma con actividades y estrategias a implementar	4.56	.882
El programa o silabo detalla de manera clara el sistema de evaluación de aprendizajes	4.78	.667
El programa o silabo contiene bibliografía actualizada	4.56	.882
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	4.78	.441
El docente tiene una agenda o planificación de la clase que da a conocer a los estudiantes	4.78	.441
Comunica los objetivos de la clase a los alumnos	4.67	.500
Se evidencian los propósitos del programa o silabo durante la clase.	4.56	.726
Las actividades de aprendizaje se corresponden con los objetivos planteados.	5.00	.000
El profesor posee un buen dominio de los contenidos de la asignatura	5.00	.000
El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado	4.44	.527
Establece relaciones entre conceptos y procedimientos que trabaja en la clase	4.44	1.667
El profesor contextualiza el contenido de la clase	4.89	.333
El profesor promueve que sus estudiantes hagan preguntas durante la clase.	4.89	.333
El profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	4.89	.333
Estimula y refuerza la participación activa de sus alumnos	5.00	.000
Despierta interés y capta atención de los estudiantes.	4.56	1.333
El profesor se muestra entusiasmado y dinámico antes y durante la clase.	4.67	.500
Se expresa con claridad.	5.00	.000
Explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	5.00	.000
Inicia con puntualidad la clase.	5.00	.000
Muestra buen manejo del tiempo de clase.	5.00	.000
Demuestra confianza en los aprendizajes de sus alumnos.	4.00	.866
Trata con cordialidad y respeto al alumno.	4.89	.333
Crea clima de confianza en clase.	4.67	.707
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	4.67	.500
Se evidencia un desarrollo con actividades y estrategias diversas.	4.78	.441
El profesor formula preguntas y problemas.	4.89	.333
El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica.	4.67	.707
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado.	5.00	.000
Se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.	4.78	.441
El profesor verifica la comprensión por parte de estudiantes	4.89	.333
Ofrece comentarios a las respuestas de los alumnos, retroalimentándole.	4.78	.441
Demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.	5.00	.000
Emplea los recursos de enseñanza para favorecer el aprendizaje en los alumnos.	4.44	1.333
Utiliza de manera efectiva el medio o recurso en el aula.	4.56	.726
Aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia.	3.78	1.394
Concede importancia a los recursos tecnológicos utilizados en clase.	3.89	1.364
El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	4.33	1.323

Como se puede observar en la tabla 11 de los estadísticos descriptivos de la validación del instrumento, se presentan las medias otorgadas por los expertos, mediante las valoraciones medias y las correspondientes desviaciones típicas de cada uno de los ítems del universo inicial.

Al realizar el análisis de los datos recogidos y de los juicios de los expertos, se revisa la primera estructura y formulación del cuestionario se mantiene un número de 29 ítems. Los cambios fundamentales fueron la eliminación de ítems que parecían reiterativos.

El proceso de revisión de la documentación, la validación de los expertos y la aplicación del piloto constituyen una evidencia suficiente de la validez de contenido del instrumento construido para evaluar la práctica del docente formador, esto además, fundamentado en datos consistentes cuyas valoraciones superan el valor de 3 puntos en la escala de 1 al 5, lo que refleja la relevancia y pertinencia de las variables consideradas para evaluar la práctica de los docentes formadores del Nivel Inicial en las aulas de clases.

Se presentan los resultados de los análisis de fiabilidad y de homogeneidad de los ítems para los tres instrumentos diseñados: evaluación por el alumno, autoevaluación y observación de la práctica docente.

6.5.2. Fiabilidad y análisis de los ítems del instrumento

El análisis de fiabilidad abarca un procedimiento que implica un conjunto de estadísticos que permiten valorar las propiedades métricas de un instrumento de medida. Para que un instrumento sea confiable debe ir acompañado de una serie de propiedades demostradas que aseguren su capacidad para medir, en este caso, la fiabilidad.

La fiabilidad consiste en revelar el grado en que la opinión o respuestas de los sujetos evaluados, es consistente entre sí cuando estos valoran un objeto distinto de otro, es decir, se presenta cierta unanimidad de las valoraciones expresadas por los sujetos sobre determinados aspectos. El coeficiente estadístico para medir la fiabilidad es el Alpha de Cronbach.

El cuestionario aplicado revela un Alpha de Cronbach de 0'951 destacable por ser alta, tomándose en consideración que un Alpha de 0'7 ó más se considera fiable y satisfactoria.

Para definir si un ítem debe formar o no parte de la escala, se deben analizar también los índices de homogeneidad de los ítems. Esto se obtiene a partir de la comparación (véase la tabla 12) de la 3^{ra} columna donde está el índice de correlación, con la 4^{ta} columna donde se presenta el Alpha si este es borrado.

Tabla 12. Índices de homogeneidad de los ítems instrumento del alumno

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V001	118.90	471.766	.513	.950
V002	118.97	462.749	.626	.949
V003	118.90	465.543	.672	.949
V004	119.00	461.554	.693	.948
V005	118.87	458.950	.775	.948
V006	118.48	471.379	.682	.949
V007	118.74	464.722	.739	.948
V008	118.74	467.241	.687	.949
V009	118.86	466.360	.719	.948
V010	118.62	469.207	.675	.949
V011	118.83	460.423	.769	.948
V012	118.99	456.578	.796	.947
V013	119.01	457.311	.746	.948
V014	119.07	455.898	.733	.948
V015	119.06	458.893	.683	.948
V016	118.82	471.978	.461	.950
V017	118.79	463.459	.690	.948
V018	118.47	450.964	.261	.966
V019	118.94	459.167	.726	.948
V020	119.31	457.702	.709	.948
V021	119.05	460.173	.739	.948
V022	118.88	462.195	.752	.948
V023	118.79	465.514	.706	.948
V024	119.00	461.300	.702	.948
V025	118.86	465.151	.680	.949
V026	118.94	455.890	.822	.947
V027	118.82	460.985	.760	.948
V028	118.84	461.145	.791	.948
V029	119.25	465.586	.477	.951

En conclusión, la escala puede poseer todos los ítems que la conforman, ya que no existen valores menores de 0,20 ni valores negativos. Los ítems del cuestionario presentan buenos

índices de homogeneidad. Lo que refleja que miden lo que se busca medir: la práctica del docente en el aula, ya que todos superan el 0,20.

Para obtener mayor nivel de análisis de la fiabilidad, se realiza un análisis por cada dimensión, los resultados son presentados a continuación:

Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

Esta dimensión viene representada por 9 ítems, relacionados con la manera en que docente se presenta al aula de clases, la organización, las capacidades y dominio pedagógico por parte del docente evaluado. Esta dimensión posee un Alpha de 0'910, en la tabla 13 se presentan los índices de homogeneidad obtenidos.

Tabla 13. Índices homogeneidad dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	34.41	39.275	.499	.913
El profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.	34.42	35.732	.692	.900
El profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.	34.37	36.585	.740	.896
Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.	34.49	35.088	.780	.892
Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.	34.35	35.151	.812	.890
El profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.	33.93	39.810	.653	.903
El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.	34.22	37.651	.728	.897
El profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase.	34.23	38.026	.676	.900
El profesor contextualiza el contenido de la clase.	34.35	38.357	.663	.901

Clima de aula

La dimensión Clima de Aula obtiene un Alpha de 0.822, bastante bueno. Esto indica que realmente mide lo que se busca medir del clima. La tabla 14, nos presenta los índices de homogeneidad de esta dimensión, la cual posee 10 ítems, referidos al clima que promueve el docente en el aula, la motivación, el nivel de claridad y de expresión de docente, etc.

Tabla 14. Índices homogeneidad dimensión Clima de Aula

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.	38.15	65.095	.631	.802
El profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	38.36	62.290	.696	.793
El profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.	38.54	60.944	.729	.788
El profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.	38.52	60.900	.710	.789
El profesor se expresa con claridad.	38.58	60.583	.683	.790
El profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	38.55	61.982	.614	.797
El profesor inicia con puntualidad la clase.	38.37	65.674	.433	.813
El profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.	38.29	63.520	.621	.799
El profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.	38.02	53.620	.276	.904
El profesor crea clima de confianza en clase.	38.45	61.840	.665	.793

Estrategias Docentes

La dimensión estrategias docentes obtiene un Alpha de 0'877 por lo que presenta buenos niveles de homogeneidad de los ítems, los cuales se observan en la tabla 15. Esta dimensión consta de 6 ítems referidos a las actividades llevadas a cabo en el aula, las estrategias y prácticas utilizadas por el docente.

Tabla 15. Índices homogeneidad dimensión Estrategias Docentes

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	21.01	16.589	.653	.863
En el desarrollo de la clase el profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.	20.72	16.738	.744	.844
El profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.	20.57	17.300	.723	.849
El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.	20.47	17.959	.704	.853
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.	20.70	17.213	.674	.857
Al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.	20.53	18.340	.611	.867

Innovación Didáctica

En la tabla 16 se presentan los resultados de los índices de homogeneidad de la 4ta y última dimensión Innovación Didáctica. Esta dimensión consta de 4 ítems referida a los recursos utilizados por el docente y la innovación por parte de este. El Alpha obtenida por esta dimensión es de 0'815.

Tabla 16. Índices homogeneidad dimensión Innovación Didáctica.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.	12.48	7.270	.725	.725
El profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.	12.34	7.814	.684	.749
El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva	12.39	7.677	.752	.722
El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	12.78	7.454	.460	.875

Como se puede observar en las tablas de los índices de fiabilidad y de homogeneidad de las distintas dimensiones son buenos, lo cual indica que los ítems miden el constructo definido por cada dimensión.

Fiabilidad y análisis de los ítems del instrumento del acompañante

El cuestionario aplicado revela un Alpha de 0,944 bastante alta, indicando buenos niveles de fiabilidad.

Tabla 17. Índices de homogeneidad de los ítems instrumento del acompañante

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	104.73	377.210	.610	.942
El profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.	105.40	367.400	.648	.941
El profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.	105.73	367.781	.577	.942
Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.	104.20	395.314	.463	.944
Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.	104.20	384.886	.580	.942
El profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.	103.47	402.410	.062	.945
El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.	103.87	384.981	.706	.942
El profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase.	103.87	388.695	.555	.943
El profesor contextualiza el contenido de la clase.	104.13	382.410	.642	.942
El profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.	105.67	369.952	.585	.942
El profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	104.67	374.952	.732	.941
El profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.	105.20	362.314	.744	.940
El profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.	104.40	377.686	.628	.942
El profesor se expresa con claridad.	103.87	389.552	.521	.943
El profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	104.27	378.495	.737	.941
El profesor inicia con puntualidad la clase.	105.07	363.495	.771	.940
El profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.	104.53	379.838	.536	.942
El profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.	103.73	388.495	.585	.943
El profesor crea clima de confianza en clase.	103.93	386.781	.633	.942
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	105.27	368.352	.633	.941
En el desarrollo de la clase el profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.	105.33	363.095	.752	.940
El profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.	105.20	359.457	.802	.939
El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.	104.47	379.552	.490	.943
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.	105.53	372.267	.492	.944

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.	105.60	369.686	.514	.944
El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.	105.00	363.286	.707	.941
El profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.	104.40	377.114	.699	.941
El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva	104.47	374.267	.751	.940
El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	105.00	370.143	.496	.944

Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

Esta dimensión está integrada por 9 ítems, en relación con el instrumento del acompañante. Esta dimensión posee un Alpha de 0'830.

Tabla 18. Índices homogeneidad dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	32.69	23.163	.543	.812
El profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.	33.31	18.629	.761	.784
El profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.	33.63	18.383	.677	.807
Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.	32.19	26.963	.581	.819
Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.	32.19	23.496	.768	.791
El profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.	31.50	29.733	.024	.844
El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.	31.94	25.263	.661	.806
El profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase.	31.94	26.463	.461	.822
El profesor contextualiza el contenido de la clase.	32.13	24.783	.563	.810

Clima de aula

Esta dimensión se encuentra integrada por 10 ítems con un Alpha de 0'870. Por lo que puede verse el buen índice de fiabilidad de esta dimensión.

Tabla 19. Índices homogeneidad dimensión Clima de Aula

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.	35.44	38.929	.543	.866
El profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	34.44	40.129	.715	.848
El profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.	35.00	36.800	.666	.854
El profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.	34.06	43.129	.504	.864
El profesor se expresa con claridad.	33.50	46.667	.396	.871
El profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	33.94	42.196	.727	.851
El profesor inicia con puntualidad la clase.	34.81	36.696	.774	.841
El profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.	34.19	42.563	.512	.864
El profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.	33.44	44.663	.655	.859
El profesor crea clima de confianza en clase.	33.75	42.867	.598	.858

Estrategias Docentes

Al realizar el análisis de fiabilidad de esta dimensión se observa que posee buenos niveles, con un Alpha de 0'776.

Tabla 20. Índices homogeneidad dimensión Estrategias Docentes

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	16.35	24.368	.479	.753
En el desarrollo de la clase el profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.	16.18	22.029	.684	.702
El profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.	16.24	21.691	.729	.691
El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.	15.41	26.632	.405	.769
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.	16.24	24.316	.358	.790
Al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.	16.35	21.868	.541	.739

Innovación Didáctica

Esta dimensión está integrada por 4 ítems con un Alpha de 0'758. Lo cual indica un buen nivel de fiabilidad.

Tabla 21. Índices homogeneidad dimensión Innovación Didáctica

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected if Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.	11.59	8.507	.425	.782
El profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.	11.00	9.500	.631	.686
El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva	11.06	8.434	.828	.595
El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	11.53	7.140	.518	.749

Fiabilidad y análisis de los ítems del instrumento de autoevaluación docente

El cuestionario aplicado revela un Alpha de 0,948 bastante alta, indicando buenos niveles de fiabilidad.

Tabla 22. Índices de homogeneidad de los ítems instrumento de autoevaluación

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	131.06	100.596	.213	.950
Mi profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.	130.94	97.262	.684	.946
Mi profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.	131.06	95.396	.604	.947
Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.	131.06	93.262	.795	.945
Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.	130.94	94.729	.741	.945
Mi profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.	130.94	97.129	.702	.946
Mi profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.	131.00	98.267	.496	.948
Mi profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase.	131.06	96.596	.642	.946
Mi profesor contextualiza el contenido de la clase.	130.94	98.063	.581	.947
Mi profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.	131.00	98.667	.450	.948
Mi profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	131.00	97.333	.604	.947
Mi profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.	131.13	97.717	.496	.948
Mi profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.	131.13	93.050	.790	.945
Mi profesor se expresa con claridad.	131.31	97.296	.351	.950
Mi profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	131.06	96.596	.642	.946
Mi profesor inicia con puntualidad la clase.	130.94	98.863	.479	.948
Mi profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.	131.06	99.262	.270	.950
Mi profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.	130.81	98.696	.827	.947
Mi profesor crea clima de confianza en clase.	130.88	97.850	.725	.946
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	131.06	96.996	.598	.947
En el desarrollo de la clase mi profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.	131.06	96.596	.642	.946
Mi profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.	131.06	96.863	.613	.947
Mi profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.	131.38	93.050	.790	.945
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.	131.13	92.517	.837	.944
Al finalizar la clase se establecen acuerdos y mi profesor explica las tareas para la próxima clase.	130.94	96.996	.719	.946
El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.	131.00	97.867	.542	.947
Mi profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.	131.25	93.533	.730	.945
Mi profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva	131.31	89.429	.830	.944
Mi profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	131.50	85.600	.819	.946

Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

Esta dimensión está integrada por 9 ítems, en relación con el instrumento de autoevaluación. Esta dimensión posee un Alpha de 0'837.

Tabla 23. Índices homogeneidad dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	38.06	7.663	.217	.854
Mi profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.	37.94	6.996	.614	.815
Mi profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.	38.06	6.463	.536	.824
Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.	38.06	5.796	.796	.787
Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.	37.94	6.063	.787	.790
Mi profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.	37.94	7.129	.546	.822
Mi profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.	38.00	7.333	.385	.836
Mi profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase.	38.06	6.863	.548	.820
Mi profesor contextualiza el contenido de la clase.	37.94	7.129	.546	.822

Clima de aula

Esta dimensión se encuentra integrada por 10 ítems con un Alpha de 0'766. Por lo que puede verse el buen índice de fiabilidad de esta dimensión.

Tabla 24. Índices homogeneidad dimensión Clima de Aula

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Mi profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.	42.44	7.063	.323	.759
Mi profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	42.44	6.529	.569	.729
Mi profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.	42.56	6.663	.433	.746
Mi profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.	42.56	5.729	.647	.710
Mi profesor se expresa con claridad.	42.75	6.467	.279	.783
Mi profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	42.50	6.267	.640	.718
Mi profesor inicia con puntualidad la clase.	42.38	6.917	.448	.745
Mi profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.	42.50	7.333	.102	.798
Mi profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.	42.25	7.000	.731	.734
Mi profesor crea clima de confianza en clase.	42.31	6.763	.647	.729

Estrategias Docentes

Al realizar el análisis de fiabilidad de esta dimensión se observa que posee buenos niveles, con un Alpha de 0'876.

Tabla 25. Índices homogeneidad dimensión Estrategias Docentes

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	23.19	4.296	.735	.846
En el desarrollo de la clase mi profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.	23.19	4.696	.510	.881
Mi profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.	23.19	4.296	.735	.846
Mi profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.	23.50	3.733	.780	.837
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.	23.25	3.933	.679	.858
Al finalizar la clase se establecen acuerdos y mi profesor explica las tareas para la próxima clase.	23.06	4.596	.709	.854

Innovación Didáctica

Esta dimensión está integrada por 4 ítems con un Alpha de 0'849. Lo cual indica un buen nivel de fiabilidad.

Tabla 26. Índices homogeneidad dimensión Innovación Didáctica

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.	13.19	5.363	.499	.886
Mi profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.	13.44	4.396	.679	.819
Mi profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva	13.50	3.200	.939	.687
Mi profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	13.69	2.629	.821	.780

Los resultados del análisis de fiabilidad realizado a los instrumentos de evaluación tanto del alumno como del acompañante, indican buenos niveles de fiabilidad de ambos instrumentos, puesto que un Alpha mayor de 0'7 se considera fiable y satisfactoria.

Los resultados del análisis de fiabilidad realizado a los instrumentos de evaluación del alumno (Alpha: .944), el de acompañante (.875) como la autoevaluación (.948), indican buenos niveles de fiabilidad de los instrumentos. Puesto que un Alpha mayor de 0'7 se considera fiable y satisfactoria.

6.5.3. Elaboración de la guía de grupo focal

Para profundizar en el tema de interés se utiliza el grupo focal, el cual es una técnica de levantamiento de información a partir de una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, permitiendo obtener información de una representación colectiva a nivel micro, de lo que sucede a nivel macro. Desde esta perspectiva, el objetivo de la utilización de esta técnica fue, fundamentalmente recoger y sistematizar las diferentes percepciones y experiencias de los docentes, coordinadores y estudiantes sobre el programa de la carrera de Educación Inicial en el Instituto de Formación Docente donde se realizó la investigación.

Se elaboraron diecisiete preguntas para el grupo de docentes y coordinadores y dieciocho preguntas para el grupo de alumnos (ver anexos). Asimismo, se seleccionaron los participantes de manera aleatoria en el grupo de los participantes, actores educativos (docentes, coordinadores y alumnos) y con una duración, aproximadamente, de 90 minutos.

Las preguntas se diseñaron con el propósito de recoger la experiencia de los diferentes actores educativos (docentes, coordinadores, alumnos) sobre aspectos fundamentales del programa de formación inicial de la carrera de Nivel Inicial en este instituto: a) Diseño y

Estructura del Plan de Estudios, b) Metodología y Estrategias de Enseñanza, c) Contenidos, d) Formación Docente, e) Recursos Educativos, f) Relación Docente – Alumno y g) Evaluación.

6.6. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y GRUPOS FOCALES

Una vez elaboradas y validadas las escalas de evaluación de la práctica del docente formador y las guías de grupo focal, se aplicaron en los recintos de la Institución. Los pasos para llevar a cabo la aplicación fueron los siguientes:

1. Aprobación por parte de la Institución para la evaluación y las observaciones.
2. Conformación de equipo de evaluadores para realizar las observaciones y los grupos focales.
3. Visita a las aulas de los docentes formadores del programa del Nivel Inicial para completar instrumento de observación y solicitar al docente formador rellenar el instrumento con datos referidos a su trayectoria docente y aspectos del aula de clase.
4. Se solicitó a los estudiantes rellenar el instrumento al finalizar la observación de cada clase.
5. El tiempo de observación fue el total de horas de clases de la asignatura (2 a 3 horas). El tiempo de aplicación de la escala de los alumnos y de la autoevaluación fue de 10 a 15 minutos.
6. Una vez terminada la observación de cada aula, se guardaron los instrumentos.
7. Se realizaron los grupos focales en cada Recinto con una duración promedio de 1 hora y media.

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de los análisis de fiabilidad que se realizaron para determinar la validez de contenido. En este capítulo también se exponen los estudios descriptivos y diferenciales de la institución evaluada al aplicar la escala de evaluación de la práctica del docente formador , el análisis comparativo del perfil y plan de estudios y el análisis de los grupos focales.

Una vez aplicado el instrumento de recolección de la información, se procedió a realizar el tratamiento de datos con los softwares SPSS 19 para el análisis de los mismos, por cuanto la información que arrojaron estos resultados será la base de las conclusiones a las cuales llega la investigación.

7.1. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS

Este análisis se realizó a través del apoyo de programas estadísticos, concretamente, a través del paquete estadístico del SPSS 19 (*Statistical Package for Social Science*), con el que se elaboró una matriz de datos, con los valores de los participantes (observadores, alumnos y docentes (autoevaluación) en las diferentes variables. El análisis estadístico de estos datos contribuirá al estudio previo extensivo que según Gil (2003) puede abrir paso a estudios de tipo interpretativo, fundamentales en las próximas fases de esta investigación.

A través de este estudio descriptivo se podrá cuantificar aspectos de la práctica del docente formador, esto constituye un punto de partida para proceder a realizar el análisis cuantitativo de dichos aspectos, a fin de determinar el perfil de los docentes formadores de la carrera de Nivel Inicial de la institución de formación docente, sus debilidades y fortalezas. Este análisis, además, aportará elementos suficientes para un primer estudio exploratorio acerca de la práctica de los docentes formadores de la institución de formación docente, que fundamentará las bases para crear programas dirigidos a la mejora de la docencia universitaria en la carrera del Nivel Inicial.

7.2. INTERPRETACIÓN DE LAS PUNTUACIONES

Los resultados de la valoración de la práctica del docente formador expresan las puntuaciones medias globales de las opiniones del alumnado, la autoevaluación y la observación de la práctica sobre el conjunto del profesorado de la institución de formación docente. De acuerdo a la escala utilizada, la graduación es la siguiente:

- 5: Totalmente de acuerdo
- 4: Bastante de acuerdo
- 3: Medianamente de acuerdo
- 2: Poco de acuerdo

1: Nada de acuerdo

A efectos interpretativos, esta escala puede entenderse como una progresión con tres niveles:

- I) Insatisfactorio o bajo: en este rango incluimos al profesorado que se sitúa en los dos primeros puntos de la escala (puntuaciones de 1 a 2,99). Parece razonable pensar que este es el grupo de profesores en el que debe centrarse preferentemente los programas de mejora de la calidad, ya que no poseen el mínimo de desempeño esperado para un docente formador del Nivel Inicial.
- II) Aceptable o medio: que incluye los docentes situados entre los puntos 3 y 4 de la escala, describiendo una situación de mejora potencial para un subgrupo de profesorado cuyo desempeño docente también podría beneficiarse de programas de mejora.
- III) Excelente o alto: este rango agrupa al profesorado situado en el punto más alto de la escala (puntuaciones superiores a 4), que podríamos asumir que no constituyen una prioridad de atención inmediata. Estos docentes poseen competencias muy desarrolladas.

Esta clasificación de las puntuaciones permitirá al Instituto de formación docente obtener información acorde con las necesidades de su profesorado, con el fin de crear programas de formación con miras a potenciar el nivel de desempeño de las prácticas formativas de sus docentes y crear estrategias de intervención que beneficiarán a aquellos que no posean las condiciones adecuadas para impartir una docencia de calidad en la universidad.

7.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Con el análisis descriptivo de la institución buscamos especificar las propiedades de la práctica docente, es decir, medir los aspectos relacionados con ésta y dar una visión global del nivel de desempeño de los docentes formadores.

El primer paso en el análisis de datos, una vez introducidos los mismos, es realizar un análisis descriptivo de los datos de la muestra. Para este análisis utilizamos el paquete estadístico SPSS, obteniendo así las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems, con la finalidad de tener una idea un poco más concreta de cómo se comportan las valoraciones de los sujetos consultados.

La media es la medida más utilizada de la tendencia central (David & Sutton, 2004; Frankfort-Nachmias y Nachmias, 2000). Es un promedio aritmético derivado de la suma de las puntuaciones y dividiendo por el número de resultados (Hittleman y Simon, 2006). Este procedimiento se aplica para comparar los promedios para diferentes grupos.

La desviación típica es la medida de las diferencias habidas en el reparto supuesto igualitario. Esta viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Esto es, si los datos están más concentrados la desviación típica será menor, y si los datos están más dispersos la desviación típica será mayor.

El resultado obtenido de las medias y desviaciones típicas de la institución se puede ver en la tabla 27.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos Dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	418	1	5	4.45	.780
El profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.	418	1	5	4.62	.803
El profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.	418	1	5	4.62	.769
Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.	418	1	5	4.59	.674
Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.	418	1	5	4.62	.676
El profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.	418	1	5	4.86	.481
El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.	418	1	5	4.74	.562
El profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase.	418	1	5	4.77	.543
El profesor contextualiza el contenido de la clase.	418	2	5	4.65	.577

En relación a la dimensión Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas, puede verse que los ítems poseen puntuaciones muy similares dentro de la escala excelente o alta.

Esto parece indicar que los docentes formadores de la institución de formación docente presentan muy buenos desempeños en cuanto a su práctica en lo que compete a como planifican y organizan sus clases, la comunicación de los objetivos a sus estudiantes, las actividades desarrolladas en clase y al dominio de lo relacionado con la presentación de su clase, destacando lo fundamental, relacionando teoría con la práctica y contextualizando el contenido a la realidad de la clase. Se destaca el alto puntaje en relación al dominio de los contenidos de la asignatura (MD=4.86, DT=.481). La práctica en esta dimensión se ve reflejada bajo un conjunto de criterios que se reúnen en torno a unas perspectivas claramente diferenciadas, entre ellas la presentación y el dominio de la asignatura.

Hoy en día es muy relevante preocuparse por la forma en que se realizan las clases, ya que la clase magistral sigue siendo la técnica predominante, y pareciera no existir un interés de promover un aprendizaje de calidad desde otras perspectivas, como el trabajo cooperativo, la investigación permanente, la mediación de pares, entre otros (Biggs, 2005). Esta situación hace pensar que es necesario que la universidad muestre preocupación por modificar estas prácticas, debido a la complejidad de la sociedad actual que demanda profesionales competentes, capaces de desenvolverse en este contexto.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos dimensión clima de aula

	N	Mín	Máx	Media	Desv. tít.
El profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.	418	1	5	4.68	.772
El profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	418	2	5	4.75	.564
El profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.	418	1	5	4.63	.709
El profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.	418	2	5	4.61	.694
El profesor se expresa con claridad.	418	2	5	4.81	.473
El profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	418	1	5	4.70	.609
El profesor inicia con puntualidad la clase.	418	1	5	4.65	.725
El profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.	418	1	5	4.62	.680
El profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.	418	2	5	4.83	.446
El profesor crea clima de confianza en clase.	418	2	5	4.68	.596

Aun cuando el clima de aula deba ser propicio, no debe ser sólo visto como un contexto motivador adecuado para el aprendizaje (Biggs, 2005), sino como un constructo mucho más amplio y holístico, compuesto de diversas dimensiones que intervienen en su calidad. Así, se debe considerar tanto la parte material –mobiliario e infraestructura– y la inmaterial, la cual incluye a las personas y las diversas formas de interacción entre ellas (Arón y Milicic, 2004).

En este sentido, puede notarse en la tabla 30 las valoraciones acerca de los docentes del Instituto de formación docente, viéndose a través de las altas puntuaciones, que estos promueven un clima de confianza, de cordialidad y respeto mutuo. Estos permiten que los alumnos interactúen en clases, reconociendo y valorando sus aportaciones. Asimismo, los docentes son respetuosos en cuanto al tiempo, iniciando con puntualidad las clases y mostrando un buen manejo de la distribución del tiempo. Algo importante es el que se muestre entusiasmado por enseñar y dinámico, manteniendo así el interés de sus alumnos.

Para el establecimiento de un buen clima es necesario que el docente tenga ciertas competencias, como el dominio de contenido, el desarrollo de una metodología motivadora y variada, la práctica de un sistema de evaluación justo que mida aprendizajes profundos, y el establecimiento de una interacción de respeto con los estudiantes (Biggs, 2005; Perrenoud, 2005; Arón y Milicic, 2004).

Tabla 29. Estadísticos descriptivos Dimensión Estrategias Docentes

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	418	1	5	4.55	.839
En el desarrollo de la clase el profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.	418	1	5	4.67	.668
El profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.	418	1	5	4.61	.767
El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.	418	1	5	4.64	.673
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.	418	1	5	4.66	.706
Al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.	418	1	5	4.74	.642

De la mano de las capacidades del docente y del manejo del clima de aula debe ir la inquietud por el rol del docente universitario como académico “facilitador del aprendizaje” (Hannan y Silver, 2005), pero también como un docente interesado por la formación integral de

sus estudiantes, que debe visualizarse en una búsqueda permanente por nuevas metodologías de clase que apunten al aprendizaje profundo, procesos de evaluación más justos, y una forma de promover y mejorar la relación profesor-estudiante.

En relación a las estrategias docentes, los resultados muestran altas valoraciones. Esto quiere decir que los docentes incorporan actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar, a la vez, formulan preguntas y promueven la resolución de problemas, promueven la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos y otros, por lo que no se circunscriben solo a clases magistrales. Además establecen acuerdos con los estudiantes, lo cual permite que las clases sean más colaborativas.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos Dimensión innovación didáctica

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.	418	1	5	4.65	.711
El profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándolo hacia la respuesta correcta.	418	1	5	4.73	.605
El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva	418	2	5	4.68	.670
El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	418	1	5	4.65	.792

La dimensión innovación didáctica sugiere el uso no solo de la tecnología, sino también de recursos de apoyo a la docencia y el utilizarlos de forma efectiva. Puede verse en este caso que también los docentes obtienen altas valoraciones. Los docentes proveen de retroalimentación, además de demostrar profesionalidad ante respuestas erróneas, permitiendo que los alumnos puedan reorientarse hacia las respuestas correctas, para así obtener aprendizajes significativos.

La actividad docente debe promover una buena calidad de la comunicación, pues esta influye positivamente en la motivación y en el compromiso con las tareas de aprendizaje (Medina, Salvador y Arroyo, 2009).

Aludir a la innovación se hace referencia a una mejora que se relaciona con un cambio. Cambio que concierne a las formas de enseñar y lograr mejores aprendizajes (Llácer, 2008). En este sentido, se habla de innovación didáctica, en alusión a cambios, en las formas en que el profesor enfrenta y propicia el aprendizaje con sus respectivos estudiantes. Los cambios se dan en la integración de las tecnologías al salón de clases, utilizándolos como medios de apoyo para lograr una mejor docencia. Los docentes del Instituto de formación docente obtienen altas valoraciones en cuanto a cómo aprovechan las posibilidades didácticas de estos recursos, y como vinculan la tecnología con los objetivos y los contenidos de las asignaturas.

Finalmente, todas estas dimensiones pedagógicas se conjugan en la generación de un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe ser un escenario motivador para los estudiantes.

7.4. ESTUDIOS DIFERENCIALES

En función de los objetivos formulados se realizó a partir de muestras representativas y su posterior generalización, un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de la prueba de significación de análisis de la varianza (ANOVA). Realizado este análisis inferencial y una vez verificada la existencia de esas diferencias, se ha identificado en qué grupos se han producido. Para ello y al no tener una idea previa sobre ellas, se han utilizado contrastes no planeados o post-hoc debido a la amplitud de los grupos y a la máxima reducción de errores posibles. De entre todas las pruebas existentes se ha empleado el test de T3 de Dunnett, debido a

que trabaja con grupos con varianzas no similares, haciendo todas las comparaciones posibles entre los grupos.

7.4.1. Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

Dentro de esta denominación se plantean los resultados relacionados con el grado de adecuación de la planificación de la clase y las capacidades pedagógicas de los recintos con el proceso de docencia en la opinión del estudiante, de la autoevaluación del docente y del acompañante, valorada mediante la escala Likert de 1 a 5, tras hacer un análisis descriptivo de los ítem de esta dimensión se observan valoraciones positiva por parte de los alumnos y valoraciones entre aceptables y buenas del conjunto de docentes y acompañantes.

Tabla 31. Diferencia medias: Planificación de la clase y Capacidades Pedagógicas

Variable dependiente	(I) Actores	(J) Actores	Diferencia de medias	Error típico	Sig.
El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.	Alumno (4.50)	Docente (3.81)	.688*	.248	.040
	Alumno (4.75)	Docente (3.25)	1.501*	.372	.003
El profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.	Alumno (4.72)	Docente (3.06)	1.660*	.393	.002
	Alumno (4.72)	Acompañante (2.75)	1.035*	.327	.018
El profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.	Alumno (4.64)	Docente (4.25)	.392*	.116	.010
Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.	Alumno (4.68)	Acompañante (3.44)	1.244*	.354	.009
	Docente (4.94)	Acompañante (4.00)	.938*	.295	.017
El profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.	Alumno (4.89)	Acompañante (4.00)	.891*	.289	.022
	Alumno (4.80)	Acompañante (3.56)	1.241*	.342	.007
El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.	Alumno (4.69)	Acompañante (4.00)	.692*	.243	.035

Nota: La diferencia de medias es significativa al nivel de 0.05

Tras la realización de una prueba de ANOVA ($n.s.=0.05$), atendiendo al grupo de alumnos, docentes (autoevaluación) y acompañante, se obtuvieron los siguientes resultados (véase la tabla 33).

Existen diferencias en la opinión entre alumnos y docentes sobre el grado de planificación de la clase y capacidades pedagógicas, de ello los alumnos valoraron más positivamente a favor de la preparación de los materiales ($p=0.040$), el poseer una agenda que comparte con los alumnos ($p=0.003$), comunicación de los objetivos de la clase ($p = 0.002$).

Asimismo existen diferencias de opinión entre alumnos y acompañante, los alumnos valoraron de forma más positiva la agenda o planificación que el docente comparte al inicio de la clase ($p=0.000$), la comunicación de los objetivos de la clase ($p=0.018$), la correspondencia de las actividades de aprendizaje con los objetivos planteados y comunicados ($p=0.009$), el dominio de los contenidos ($p=0.022$), la aclaración de los aspectos fundamentales de los temas tratados ($p=0.007$) y la contextualización de los contenidos en clase ($p=0.035$).

7.4.2. Clima del aula

En este apartado se plantean los resultados relacionados con el grado de adecuación del clima de aula de los recintos con el proceso de docencia en la opinión del estudiante, de la autoevaluación del docente y del acompañante, valorada mediante la escala Likert de 1 a 5, tras hacer un análisis descriptivo de los ítem de esta dimensión se encuentran puntuaciones altas y positivas por parte de los alumnos y valoraciones entre aceptables y buenas del conjunto de docentes y acompañantes.

Tabla 32. Diferencia medias: Clima de aula

Variable dependiente	(I) Actores	(J) Actores	Diferencia de medias	Error típico	Sig.
El profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.	Alumno (4.82)	Docente (2.75)	2.074*	.336	.000
		Acompañante (3.19)	1.636*	.368	.001
El profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.	Alumno (4.79)	Docente (3.75)	1.043*	.234	.001
	Acompañante (4.69)		.938*	.262	.005
El profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.	Alumno (4.71)	Docente (3.31)	1.395*	.352	.004
		Acompañante (4.06)	.645*	.216	.026
El profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.	Alumno (4.69)	Docente (3.94)	.752*	.234	.016
		Acompañante (3.50)	1.189*	.276	.002
El profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.	Alumno (4.75)	Acompañante (4.00)	.746*	.260	.033
El profesor inicia con puntualidad la clase.	Alumno (4.72)	Docente (3.44)	1.285*	.330	.004
El profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.	Alumno (4.68)	Docente (3.88)	.809*	.258	.019
		Acompañante (3.75)	.934*	.174	.000

Mediante el estudio de diferencias media puede verse que los alumnos valoran positivamente con mayor frecuencia que los docentes, los ítems referidos al clima de aula. Los alumnos entienden que sus docentes promueven que ellos realicen preguntas en clases ($p=.000$), que sus docentes reconocen y valoran las aportaciones que los alumnos hacen en clases ($p=.001$), también valoran de forma positiva que sus docentes le estimulan y refuerzan en cuanto a la participación activa ($p=.004$), el entusiasmo y dinamismo que muestra en clases ($p=.016$), la explicación de dudas o dificultades presentadas en clases ($p=.033$), el inicio puntual de clases ($p=.004$) y el manejo de la distribución del tiempo de clase ($p=.019$). A la vez existen diferencias entre alumnos y acompañantes, en donde los alumnos puntúan más favorablemente a sus docentes en las variables referidas al clima de aula.

7.4.3. Estrategias docentes

En este apartado se plantean los resultados relacionados con el grado de adecuación de las estrategias docentes de los recintos con el proceso de docencia en la opinión del estudiante, de la autoevaluación del docente y del acompañante, valorada mediante la escala Likert de 1 a 5, tras hacer un análisis descriptivo de los ítem de esta dimensión se notó una valoración positiva por parte de los alumnos y valoraciones entre aceptables del conjunto de docentes y acompañantes.

Tabla 33. Diferencia medias: Estrategias Docentes

Variable dependiente	(I) Actores	(J) Actores	Diferencia de medias	Error típico	Sig.
La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.	Alumno (4.65)	Docente (3.13)	1.523*	.317	.001
		Acompañante (3.69)	.960*	.272	.008
En el desarrollo de la clase el profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.	Alumno (4.74) Acompañante (4.44)	Docente (3.25)	1.491*	.337	.001
			1.188*	.392	.017
El profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.	Alumno (4.73)	Docente (3.25)	1.478*	.311	.001
		Acompañante (3.19)	1.540*	.307	.000
El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.	Alumno (4.72)	Docente (3.44)	.778*	.282	.042
		Acompañante (3.94)	1.278*	.275	.001
Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.	Alumno (4.75)	Docente (3.25)	1.499*	.383	.004
		Acompañante (3.88)	.874*	.204	.002
Al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.	Alumno (4.82) Acompañante (4.56)	Docente (3.00)	1.821*	.409	.001
			1.563*	.438	.006

Mediante el estudio de diferencias media puede verse que los alumnos valoran positivamente con mayor frecuencia que los docentes, los ítems referidos a las estrategias docentes. Los alumnos puntúan mejor a los docentes en función de que inician la clase con una

dinámica o actividad de conocimientos previos ($p=0.001$), la incorporación de actividades y estrategias donde el alumno tiene la oportunidad de participar ($p=0.001$), formulación y promoción de resolución de problemas ($p=0.001$), promueve aplicación de los aprendizajes a través de proyectos, ejercicios, casos y otros ($p=0.042$), realiza cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase ($p=0.004$) y al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase ($p=0.001$). Asimismo existen diferencias en las valoraciones dadas entre alumnos y acompañante, donde los alumnos valoran de forma más positiva a sus docentes.

7.4.4. Innovación didáctica

En este apartado se plantean los resultados relacionados con el grado de adecuación de la Innovación didáctica de los recintos con el proceso de docencia en la opinión del estudiante, de la autoevaluación del docente y del acompañante, valorada mediante la escala Likert de 1 a 5, tras hacer un análisis descriptivo de los ítem de esta dimensión se perciben valoraciones positivas por parte de los alumnos y valoraciones entre aceptables del conjunto de docentes y acompañantes.

Tabla 34. Diferencia medias: Innovación Didáctica

Variable dependiente	(I) Actores	(J) Actores	Diferencia de medias	Error típico	Sig.
El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.	Alumno (4.74)	Docente (3.63)	1.111*	.316	.009
		Acompañante (3.63)	1.111*	.302	.006
El profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.	Alumno (4.81)	Docente (4.06)	.748*	.233	.017
		Acompañante (3.44)	1.373*	.259	.000
El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva	Alumno (4.78)	Docente (4.00)	.780*	.243	.017
		Acompañante (2.94)	1.842*	.251	.000
El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.	Alumno (4.78)	Docente (3.63)	1.155*	.387	.027
		Acompañante (2.44)	2.342*	.225	.000

Mediante el estudio de diferencias media puede verse que los alumnos valoran positivamente con mayor frecuencia que los docentes, los ítems referidos a las estrategias docentes. Los alumnos puntúan mejor a los docentes en función de la retroalimentación que ofrece el docente a las respuestas que dan sus alumnos ($p=0.009$), la profesionalidad del docente ante una respuesta errónea, y la reorientación hacia la respuesta correcta ($p=0.017$), las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia y su uso efectivo ($p=0.017$), la utilización de recursos tecnológicos vinculándolos a objetivos y contenidos de la asignatura ($p=0.027$).

A la vez se pueden ver diferencias entre alumnos y acompañantes, donde los alumnos valoran mejor a sus docentes. Asimismo, se analizó la diferencia entre docente y acompañante y estos valoran con menor puntuación esta dimensión en el trabajo de los docentes.

7.5. ANÁLISIS COMPARATIVO: PERFIL DE EGRESADO Y PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA INSTITUCIÓN Y LOS ESTÁNDARES PROFESIONALES Y DE DESEMPEÑO PARA LA CERTIFICACIÓN Y EL DESARROLLO DOCENTE

Existe una gran variedad de planteamientos y creencias sobre las competencias que debe poseer un docente en el Nivel Inicial (Díaz-Barriga, 2006). Sin embargo, independientemente de las competencias que se proponen para este docente ideal, también se plantea que los formadores de formadores deben poseer las mismas competencias que intentan desarrollar en sus estudiantes, entendiendo que para ofrecer esas herramientas al alumnado, debe él o ella estar dotado de las mismas. En el capítulo II se abordaron los estándares tanto de los programas de formación docente como del desempeño docente y de manera particular los estándares propuestos en Estados Unidos para la educación temprana (que abraza el Nivel Inicial). En el capítulo III se presentaron las diferentes concepciones del perfil del docente en el Nivel Inicial.

Tal como se mencionó anteriormente en este trabajo, en el año 2014 se aprobaron los estándares profesionales y de desempeño docente en el país. Los mismos pueden servir para orientar a las instituciones formadoras de docentes con el fin de garantizar que cada egresado posea el perfil esperado y asegurar la calidad y homogeneidad en la formación. Además, estos estándares representan una visión actualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje y se fundamentan en la más reciente literatura al respecto (MINERD, 2014).

El Perfil del Docente del Nivel Inicial establecido en el Diseño Curricular del Nivel Inicial (MINERD, 2014) fue elaborado a partir de las dimensiones establecidas en la Resolución 17-2014 que establece dichos estándares profesionales y de desempeño, adaptando los mismos a este nivel educativo. Este perfil del educador del Nivel Inicial está compuesto por unas competencias necesarias para ejercer como profesional de la educación de niños desde el

nacimiento hasta los seis años de edad. El mismo se organiza en cuatro áreas alineadas a las cuatro dimensiones de los estándares, los cuales son:

- Aprendizajes de los niños y niñas, el cual agrupa las competencias que apuntan al conocimiento del desarrollo humano y la adquisición de los aprendizajes en las diferentes etapas del desarrollo;
- Contenido curricular, el cual lo componen las competencias relacionadas al dominio del currículo y sus componentes;
- Proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se encuentran las competencias relacionadas a las estrategias y las acciones que el docente realiza para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes;
- Compromiso personal y profesional que agrupa las competencias relacionadas a las actitudes, los principios éticos y los valores personales y profesionales que se esperan los docentes posean.

A continuación se realiza un breve análisis comparativo de estos estándares de desempeño docente planteados por el MINERD (2014) con el perfil del educador del Nivel Inicial del Diseño Curricular, el perfil del egresado del programa y las asignaturas propuestas en el Plan de Estudios de la carrera del Nivel Inicial de la institución evaluada. Esto con la finalidad de determinar el grado en que este perfil y estas asignaturas apuntan al logro de las competencias propuestas.

Cabe destacar que el plan de estudio de la carrera del Nivel Inicial vigente de la Institución se diseñó en el año 2011, producto de la revisión curricular promovida por el MESCyT y el MINERD en el marco del proyecto de Reformulación de la Formación Docente que se llevó a

cabo en el país. Esta revisión se realizó antes de la aprobación de los estándares en el 2014, por lo cual este análisis puede servir como referente para una nueva revisión y actualización del perfil de egresado y del plan de estudio que asegure el desarrollo de las competencias que se proponen a través de las asignaturas, los contenidos y las estrategias que lo integran.

Este Plan de Estudios se organiza de la siguiente manera:

- Total de asignaturas propuestas:70
- Total de asignaturas a cursar: 60
- Total de asignaturas electivas propuestas:10
- Total de asignaturas electivas a cursar: 04
- Total de créditos propuestos: 207
- Total de créditos a cursar:192
- Total de créditos de asignaturas electivas propuestas: 25
- Total de créditos de asignaturas electivas a cursar:10

A continuación se presentan varias tablas con las comparaciones y análisis de los estándares que plantea el MINERD, el perfil del educador del Nivel Inicial en el Diseño Curricular, el perfil del egresado de la institución y las asignaturas que integran el plan de estudio vigente de la carrera de Nivel Inicial.

Tabla 35. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión el estudiante y su aprendizaje y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.

Estándares Profesionales y Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente	Perfil del educador del Nivel Inicial (MINERD, 2014)	Perfil del egresado organizado de acuerdo a su relación con los estándares	Asignaturas obligatorias de la carrera de Educación Inicial de la Institución organizadas de acuerdo a su relación con los estándares (no electivas)
<p>El/la estudiante y su aprendizaje Abarca:</p> <p>El estudiante como centro Comprensión de las diferencias Etapas de desarrollo de los/las estudiantes Proceso de construcción del pensamiento Ritmo de aprendizaje de los estudiantes Experiencia de aprendizajes pertinentes</p>	<p>El aprendizaje de los niños y las niñas</p> <p>Conocen, comprenden y respetan las diferentes etapas y patrones de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas para garantizar una educación integral, y el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas.</p> <p>Valoran las diferencias individuales y realizan las adecuaciones y acomodaciones necesarias para favorecer un ambiente potenciador que responda a las necesidades y a los intereses de cada niño y niña.</p>	<p>Capacidad para desarrollar situaciones de aprendizaje que faciliten el reconocimiento y el respeto por la diversidad.</p> <p>Competencias para capacitar a sus a los alumnos para que actúen en la sociedad en que viven, usando el lenguaje y su calidad de ciudadano con competencia y ética.</p> <p>Conocimiento de cómo se dan los procesos de aprendizaje en los niños de 0 a 6 años.</p>	<p>Introducción a la Educación</p> <p>Psicología General</p> <p>Psicología del Desarrollo</p> <p>Desarrollo del Pensamiento</p> <p>Desarrollo del Lenguaje</p> <p>Psicología Educativa</p> <p>Desarrollo Físico-motor</p> <p>Socialización y afectividad del niño</p> <p>Educación para la Diversidad</p>
<p>Se organiza en:</p> <p>Desarrollo del/la estudiante</p> <p>Diferencias en el aprendizaje</p> <p>Ambientes de aprendizaje</p>	<p>Diseñan e implementan experiencias de aprendizaje apropiadas, variadas y que representan un reto para todos los niños y las niñas a su cargo.</p> <p>Entienden cómo ocurre el desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico; reconocen que cada niño y niña traen diferentes trasfondos personales y familiares, destrezas, habilidades, perspectivas, talentos, intereses y valores.</p> <p>Respetan los ritmos y estilos de aprendizaje ofreciendo respuestas educativas adecuadas a las necesidades especiales de los niños y las niñas.</p> <p>Trabajan y colaboran con otros y otras para crear ambientes que apoyan el aprendizaje individual y colaborativo, y que propician interacciones sociales positivas y la auto-motivación de los niños y las niñas.</p>	<p>Conocimientos actualizados de enfoques, innovaciones, teorías y metodologías en el Nivel Inicial.</p>	<p>Historia de la Educación Universal y Dominicana</p>

Dimensión el estudiante y su aprendizaje (el aprendizaje de los niños y las niñas)

En esta dimensión, el análisis pone en evidencia que el perfil del egresado de la institución menciona el conocimiento de los procesos de aprendizaje por parte del egresado, pero no aborda el conocimiento de las etapas y patrones de desarrollo, aspecto fundamental de las competencias del educador del Nivel Inicial que se incluye en el perfil del Diseño Curricular del MINERD y es parte de las competencias para este nivel educativo en los estándares de la educación temprana de Estados Unidos (NAEYC).

Al revisar las asignaturas del plan de estudio que corresponden a la primera dimensión de los estándares y del perfil del Nivel Inicial, las mismas abordan el desarrollo de las distintas dimensiones contempladas en el primer ciclo del Diseño Curricular del Nivel Inicial (nacimiento a 3 años). Se ofrecen asignaturas en desarrollo del pensamiento, del lenguaje, desarrollo físico-motor y afectividad y socialización.

El perfil de la institución no hace mención del conocimiento de las competencias del Nivel Inicial ni de este enfoque que ha sido incorporado al nuevo Diseño Curricular del Nivel Inicial y se contempla en los estándares y el perfil esperado. Esto debe tomarse en cuenta para asegurar la articulación del programa con el currículo y evitar la debilidad planteada por UNESCO (2013) de la escasa articulación de los programas de formación docente con las reformas curriculares.

El perfil del educador en el Diseño Curricular plantea como aspecto importante en esta dimensión el respeto a las diferencias, las necesidades especiales e incluye el diseño y adaptación del ambiente como aspecto fundamental de las competencias deseadas. Sin embargo, no hay

asignaturas en el plan de estudio de la institución que se enfoque en el ambiente ni en necesidades especiales y sólo una asignatura hace referencia a la educación para la diversidad.

En definitiva, este análisis de la dimensión del perfil correspondiente al aprendizaje de los niños y las niñas pone en evidencia la necesidad de revisión de los elementos antes mencionados y la incorporación de competencias y contenidos relevantes que permitan a la institución asegurar la coherencia entre el perfil de egresado, las asignaturas y lograr la formación del educador del Nivel Inicial que demanda la sociedad dominicana.

Tabla 36. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión contenido curricular y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.

Estándares Profesionales y Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente	Perfil del educador del Nivel Inicial (MINERD, 2014)	Perfil del egresado organizado de acuerdo a su relación con los estándares	Asignaturas obligatorias de la carrera de Educación Inicial de la Institución organizadas de acuerdo a su relación con los estándares (no electivas)
Contenido curricular	Conocen el currículo y todos sus componentes para poder implementarlo adecuadamente, favoreciendo el desarrollo integral y el logro de las competencias fundamentales y específicas de sus niños y niñas.	Capacidad para implementar los contenidos curriculares con proyectos que aseguren el dominio de los conocimientos básicos necesarios para el ejercicio competente de la docencia.	Análisis y Fundamentos del Currículo
Abarca: Conocimiento del diseño curricular Comprensión de las competencias y habilidades de las áreas curriculares	Planifican y organizan procesos de aprendizaje significativos, relevantes y pertinentes que posibilitan el desarrollo de todas las potencialidades individuales y grupales.	Dominio del currículo del nivel	Educación Artística
Se organiza en:	Incentivan la curiosidad, las preguntas y la búsqueda de respuestas diversas por parte de los niños y las niñas.	Capacidad para aplicar recursos y medios tecnológicos en sus clases.	Educación y Medio Ambiente
Conocimiento del Contenido Curricular Desarrollo de Habilidades y Competencias Proceso de Enseñanza-aprendizaje	Dominan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las usan según el propósito y situación educativa, tomando en cuenta la etapa de desarrollo de los niños y las niñas con los que trabajan.		Literatura Infantil
	Valoran e integran diferentes manifestaciones socio-culturales, cognitivas y artísticas como medios para el desarrollo integral.		Descubrimiento del Medio Familiar y Social
			Desarrollo Lógico-matemático
			Expresión gráfico-plástica en Educación Inicial
			Logopedia
			Expresión Musical en Educación Inicial
			Programa de atención a la primera infancia
			Desarrollo científico y de la inteligencia
			Puericultura
			Expresión corporal y motricidad
			Legislación Escolar Dominicana
			Tecnología Educativa
			Descubrimiento del Medio Natural

Dimensión contenido curricular

Al revisar esta dimensión y analizar la coherencia del perfil del egresado y de las asignaturas con la misma, vemos como el perfil de la institución incluye el dominio del currículo del nivel, siendo esto coherente con los estándares y con el perfil del Diseño Curricular. Sin embargo, sólo la asignatura “análisis y fundamentos del currículo” se enfoca en este aspecto y no se evidencia el abordaje de las competencias del Nivel Inicial asumidas en este Diseño Curricular.

El uso de las tecnologías de la Información y Comunicación es otro elemento fundamental que se encuentra en los estándares y en el perfil y es abordado en una asignatura de tecnología educativa. Tomando en cuenta los resultados del informe de UNESCO (2013) y del estudio por Bruns y Luque (2015) que evidencian un uso débil de las tecnologías por parte de educadores y en los programas de formación, así como el compromiso asumido en el Pacto Nacional y la importancia de esta competencia, se debe asegurar el abordaje transversal de la misma e incluir otras asignaturas que promuevan el manejo y dominio de los recursos tecnológicos para poder implementar de forma apropiada en el Nivel Inicial.

El perfil asumido en el Diseño Curricular por el MINERD, alineado a los estándares profesionales y de desempeño plantea también en esta dimensión que los educadores deben valorar e integrar las manifestaciones socioculturales, cognitivas y artísticas como medios para el desarrollo. Una asignatura aborda el descubrimiento del medio natural y se debe incluir también el medio social. El perfil de egresado no incluye este aspecto, por lo que debe revisarse para asegurar coherencia con los estándares.

Tabla 37. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión proceso de enseñanza aprendizaje y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.

Estándares Profesionales y Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente	Perfil del educador del Nivel Inicial (MINERD, 2014)	Perfil del egresado organizado de acuerdo a su relación con los estándares	Asignaturas obligatorias de la carrera de Educación Inicial de la Institución organizadas de acuerdo a su relación con los estándares (no electivas)
Proceso de enseñanza-aprendizaje.	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Habilidades y destrezas para utilizar metodología, recursos y procedimientos adecuados para la construcción y reorganización de los conocimientos.	Didáctica General Evaluación Educativa Práctica Profesional I, II y III Planificación Educativa Estrategias Lúdicas
Abarca:	Planifican y organizan de manera coordinada procesos de aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes que posibilitan el desarrollo de competencias, es decir, la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; las estrategias de enseñanza-aprendizaje; las actividades; los recursos y la evaluación.	Ser capaz de poner en práctica estrategias que posibiliten a los alumnos adquirir conocimientos para observar y explorar el ambiente, desde el planteamiento de un agente transformador, respetando la diversidad y desarrollando actividades de ayuda y colaboración.	Didáctica de la Comunicación oral y Escrita Recursos Didácticos Taller de Creatividad Pasantía Profesional I, II y III Manualidades
Alineación del currículo a los propósitos de aprendizaje Uso de diferentes técnicas, instrumentos y métodos de evaluación.	Planifican con intención clara y desde una posición crítica y propositiva, promoviendo la colaboración, el trabajo en equipo y una actitud democrática.		Planificación Educativa
Estrategias de enseñanza y aprendizaje Integración de nuevas tecnologías	Aplican una variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender las diversas formas de cómo se desarrollan y aprenden los niños y las niñas en esta etapa.		Estrategias Lúdicas
Se organiza en:	Promueven una práctica educativa constructiva y significativa, con clara intencionalidad pedagógica para apoyar el desarrollo pleno e integral de todos y todas.		Recursos Didácticos Taller de Creatividad
Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación	Diseñan y conocen diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo a la competencia a evaluar, y utilizan los resultados de la evaluación para reorientar su enseñanza y los aprendizajes de los niños y niñas.		Pasantía Profesional I, II y III
Planificación de la enseñanza	Mantienen una relación estrecha de articulación con las familias y con la comunidad para favorecer los procesos y el desarrollo integral de los niños y las niñas, reconociendo y aprovechando sus realidades socioculturales.		Manualidades Educación y Salud Infantil
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Toman en cuenta los conocimientos previos de los niños y las niñas, y facilitan la articulación de éstos con los nuevos saberes.		Animación sociocultural y trabajo con las familias
	Diseñan situaciones que generan en los niños y las niñas curiosidad, preguntas, interés y búsqueda de alternativas de solución a las situaciones y problemas sencillos que se presentan.		
	Utilizan la realidad del entorno natural y socio-cultural como primer recurso didáctico y elaboran materiales educativos pertinentes.		

Dimensión referida al proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta dimensión, el perfil del Diseño Curricular del Nivel Inicial hace referencia a la planificación y a la evaluación como competencias necesarias del educador de este nivel, junto a la implementación de las estrategias apropiadas. Sin embargo, el perfil del egresado de la institución sólo se enfoca en la metodología, los recursos y las estrategias. El plan de estudio si incluye una asignatura de planificación educativa y otra de evaluación educativa, por lo que si se abordan estos aspectos no mencionados en el perfil de egresado. El plan de estudio no incluye una asignatura que aborde las estrategias apropiadas del Nivel Inicial coherentes con las estrategias asumidas en el Diseño curricular, tales como centro de interés y proyectos de aula.

Los estándares y perfil del Diseño Curricular incluyen la articulación con la familia y la comunidad, al igual que los estándares para este nivel de los Estados Unidos (NAEYC) pero esto no está incluido en el perfil del egresado de la institución. Si se ofrece la asignatura de animación sociocultural y trabajo con las familias en el plan de estudio.

Una vez más, se evidencia la ausencia del enfoque por competencias, asumido en el nuevo Diseño Curricular del Nivel Inicial Dominicano.

Tabla 38. Análisis comparativo del perfil del egresado y plan de estudios con el estándar profesional y de desempeño referido a la dimensión compromiso personal y profesional y perfil docente del Nivel Inicial dominicano.

Estándares Profesionales y Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente	Perfil del educador del Nivel Inicial (MINERD, 2014)	Perfil del egresado organizado de acuerdo a su relación con los estándares	Asignaturas obligatorias de la carrera de Educación Inicial de la Institución organizadas de acuerdo a su relación con los estándares (no electivas)
Compromiso personal y profesional.	Compromiso personal y profesional Asumen con responsabilidad su rol en el proceso de formación integral de los niños y de las niñas.	Capacidad para enfrentar las transformaciones sociales que provocarán cambios en el mundo laboral.	Lengua Española I y II
Abarca: Desarrollo profesional y ético Comunidades de aprendizaje Liderazgo Comunicación efectiva	Muestran conciencia social, integrándose y participando activamente en la comunidad.	Competencias cognitivas en el trabajo profesional.	Inglés I y II
Se organiza en: Comunicación y Leguaje Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas Liderazgo y Colaboración	Actúan con ética en su ejercicio profesional y vida personal. Ejercen un liderazgo positivo, siendo capaces de auto-regular sus emociones. Desarrollan en sí mismo y en sí misma, en los niños y las niñas, la conciencia ecológica, la valoración y respeto por su entorno natural.	Interés por la acción investigativa en su contexto laboral.	Investigación
	Usan efectivamente la comunicación oral y escrita.	Disposición para establecer relaciones interpersonales afectivas con sus colegas y alumnos.	Estadística
	Promueven la alegría, el buen humor y la calidez en el trato.	Apertura para integrarse al trabajo con equipos interdisciplinarios.	Investigación Educativa
	Mantienen una imagen agradable, cordial y una adecuada presentación personal.	Capacidad para aprovechar las nuevas tecnologías, recursos y medios para autogestionar su formación.	Formación Integral, Humana y Religiosa
	Participan en actividades de desarrollo personal y profesional significativas, que promuevan la actualización y la reflexión sobre su práctica, y que, a su vez, les faciliten evaluar sus ejecutorias, identificar sus fortalezas, superar sus dificultades, interesarse por aprender permanentemente y, por ende, reinventarse de forma continua.		
	Son personas receptivas a la crítica, abiertas al cambio, y aceptan que pueden aprender de otros y otras mediante un ejercicio profesional colaborativo.		
	Reconocen la importancia de reunirse con sus pares como equipo, dialogar sobre asuntos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y el cumplimiento de la visión, misión y propósitos del centro educativo.		

Dimensión compromiso personal y profesional

El perfil del egresado de la institución se centra en la capacidad para enfrentar cambios, en las competencias cognitivas, las relaciones con colegas y la autogestión de su formación a través de recursos tecnológicos. El perfil planteado en el Diseño Curricular se enfoca en el compromiso personal y profesional, la relación con la comunidad, la ética y el liderazgo, el trabajo colaborativo. Estas diferencias también se evidencian en las asignaturas del plan de estudio, ya que sólo ofrecen las que apuntan a la competencia de comunicación oral y escrita y de investigación. No incluye asignaturas que aborden el tema del liderazgo ni la ética profesional de manera explícita e intencional. Tampoco se evidencia el abordaje de las comunidades de aprendizaje o el trabajo en equipo y colaborativo.

La literatura enfatiza la importancia de la reflexión por parte del docente para poder mejorar continuamente su práctica, por lo que es necesario que se incluyan asignaturas que promuevan espacios de crecimiento personal y profesional de los futuros docentes del Nivel Inicial.

Es importante aclarar que este análisis se ha realizado tomando como referencia la denominación de las asignaturas en el Plan de Estudio de la institución, sin la revisión y el análisis de sus programas o sílabos donde se encuentran los propósitos, los contenidos y las estrategias de cada asignatura. En este sentido, puede darse el caso de asignaturas en las que se aborden contenidos relacionados con dos o más estándares o competencias del perfil; por ejemplo, en la asignatura de “Expresión Corporal”, puede que se trabajen contenidos sobre el desarrollo físico-motor, contenidos curriculares en esta área, así como estrategias de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que hay asignaturas en el Plan de Estudio, que si bien pueden ser

consideradas importantes para la formación de un profesional, no guardan relación con los estándares docentes propuestos ni con el perfil del Nivel Inicial deseado, sino que se enfocan en conocimientos generales y básicos. Algunas de estas son: Química, Física, Filosofía, Biología y Orientación Universitaria. Por tal motivo, para determinar su pertinencia y relevancia para el desarrollo del perfil propuesto, será necesario realizar un análisis con mayor profundidad sobre el enfoque, los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en las mismas.

Como se puede observar, el mayor peso del Plan de Estudios recae en los estándares pertenecientes a las Dimensiones II y III sobre el contenido curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no se identificó una equitativa carga académica con las asignaturas relacionadas a la Dimensión I acerca del estudiante y su aprendizaje, o a la Dimensión IV, acerca del liderazgo y el desarrollo profesional del docente. Estos aspectos deben ser tomados en cuenta para una futura revisión curricular de la carrera, puesto que si bien muchos autores plantean la importancia del dominio curricular y de las estrategias pedagógicas por parte del docente, muchos otros también consideran imprescindible el desarrollo de otras competencias, tales como: aprender a pensar, reflexionar críticamente, identificar y resolver problemas, investigar, aprender y enseñar (Ruiz, 2008). Por otro lado, como se alude en el capítulo III, se aboga por una “profesionalización del docente” (IDEICE, 2012), considerando que el docente debe poseer la capacidad de adaptarse a cualquier contexto y permanecer en constante reconstrucción de los saberes propios de su función.

También será importante reflexionar sobre qué asignaturas podrían estar trabajando los mismos contenidos. Por ejemplo, en el Plan de Estudios se pueden identificar asignaturas con denominaciones muy similares, tales como: Educación Artística, Expresión Gráfico-plástica,

Taller de Creatividad y Manualidades. Todas las anteriores están muy relacionadas entre sí con el área de las artes plásticas.

7.6. ANÁLISIS GRUPOS FOCALES

7.6.1. Grupos focales estudiantes

En este apartado se presenta el análisis de las preguntas realizadas a los alumnos participantes de la carrera de Educación Inicial.

Respecto a las clases, la mayoría de los estudiantes valoraron positivamente la dinámica, las estrategias, la metodología y la planificación. Señalaron que las estrategias utilizadas por los docentes formadores les permiten desarrollar bien sus habilidades y aplicarlas en la práctica. Sin embargo, no mencionan estrategias innovadoras, sólo se limitan a comentar que son efectivas. Uno de los comentarios repetido por varias: “*sus estrategias y sus metodologías son buena*”. Una de las estudiantes mencionó que “*deberían ponernos profesores que tengan que ver con nuestras áreas, como una va a trabajar cuando vaya a las aulas*”, haciendo referencia a profesores del Nivel Básico que imparten docencia en Nivel Inicial.

Sobre el conocimiento del programa de la carrera del Nivel Inicial, algunos alumnos señalaron que no tenían información sobre la misma, ni de los contenidos de las asignaturas al iniciar.

Respecto al logro de los objetivos de las asignaturas del programa de formación inicial, la mayoría de los estudiantes participantes consideran que han logrado alcanzarlos, pero algunos no. Entre las razones por las que no se han logrado alcanzar los objetivos propuestos plantean la rapidez con la que algunos docentes abordan los contenidos sin profundizar, y la falta de planificación de algunos profesores, así como una evaluación pobre. Una estudiante plantea:

“Otra cosa es que no saben planificar, ven que los estudiantes se caen pero no saben cómo levantarlos”.

En cuanto a los contenidos, algunos participantes opinan que no se profundiza lo suficiente en los contenidos, sobre todo en el periodo de verano y no son abordados en su totalidad por falta de tiempo. Una estudiante plantea: *“Hoy hablar de algo y mañana hablar de otro”*. Otra dice *“a veces son superficiales, para decir ya está dado, no importa que no aprendas”*. Dicen que aunque el maestro reponga la clase, no se abordan todos los contenidos.

En cuanto a la preparación necesaria de los docentes formadores en las asignaturas que imparten, algunos de los estudiantes expresaron que hay una necesidad de contar con docentes del área y del nivel pues muchos docentes formadores no dominan lo que enseñan y esto afecta el aprendizaje. Una estudiante comenta: *“Es un desastre, a ese maestro de un área no lo ponen en el área que es y eso hace que aunque el alumno tenga el deseo y la disposición de aprender el maestro no tiene la capacidad necesaria para impartirle la materia como va”*. Plantean que muchas veces no son expertos en el área y por ende no están capacitados. Asimismo, afirmaron que los docentes deben poseer un amplio conocimiento, ser versátiles, innovadores y espontáneos.

A la pregunta sobre el dominio teórico y práctico, los estudiantes participantes expresan que si se promueve el dominio teórico y el práctico. Tienen oportunidades de implementar lo que aprenden. La mayoría también expresa que las estrategias facilitan el desarrollo de competencias, aunque dos dijeron *“Hay ciertos maestros que deben de cambiar la metodología”*. Las estrategias que mencionan son *“las tareas”, “diarios reflexivos”, “exámenes”, “portafolios”, “carpetas”, “exposiciones” y “talleres”*.

En función de los recursos, los estudiantes afirman que los recursos que utilizan los docentes se apoyan con frecuencia en la tecnología, la lectura y el análisis de textos.

En cuanto a la relación docente–alumno, los estudiantes afirman que la relación es muy buena y respetuosa. Expresaron que *“Se preocupan tanto por lo académico como lo personal, aunque depende el profesor”*:

Al preguntarles sobre cumplimiento de horario, algunos estudiantes reportan que desconocían los horarios y días de las clases al iniciar la carrera. Por otro lado, afirman que los docentes formadores son bien estrictos con el horario y los cumplen a cabalidad, aunque hay excepciones pues algunos se pasan de hora.

Los participantes afirman que su mayor motivación para elegir la carrera de Nivel Inicial fueron los niños y también por influencia de sus familiares. Otros se sentían perdidos en otras carreras y por diversas influencias decidieron intentarlo en Nivel Inicial y sintieron ese sentido de pertenencia que les hacía falta.

Al preguntarles sobre el tipo de docentes que están formando, plantean muchas competencias y cualidades que debe tener el educador. Una dice *“un docente muy abierto, reflexivo, debe de ser flexible, dejar que el alumno sea espontáneo, más abiertos, que no tenga monotonía”*. Otra plantea que *“Debe ser paciente, dinámico, activo, aparte ser amigo, tiene que ser más dinámico, no solo es el contenido, también deberían ser más condescendientes con la parte humana, que se involucre”*. Otra dijo: *“Una persona que esté dispuesta a romper paradigmas”*.

Muchos de los estudiantes afirman que el sistema de evaluación es bueno, pero algunas mencionan que deben evaluar en todo momento y no solo al final. Una dice *“que no sean tantos exámenes”*. Quieren ser evaluados a través de presentaciones y exposiciones y no sólo con exámenes. Se quejan del uso de folletos y que deben responder lo que está en el mismo. Una estudiante dice: *“debemos aprender a evaluar bien. Ellos no lo hacen bien”*. Consideran que los

docentes formadores deben ser evaluados y sienten la necesidad de evaluarlos cada cierto tiempo, no solo al final del semestre. Algunas respondieron que nunca han evaluado a los docentes y otra plantearon que no todos los docentes formadores son evaluados.

La mayoría de las estudiantes participantes expresaron que el enfoque y el contacto durante la carrera es mayor con el sector público y que no tienen mucho conocimiento del funcionamiento de colegios privados.

Sobre el seguimiento de los docentes a los alumnos, los estudiantes afirman que el seguimiento a los alumnos con bajo rendimiento se hace a través del departamento de orientación y los docentes refuerzan a los alumnos después de clases.

Con respecto a la satisfacción con los servicios ofrecidos por la universidad, los estudiantes afirmaron que están satisfechos con los servicios y recursos ofrecidos por la universidad mientras que otros opinan que puede mejorar, específicamente con aspectos como la comida y la limpieza.

7.6.2. Grupos focales docentes y coordinadores

En este apartado se presenta el análisis de las diecisiete preguntas del grupo focal desarrolladas con los docentes y coordinadores de la carrera de Educación Inicial.

Con respecto al Plan de Estudios, los docentes y coordinadores participantes señalan que el diseño y la estructura del programa de formación inicial es acorde, detallado, adecuado al currículo y a lineamientos del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) con un ciclo general, un ciclo pedagógico y uno especializado. Uno de los docentes plantea que tienen varios planes de estudio distinto funcionando al mismo tiempo, y que *“unos están diseñados para la enseñanza por objetivos, algunos a la enseñanza por competencia, no*

están uniformes”. Otro plantea *“Necesitamos especialización en Nivel Inicial y nuestro programa no está preparado para que trabajen en casas infantiles y guarderías. No debe sólo limitarse al preprimario”*. También expresan como una de las preocupaciones el que algunas de las asignaturas son impartidas por docentes del Nivel Básico y no de Nivel Inicial.

Con respecto al perfil que se espera lograr de los docentes, los participantes señalan que debe ser transformador de las prácticas de aula y desarrollar capacidades cognitivas en los niños. Mencionan que debe ser *“Dinámico, creativo, innovador y que se desarrolle lúdicamente”* y que *“debe conocer los procesos por lo que va pasando el niño y el proceso de evaluación”*.

A la pregunta sobre el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes al cursar la carrera, la mayoría de docentes y coordinadores participantes expresa que si se logran, pero que hay que revisar algunos objetivos y algunas asignaturas. Hay contenidos que se repiten y otros que son desfasados. Uno dice *“se repiten los contenidos en varias asignaturas como son: expresión corporal y psicomotricidad, taller de psicomotricidad, educación artística, expresión gráfico plástica”*. Otro plantea que *“Tiene que fortalecerse el área de necesidades educativas especiales ya que tiene una sola asignatura”*.

Los docentes y coordinadores plantean que los contenidos se abordan siempre y cuando estén en el programa de asignatura, pero que muchas veces dichos programas no contemplan contenidos importantes por lo que el docente que imparte no los incluye.

Sobre la preparación de los docentes para impartir sus asignaturas, los participantes afirmaron que muchos docentes poseen la preparación y las capacidades necesarias para desempeñarse en las asignaturas a su cargo. Algunos mencionaron que hacen falta más docentes formadores del área y del nivel. *“Hay profesores que no están preparados en algunas asignaturas y no son especialistas en algunas áreas que imparten”*.

Los docentes y coordinadores expresan que se trabaja tanto el conocimiento teórico como práctico pero hacen recomendaciones al trabajar con la tecnología pues consideran que no deben limitarse a algún software, herramientas y programas en dichas asignaturas.

Sobre la metodología y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los docentes y coordinadores señalan que son prácticas, balanceadas y relevantes para el desarrollo de las competencias determinadas. Mencionan: *“la línea de tiempo, simulaciones de visitas, y visitas a lugares, retratos, estrategia de inserción, estrategia de recuperación de saberes, exposiciones, aplicaciones de encuestas y entrevistas, investigaciones, presentaciones, juegos, cantos, dramatizaciones, trabajo colaborativo y los diarios reflexivos”*.

Sobre los recursos de apoyo y didácticos, señalaron que los recursos tecnológicos son limitados. *“No tenemos recursos ni espacios para prácticas, como educación artística y manualidades”*.

Sobre la relación docente-alumnos, la mayoría de los participantes muestran su acuerdo en que existe una relación de respeto, confianza y empatía con sus estudiantes. Por otro lado, los participantes afirmaron que es a través de los orientadores de las escuelas que se le da seguimiento al desempeño de sus estudiantes y apoyo a aquellos que presentan dificultades.

Sobre el cumplimiento de horario, los participantes señalaron que los alumnos son muy respetuosos en el cumplimiento del horario de entrada y de salida.

Los docentes y coordinadores participantes expresaron que consideran que la motivación de los estudiantes por la carrera es el amor a los niños, el temor a las matemáticas o el aspecto económico. Uno dice: *“Por la falta que hay de maestros del Nivel Inicial”*.

Sobre el sistema de evaluación, los participantes señalaron que es variado e incorpora el currículo. Algunos de los comentarios:

“Es muy variada, se utiliza el portafolio, lista de cotejos, el trabajo práctico y rúbricas”.

“Hay un 70% que es de las diferentes pruebas y tiene la oportunidad de una segunda prueba para poder colocar trabajos, prácticas. Hay un 30% que se le asignan en las diferentes temporalidades de manera acumulativa”.

Los docentes y coordinadores expresaron que les gustaría ser evaluados en su práctica docente por los estudiantes, como se solía hacer antes en la Institución. Algunos comentarios:

“Deberían recuperarse pues era una práctica que se daba antes en que los estudiantes evaluaban al maestro”.

“Si, deberían ser evaluados con más frecuencia”.

“A nosotros nos evaluaban anual, pero ya no lo hacen, creo que hace falta el seguimiento al docente”.

“Tienen que evaluar más al personal no solo los estudiantes”.

“Creo hace falta seguimiento al docente”.

En relación a la satisfacción por los servicios ofrecidos por la universidad, los participantes afirmaron encontrarse bien aunque mencionan necesitar más recursos, como dispensario médico, aula de psicomotricidad y de práctica, computadoras y recursos bibliográficos actualizados.

7.6.3. Convergencias y divergencias entre estudiantes y docentes y coordinadores

En torno a las convergencias en las aportaciones de Docentes y alumnos, cabe destacar que ambos grupos valoran positivamente la metodología y las estrategias de enseñanza-aprendizaje y su relevancia para el desarrollo de las competencias. Sin embargo, las estrategias que mencionan unos y otros son distintas. Los estudiantes mencionan tareas, exposiciones,

exámenes, entre otras. Los docentes y coordinadores mencionan una gran variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Docentes y alumnos afirman que la relación profesor-alumno es buena, de respeto y de confianza.

Docentes y alumnos señalan que los horarios de inicio y salida, se respetan.

Docentes y alumnos tienen una valoración crítica con respecto a los contenidos. Por un lado, se señaló la falta de profundidad en el desarrollo de los contenidos y, por otro lado, la existencia de contenidos no actualizados y repetitivos.

Estudiantes y docentes coinciden al plantear que tanto el conocimiento teórico como el práctico son promovidos en la carrera.

Docentes y alumnos tienen percepciones similares con respecto a la formación y preparación de los docentes formadores: los docentes afirmaron que poseen la preparación y capacidades necesarias para el desempeño de la asignatura a su cargo, pero que hacen falta más docentes del área y del nivel. Los alumnos afirmaron que los docentes no están completamente preparados para dar clase porque muchas veces no son expertos en el área y, por ende, no están capacitados.

Por otra parte, en referencia a las divergencias entre ambos grupos y sus respuestas, cabe mencionar que los estudiantes mencionaron que muchos contenidos se abordan de manera superficial y rápida, sin profundizar. Esto no fue mencionado por los docentes y coordinadores participantes.

Sobre los recursos, si bien los docentes señalaron que utilizan con frecuencia la tecnología, los alumnos afirmaron que los recursos tecnológicos son limitados.

Los docentes valoran positivamente el sistema de evaluación por su variedad y vinculación con el currículo. Sin embargo, los alumnos señalaron que es un poco injusto, que algunos docentes son muy estrictos y que se basa en exámenes y pruebas.

Los estudiantes plantean que la carrera se enfoca más en el sector público. Sin embargo, los docentes plantean que trabajan con ambos sectores.

Docentes y alumnos no están completamente satisfechos con los servicios ofrecidos por la institución: docentes reclaman dispensario médico y computadoras; alumnos reclaman limpieza y mejora en la calidad de la comida.

CAPITULO VIII. CONCLUSIONES

Este trabajo se planteó como objetivo principal evaluar el programa y la práctica de la formación inicial del docente del Nivel Inicial de una institución formadora en la República Dominicana. Este estudio arrojó información relevante sobre los principales criterios que caracterizan a un programa y a la práctica de formación de calidad, lo cual permitirá tomar decisiones para la mejora de la formación inicial docente y específicamente del Nivel Inicial en la República Dominicana.

En la primera parte del estudio se plantearon las principales teorías sobre la formación inicial docente, los programas y la práctica del docente formador. En la segunda parte se realizó un estudio exploratorio evaluando el programa de formación y de la práctica docente a través de diferentes técnicas e instrumentos (análisis del plan de estudio, observación de aula, evaluación por parte del alumno y autoevaluación docente, así como grupos focales tanto con docentes y coordinadores como con alumnos) en la institución formadora evaluada.

A través de la revisión bibliográfica realizada en la primera parte, se evidenció que hasta el momento existe información limitada sobre la formación inicial docente, especialmente para el Nivel Inicial. Ello a pesar del gran interés que este tema ha despertado en los últimos años en los

países de la región, debido a los bajos resultados de la formación inicial docente (Vaillant, 2012). Se pone en evidencia que tampoco hay un marco científico sólido y general que permita determinar lo que constituye una práctica de calidad en la formación inicial docente específicamente. Sin embargo, se han podido identificar algunas aproximaciones por parte de diversos autores que nos permiten plantear dimensiones y criterios relacionados con un programa de formación inicial docente y una docencia universitaria de calidad. Esto concuerda con lo que establece la UNESCO (2013) acerca de que la calidad de los procesos formativos puede ser analizada como un factor clave por los diseños y las prácticas curriculares en los que se expresan las concepciones y principios orientadores, los contenidos de enseñanza, las metodologías y prácticas docentes.

En la segunda parte de esta investigación se trabajó todo el marco metodológico del estudio, el cual inició con la aplicación de instrumentos de evaluación de la práctica de los docentes formadores de la carrera del Nivel Inicial, así como la revisión y análisis del perfil de egresado y del plan de estudio a la luz de los nuevos estándares profesionales y de desempeño docente y del perfil del educador del Nivel Inicial y la realización de grupos focales para evaluar dicho programa de formación inicial docente. Los resultados obtenidos permitieron contrastar lo planteado por los autores con el modelo de formación docente implementado en esta institución.

Los instrumentos utilizados en este estudio para evaluar la práctica del docente formador de esta institución fueron diseñados a partir de un sistema de dimensiones e indicadores que se consideraron relevantes para una práctica docente de calidad. Se tomaron en cuenta los aspectos planteados por autores como Cannon y Neuble (2000), Díaz Barriga (2010), Zabalza (2002), Beaty (1999), Fenstermacher y Richardson (2000), Biggs (2005), Arreola (2000), Apodaca y Grad (2005), adaptados al contexto y la realidad de esta institución.

La evaluación de la práctica del docente formador es una de las estrategias idóneas para lograr la mejora de la formación de los estudiantes en una institución de educación superior. La valoración que realizan los observadores de aula, así como los estudiantes y los propios docentes de su práctica se puede utilizar para el logro de esta meta, asegurando que se vinculen los resultados de dicha evaluación con estrategias de formación docente, así como para la mejora, la definición y el seguimiento que permitan elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

8.1. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE FORMADOR

Tal y como lo plantean los autores mencionados en nuestro marco teórico, para poder evaluar y mejorar la práctica docente en una institución de educación superior se debe contar con el uso de técnicas e instrumentos que permitan recoger información útil, confiable, objetiva, pertinente, oportuna y adecuada a la realidad donde se encuentra. Sin embargo, a pesar de contar con un sistema de evaluación docente, la institución evaluada no implementa de forma consistente y sistemática la evaluación de sus docentes formadores. Esto se evidenció en los resultados de los grupos focales tanto con estudiantes como con docentes y coordinadores, los cuales reconocen su importancia y desean que se implemente un sistema de evaluación del docente de forma continua, no solo por parte de estudiantes, sino también con la participación de otros actores clave. Esto coincide con lo planteado por Vaillant (2013) al indicar que un sistema de evaluación del desempeño docente es uno de los factores intervinientes a la hora de pensar en la mejora de la formación inicial.

8.2. PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El análisis del perfil del egresado y del plan de estudio para verificar su coherencia con los estándares de desempeño docente y con el perfil del educador del Nivel Inicial en el Diseño Curricular reveló que es necesaria una revisión y actualización tanto del perfil del egresado de la

institución como del plan de estudio para poder asegurar que el programa de formación realmente logre el desarrollo de las competencias deseadas en los docentes del Nivel Inicial.

Uno de los hallazgos al respecto fue la falta de articulación entre el perfil y el plan de estudio con el nuevo diseño curricular del Nivel Inicial, ya que no se evidencia el enfoque por competencias que ha sido incorporado al Currículo del Nivel y el cual Perrenoud (2001) considera como uno de los criterios de calidad en los programas de formación. En este sentido, el estudio de Beca (2012) mencionado anteriormente en este trabajo también arrojó resultados similares en cuanto a los desajustes entre los currículos de formación y el currículo escolar como una de las debilidades en República Dominicana.

En los grupos focales con docentes y coordinadores se expresó que en la institución evaluada existen varios planes de estudio distintos y con enfoques diferentes funcionando simultáneamente, lo cual confirma lo planteado por Beca (2012). Y si el perfil de egreso es único, esta situación plantea dificultades mayores. Esta falta de homogeneidad también se da entre instituciones, tal y como plantea la UNESCO (2012) al defender que existe una diversidad de currículos de formación y hay una heterogeneidad en la formación inicial docente por lo que la titulación de los maestros y profesores en varios países no debe ser considerada necesariamente como garantía de una preparación suficiente.

El plan de estudio analizado está organizado en tres grandes bloques de asignaturas: generales, pedagógicas y especializadas, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) de República Dominicana. Los docentes y coordinadores plantearon en el grupo focal que algunas asignaturas de este plan son repetitivas y se ha enfocado primordialmente en la formación para el grado de pre-primario, pero que debe abarcar todas las edades de este nivel, tal y como lo plantea el nuevo currículo (nacimiento a 6 años de edad). Esto también se evidenció en la revisión y análisis del plan de

estudio pues no contiene asignaturas enfocadas a cada ciclo del Nivel Inicial y sería necesaria una revisión de los programas o sílabos de las asignaturas para asegurar que aborden el desarrollo, el aprendizaje y la intervención pedagógica desde el nacimiento hasta los 6 años y no sólo para el grado de preprimario (5 años).

En este sentido, los docentes expresaron la necesidad de agregar algunas asignaturas y profundizar en temas relevantes como la atención a la diversidad y educación de niños con necesidades educativas especiales, entre otras. Esto fue confirmado en la revisión y análisis del plan de estudio pues sólo tiene una asignatura de educación en la diversidad. Los estudiantes también expresaron la existencia de contenidos que se repiten en varias asignaturas y que algunos contenidos no se trabajan en ninguna asignatura aunque son considerados importantes para la profesión y la práctica educativa en este nivel. Esto fue confirmado en el análisis del perfil de egresado y del plan de estudio de la Institución al observar que varias asignaturas tienen nombres similares y podrían estar abordando los mismos temas y contenidos.

Por otra parte, los estudiantes afirmaron en el grupo focal que su mayor motivación para la elección de la carrera de Nivel Inicial fue el amor por los niños y también mencionaron la influencia de sus familiares para estudiar esta carrera. Otros se sentían perdidos en otras carreras y por diversas influencias decidieron intentarlo en el Nivel Inicial. Estos resultados coinciden con los hallazgos del estudio de Bruns y Luque (2015) sobre las motivaciones para el ingreso a la carrera docente que fueron expuestos en el segundo capítulo. Por otro lado, los docentes y coordinadores expresaron que una de las razones para la elección de la carrera es la buena reputación de la institución, no coincidiendo esto con la perspectiva de los estudiantes.

Algunos estudiantes reportaron que al iniciar la carrera desconocían las asignaturas, los horarios y días de las clases. Otros expresaron que han logrado alcanzar todos los objetivos, pero algunos sienten que no han podido alcanzar lo esperado debido a diversas razones.

Al referirse al perfil docente que se busca alcanzar en la carrera, los estudiantes plantearon una serie de cualidades y características docentes, tales como abierto, reflexivo, flexible, dejar que el alumno sea espontáneo, que no sea monótono, persona crítica, investigadora, moral y ético, paciente, dinámico, activo, ser amigo, no solo es el contenido, también deberían ser más condescendientes con la parte humana, que se involucre, conocimientos amplios, no solo de la materia que imparte, innovador, activo, comprensivo, que enseñe de diferentes formas y que esté dispuesto a explicar siempre, que esté dispuesto a romper paradigmas y que mantenga el respeto de maestro. Muchas de estas cualidades coinciden con las competencias que plantea la literatura y que se detallaron en el marco teórico (Morin, 2000; Copple & Bredekamp, 2009; Tuning, 2007; Perrenoud, 2007; MINERD, 2014). Los docentes también mencionaron como una de las competencias el conocer las etapas del desarrollo del niño y ser transformador de prácticas de aula. Sin embargo, el perfil de egresado de la institución no hace mención a ese conocimiento del desarrollo, aunque si del aprendizaje. Dichas competencias deben ser consideradas para asegurar un perfil unificado deseado de la carrera en todos los recintos de la institución que responda a las necesidades y que esté acorde al perfil asumido en el Currículo del Nivel Inicial nacional con un enfoque por competencias. Este perfil determinará las asignaturas que se deben incluir en el plan de estudio.

El programa de formación inicial docente de esta institución ofrece apoyo a los estudiantes a través del departamento de orientación y brinda seguimiento a los alumnos de bajo rendimiento, tal como lo expresaron los estudiantes, docentes y coordinadores en los grupos

focales. Diversos autores enfatizan la importancia de estos servicios en la calidad de los programas y es éste uno de los estándares de los programas de formación docente del MESCyT.

8.3. LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La revisión teórica que se realizó con la finalidad de determinar elementos clave que definen una práctica docente de calidad no ha sido tarea fácil, puesto que la variedad de dimensiones y criterios que plantean los diversos autores estudiados es limitada. Por este motivo, en la investigación se realizó una combinación de metodologías de investigación mixta (cuantitativa y cualitativa), lo cual permitió obtener resultados más amplios en cuanto a la percepción de docentes y estudiantes sobre la práctica docente y el programa de formación desarrollado en dicha institución.

Con relación a la práctica de los docentes formadores de esta institución y la calidad de la docencia de éstos, se evidencia en los resultados en la evaluación cuantitativa que los estudiantes, los observadores y los propios docentes realizan, dado que expresan una valoración alta y muy positiva del nivel de desempeño de los docentes formadores. En contraste, la valoración de la práctica docente en la evaluación cualitativa a través de grupos focales no fue tan positiva, lo cual pudiera reflejar la poca capacidad de los estudiantes y de los propios docentes de completar un cuestionario de manera objetiva y crítica, tal como plantea Escudero (1999) al referirse a este tipo de evaluación realizada por los estudiantes. Asimismo, como se plantea en el marco teórico, al evaluar el desempeño docente se debe asegurar que esta refleje con precisión la opinión y la eficacia instruccional (Abrami y otros, 1990).

A continuación se presentan los resultados por dimensión evaluada.

8.3.1. La planificación de la clase y capacidad pedagógica

En la dimensión de planificación de clase y capacidades pedagógicas, se evidenció en los estudios diferenciales que los estudiantes evaluaron positivamente y mejor que los propios docentes en su autoevaluación y que el acompañante. Sin embargo, en el grupo focal, tanto docentes, coordinadores y estudiantes expresan que muchos docentes no son del área o del nivel ni tienen experiencia o preparación en la asignatura que imparten. Estos resultados coinciden con lo que plantea Guzmán (2013) al afirmar que “no se sabe si los requisitos – cuando los hay- para los formadores de docentes son los apropiados” (p. 6). Asimismo, Beaty (1999) establece como necesario el desarrollo y formación del docente universitario en el conocimiento de su área de especialidad, entendiendo que esta formación ha de ser tanto teórica como práctica. Los estándares de los programas de formación docente del MESCyT (2010) establecen también que los mismos deben “cumplir con un cuerpo docente con cantidad de académicos suficientes con formación y experiencia demostrables para sus funciones” (p.135).

Cabe resaltar que en lo relacionado a la planificación y agenda compartida con los estudiantes, el acompañante valoró con una puntuación baja a los docentes en comparación con la evaluación del alumno y la autoevaluación docente, quienes valoran esta variable con una puntuación alta, lo cual puede evidenciar desconocimiento por parte del alumno y del mismo docente sobre el significado de este aspecto, lo cual debe ser revisado. Diversos autores confirman la importancia de la planificación y establecen los aspectos que se deben tomar en cuenta para realizar esta tarea con efectividad, entre otros: (Zabalza (2003); Yániz y Villardón (2006); De Miguel (2006); Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás, y Zabalza (2009).

Por otro lado, se evidenció en los grupos focales que muchos contenidos se tratan en poco tiempo y con poca profundidad, quedando “algunas lagunas” al respecto. Los docentes y

coordinadores expresaron que se trabajan los contenidos siempre y cuando estén en el programa o sílabo de asignatura, pero plantean que faltan contenidos importantes y relevantes en el plan de estudios. Esta dependencia de los programas o sílabos para garantizar el abordaje de contenidos relevantes coincide con los resultados del estudio de UNESCO (2013) que se pone énfasis en el currículo de formación como eje del cambio para mejorar la calidad de la formación. Estos resultados reflejan un tema crítico que debe ser analizado en profundidad para asegurar que el plan de estudios y el programa aseguren la selección adecuada y relevante de contenidos (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009), ello para el buen desarrollo de las competencias necesarias que faciliten el ejercicio de dicha profesión planteadas por los autores en el marco teórico. Uno de los artículos citados corresponde a Bolívar (2005) en el que se afirma que el docente debe dominar los contenidos de las áreas o asignaturas en la que imparte docencia y el docente debe ser capaz de llevar ese contenido a situaciones reales de aprendizaje.

Un aspecto importante y fundamental para elevar la calidad de la formación y del desarrollo de competencias profesionales en el salón de clase es la articulación de la teoría con la práctica, vinculando la formación con los centros educativos y con el contexto donde van a desempeñarse los futuros docentes (Vaillant, 2009; Coll, 2010; Flores, 2008; Zabalza, 2009). Los resultados arrojaron una valoración positiva en este aspecto tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa. Sin embargo, en el grupo focal los estudiantes expresaron que las experiencias y el enfoque del programa se concentran en el sector público, el cual no siempre ofrece un modelo de buenas prácticas como referente para los docentes en formación, lo que pudiera influir negativamente en el desarrollo de las competencias deseadas. Esto debe considerarse en el momento de revisar y actualizar el plan de estudio para asegurar que se incluyan oportunidades de realizar prácticas y proyectos en contextos apropiados, tanto en el sector público como en el sector privado.

8.3.2. El clima de aula

En cuanto a la dimensión de clima de aula, los estudiantes lo valoraron positivamente y esto coincide con los resultados de los grupos focales. Tanto docentes como coordinadores, y estudiantes expresaron ser puntuales, tener una interacción positiva y una relación de respeto y confianza. Tal como plantean Apocado y Grad (2005) como uno de los aspectos básicos de la calidad de desempeño docente es la interacción con los estudiantes: la respuesta a los comentarios, la disponibilidad de consulta y la atención a la diversidad de la clase.

Por otro lado, algo importante de resaltar en el instrumento de evaluación de la práctica docente es que los estudiantes valoraron de forma muy positiva el aspecto que hace referencia a las oportunidades que da el docente a los estudiantes para hacer preguntas, pero los propios docentes valoraron este mismo aspecto con una puntuación muy baja, evidenciando esto una gran diferencia de opinión. Es necesario profundizar sobre estas percepciones, dada la importancia de la participación activa de los estudiantes en su proceso de formación (Medina y Salvador, 2009). Los estándares y el perfil de educador del Nivel Inicial deseado incluyen como una de las competencias y criterios la capacidad de incentivar la curiosidad, las preguntas y la búsqueda de respuestas diversas por parte de los niños y las niñas. Para lograr esto, es necesario que el docente formador modele estas mismas competencias y sirva como referente de prácticas apropiadas que luego los docentes del Nivel Inicial implementarán en sus prácticas educativas.

8.3.3. Las estrategias docentes

En la dimensión de estrategias docentes, se evidencia que los estudiantes valoran ésta positivamente y mejor que el acompañante y el propio docente. En el grupo focal no se evidenció que los docentes utilicen preguntas ni proyectos de aula. Los estudiantes no mencionaron

variedad de estrategias y consideran que algunos docentes deben cambiar la metodología que desarrollan. Mencionaron como estrategias que se implementan: el trabajo en grupo, las exposiciones, el diálogo, las exposiciones, talleres, tareas y exámenes. Estas no coinciden con las estrategias planteadas por docentes y coordinadores, tales como simulaciones de visitas y visitas a lugares, retratos, estrategia de inserción, recuperación de saberes, exposiciones, aplicaciones de encuestas y entrevistas, investigaciones, presentaciones, juegos, cantos, dramatizaciones, trabajo colaborativo y los diarios reflexivos. A través de la revisión bibliográfica del tema que nos ocupa, se pudo comprobar que hay un predominio de metodologías tradicionales de enseñanza en los programas de formación inicial docente en la región (Beca, 2012; Vaillant, 2012). Es necesario asegurar que los estudiantes comprendan el concepto de estrategia y las diversas estrategias que existen para poder valorar de manera efectiva este aspecto. Así mismo, es importante que se consideren las estrategias de centros de interés y proyectos de aula planteadas en el Diseño Curricular del Nivel Inicial en el plan de estudio para garantizar coherencia y facilitar la implementación en las aulas.

Resulta interesante que en el instrumento de evaluación de la práctica docente, los docentes se evaluaron de forma crítica en la mayoría de las variables de esta dimensión con puntuación menor a la de los alumnos y del acompañante. En este sentido, llaman la atención los aspectos relacionados con la recuperación de experiencias y conocimientos previos, así como el establecimiento de acuerdos y asignación de tareas al finalizar la clase.

En los grupos focales, los docentes valoraron positivamente el sistema de evaluación que implementan. Sin embargo, algunos de los estudiantes plantean que se limita a exámenes y pruebas, considerando que éstos deben responder a lo recogido en el folleto. Esto no coincide con lo expresado por los docentes y coordinadores, quienes mencionan técnicas e instrumentos tales como el portafolio, lista de cotejos, el trabajo práctico y rúbricas. Es necesaria la revisión

del sistema de evaluación para asegurar que la misma sea formativa, tal como plantea Perrenoud (2001).

8.3.4. Innovación didáctica

Tanto docentes como alumnos evaluaron positivamente la dimensión de innovación didáctica. Sin embargo, en los grupos focales, los docentes y coordinadores se quejan por la poca disponibilidad de recursos tecnológicos y de apoyo.

En el instrumento de evaluación de la práctica docente, el acompañante observador evaluó de forma crítica algunas de las variables con puntuación menor a la de los alumnos y docentes. Entre éstas, las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo y su uso efectivo, así como el uso de recursos tecnológicos alineados a los objetivos y contenidos. Los resultados de la observación coinciden con lo planteado en el grupo focal acerca de la necesidad de mayor cantidad de recursos. También es necesario revisar este aspecto en el plan de estudio, ya que es considerado como fundamental y necesario pues es una de las debilidades identificadas en las aulas de los programas de formación (UNESCO, 2013) y en las aulas escolares donde se desempeñan los docentes. Una de las debilidades identificadas en la práctica de los docentes es el uso limitado de los recursos y de las tecnologías de la información y comunicación (Bruns y Luque, 2015), por lo que es necesario modelarlo desde su formación. El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana también se compromete a garantizar en la formación docente las competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, podemos concluir que aun cuando los alumnos, docentes y acompañantes valoran de manera positiva las dimensiones en el instrumento de evaluación, los grupos focales

permiten expresar con mayor apertura la información y no se limita a los ítems establecidos en dicho instrumento. Se complementan las técnicas de cuestionario y grupo focal, puesto que esta última permite recabar información con mayor profundidad, que el instrumento recoge de forma escrita. La revisión y el análisis del perfil del egresado y del plan de estudio también facilitó la confirmación de lo planteado por los actores en este estudio.

Estas conclusiones ponen en evidencia que hay varios aspectos y factores fundamentales para un programa y una práctica de formación inicial docente de calidad que deben ser evaluados con mayor profundidad, asegurando que todos los actores comprendan su importancia y puedan desarrollar habilidades para abordarlos de manera objetiva y crítica.

Los resultados en las dimensiones y criterios evaluados revelan información importante que pueden ser utilizados para los planes de mejora continua y la toma de decisiones.

8.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación tiene limitaciones que han de ser compartidas para poder avanzar en el desarrollo científico del tema. La presente investigación ha tenido limitaciones que se detallan a continuación.

Para esta investigación se planteó el objetivo de evaluar la práctica de docentes formadores del Nivel Inicial de la Institución formadora. Sin embargo, la mayoría de los formadores no son del área ni del departamento de Nivel Inicial, pero si imparten docencia a estudiantes de esta carrera. Se determinó evaluarlos independientemente de su área, siempre y cuando impartieran docencia en el programa.

Respecto al envío de los horarios para la realización de las visitas de observación, éste se realizó con retraso.

Durante el periodo de la investigación, se llevó a cabo una huelga de docentes que retrasó el inicio de la docencia en la fecha estipulada en el calendario académico, interfiriendo también en la realización de las actividades de esta investigación.

En algunos recintos se presentó cierta resistencia, aunque después los docentes respondieron positivamente a las visitas, con actitud abierta.

La revisión del plan de estudio se centró en las asignaturas y no incluyó un análisis de los sílabos o programas.

No se pudo realizar un análisis de las asignaturas de Práctica Profesional, que por su naturaleza deberían prestarse para abordar con mayor rigor algunas de las competencias.

No obstante, se pudo lograr el objetivo planteado, a pesar de las limitaciones, y se realizó la evaluación del programa y de la práctica en la formación inicial docente de una institución formadora dominicana, esperando que este estudio pueda producir cambios en la cultura evaluativa de la docencia en la República Dominicana, donde las universidades puedan ver los resultados de éstos como posibilidades de cambio y de mejora.

8.5 Futuras líneas de investigación Las futuras líneas de investigación que se abren con la realización de este estudio son:

- Profundizar en el estudio de los factores asociados a la práctica del formador docente de calidad, aplicando nuevas metodologías que arrojen información relevante para la mejora de la formación inicial docente.
- Realizar estudios en los que se relacione la autoevaluación de los docentes formadores con la calidad percibida por los estudiantes.

- Realizar un estudio más amplio sobre los programas y la práctica docente en la formación inicial docente del Nivel Inicial en República Dominicana con un mayor número de universidades e instituciones formadoras.
- Realizar estudios con egresados de las instituciones formadoras de docentes para analizar su opinión respecto a la calidad percibida del programa cursado y de la formación.
- Realizar estudios donde se analice el impacto que tiene la evaluación de la práctica docente sobre el desempeño del docente formador, así como sobre los procesos de formación, promoción y actualización de dichos docentes.
- Evaluar los planes de formación de docentes formadores para comprobar la incidencia en la mejora de la formación inicial docente en las instituciones del país.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales. Resumen para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. París.
- Abbott, R. y Perkins, D. (1978). Development and construct validation of a set student rating of instruction items, *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1069-1075.
- Abrami, P.C.; D'apollonia, S. & Cohen, P. (1990). Validity of Student Ratings of Instruction. What We Know and What We Do Not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.
- Alcalde Rumayor, A., Armada Arnau, R. (s/f). Elaboración de una Escala de Evaluación de la Competencia Docente Universitaria a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior (EECDU/EEES). Universidad Pontificia Comillas. España.
- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Álvarez de Zayas, C. (2003). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Grupo editorial Kipus. Bolivia.
- Ames, P. & Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: Observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Martín Benavides (Ed.) *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima, GRADE.
- ANECA. (2005). Libro blanco para el título de grado en magisterio. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2006) DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: Modelo de evaluación.
- Aparicio, F. y González, R.M. (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE: Universidad Politécnica.
- Apodaca, P. y Grad, H. (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni-and multidimensional models. *Studies in Higher Education*. Vol. 30, No. 6, pp. 723-748.
- Ávalos, B. (2002). Docentes para el Siglo XXI. Formación docente; reflexiones, debates, desafíos e innovaciones, en Introducción al Dossier, *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 3.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*, IESALC, 40 pp Santiago, Chile.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile Desde Una Óptica Internacional*. Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M (Santiago, Ministerio de Educación de Chile).

- AQU. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2004). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arreola, R.A. (2000). Developing a comprehensive faculty evaluation system (2nd ed). Boston, MA: Anker.
- Babad, E., Darley, J. & Kaplowitz, H. (1999). Developmental aspects in students' course selection. *Journal of Educational Psychology*, 91, 157-168.
- Babad, E. (2001). Students' course selection: Differential considerations for first and last course, *Research in Higher Education*, 42 (4), pp. 469–492.
- Bar, G. (1999). Seminario sobre Perfil Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13.
- Beaty, L., (1999). Consultation through Action Learning - chapter in Knapper & Puccinin (eds.) *Using Consultation to Improve Teaching and Learning*. London: Jossey Bass
- Beca Infante, H. (2012). Informe Final de Consultoría Sobre Políticas Docentes en República Dominicana. Santiago de Chile.
- Belando Montoro, M. (1999). Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 99- 105. Universidad de Zaragoza-AUFOP. [on line]. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>, dic. 2002.
- Beneitone, P., et al. (2007). Proyecto Tuning. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao Universidad de Deusto. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docmanItemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berajano, M. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En revista: Multiárea. Universidad de Castilla de la Mancha [Disponible en: <http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/3.pdf>]

- Berk, R.A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17: 48-62.
- Biggs, (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid. Narcea.
- Blake, D. y Lansdell, J., (2000). Quality in initial teacher education, *Quality Assurance in Education*, pp. 63 – 69.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 54/4, pp. 1-12.
- Blenkin, G. M., & Kelly, A. V. (1992). *Assessment in Early Childhood Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 9, núm. 2.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. In: *ETD - Educação Temática Digital* 9, esp., pp. 68-94. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168- ssoar-73427>
- Bollington, R., Hopkins, D., and West, M. (1990). *An introduction to teacher appraisal*. London: Cassell.
- Borich, G. (2009). *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Pub Co.
- Brown, S y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-76). Madrid: Narcea.
- Brunner, J.J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor: Madrid.
- Brunner, J.J. (1997). "Calidad y Evaluación en la Educación Superior" en: "evaluación y Acreditación Universitaria". Metodologías y experiencias". Eds. Mario Letelier y Eduardo Martínez. Caracas, Venezuela, Nueva Sociedad, UNESCO.
- Brunner, J. J. (2003). Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. IIPE-Unesco. *Evaluar Las Evaluaciones: Una Mirada Política De Las Evaluaciones De La Calidad Educativa*. Buenos Aires: IIPE, 67-84.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). "Capital Humano en Chile". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez. Escuela de Gobierno.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). "Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional". *Revista virtual "La educación"* Año XLVIII-XLIX, N°139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA.
- Bruns, B. & Luque, J. (2015). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and The Caribbean*. World Bank Group.

- Buendía, L. (1997a). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (120-157). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Cabrera, L. Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P. y González Alfonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2). Recuperado el 5 de junio 2015, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Alfonso, M. et al. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1). Recuperado 6 de junio 2015, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (1998). La evaluación del aprendizaje en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Cannon, R. y Newble, D. (2000). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges*. (4ta Edición). London, U.K.: Kogan Page
- Castillo, G. (2010). Programa de Formación Inicial para docentes del Nivel Básico: Análisis del Diseño Curricular y del Área Pedagógica. Estudios de Casos. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de Ponencias presentadas en Seminario Interinstitucional sobre Reformulación de la Formación Docente en República Dominicana.
- Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- CINDA (2007). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Santiago de Chile.
- Clare, L. y Aschbacher, P.R. (2011). "ExploringTheTecnicalQuality Of Clark, Burton R. En el sistema de ecuación superior: una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., and Manion, L., & Morrison, K., (2000). *Research Methods in Education*. 5th Edition, London: RoutledgeFalmer
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile (2007-2009). Criterios de Evaluación de Carreras de Educación.

- Colás, P.A. (1994). Los métodos descriptivos. En M.P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp.177-200). Sevilla: Alfar.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla. ALFAR.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico / conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 141-159.
- Consejo Federal de Educación (2010). Las políticas de inclusión educativa el programa conectar igualdad. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (3rd Edition ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Covino, E. A., & Iwanicki, E. (1996). Experienced teachers: Their constructs on effective teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 325-363.
- Creus, A., Padilla Petry, P., y Sancho, J. M., (2011). Docencia, investigación y gestión en la universidad: Una profesión tres mundos, *Praxis educativa*: 16 (14), pp.17-34.
- Cuenca, R. (2003). *El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Minedu, GTZ y KfW.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence". *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-49.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid. Dykinson.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999. Consultado el 20 de septiembre 2015 en <http://oei.es/cayetano.htm>.
- De La Orden, A. (1987). El profesor universitario en *Rev. Bordón*. Madrid: Editorial *Revista de orientación pedagógica*. No. 166. Tomo XXXIX
- De La Orden, A. (1992). "Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria" Ponencia presentada al Congreso Internacional de Universidades, Madrid.
- De La Orden, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes, *Bordón*, 45 (3), 263-270.
- De La Orden, A. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Volumen 3. Número 1.
- De León, A. T., y Huerta, J. M., (2010). Cuadro de mando integral para el diseño y validación de instrumentos para valorar el desempeño académico de docentes, *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*: 15 (1), pp. 57-72.

- De Miguel, M. (1993). La evaluación de las instituciones universitarias, IVJornadas de Didáctica Universitaria, Granada.
- De Miguel, M. (1995). “La evaluación de la función docente del profesorado universitario”, en Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario. Huelva, ICE Universidad de Huelva, pp.123-138.
- De Miguel, M. (1998). “La Evaluación del Profesorado Universitario. Criterios y Propuestas para mejorar la Función Docente”. *Revista de Educación*, nº 315, pp. 67-83.
- De Miguel, M. (1998). “La Reforma Pedagógica: Una cuestión pendiente en la Reforma Universitaria”, en: Política y Reforma Universitaria, De Luxan, J.M. (ed.). Editorial Cedecs.
- De Miguel, M. (2003a). “Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario”, en XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica. Ponencia. Documento policopiado.
- De Miguel, M. (2003b). “Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado”. *Revista de Educación*, nº 331, pp.13-34.
- De Miguel, M. (2006). Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México. McGraw-Hill Interamericana. 2ª. Ed.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).
- Díaz Barriga, A. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), México, issue-unam/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net>
- Díaz Lorenas, C., Chiang Salgado, M., Ortiz Navarrete, M., Solar Rodríguez, M. (2012). Conceptos fundamentales para la docencia universitaria: estrategias didácticas, evaluación y planificación. Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.
- Dinham, S., & Stritter, F. (1986). Research on Professional Education. Em M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 952-970). New York, NY: MacMillan
- Eirín, R., García, H., y Montero, M.L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf>

- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*: Helsinki.
- Escolano, B. A. (1996). Maestros de ayer, maestros del futuro. *Revista Vela Mayor*, 3(9), 41-48.
- Escudero, J.M. (1999). "Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 34, Enero/Abril, pp. 69-86.
- Escudero, J.M. (1999). "De la Calidad Total y otras Cualidades". *Cuadernos de Pedagogía*, No. 285, pp. 77-84.
- Escudero, J.M. (1999). "La Formación permanente del Profesorado Universitario". *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional", Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 5-59.
- Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1996). "La Evaluación del profesorado. Un tema a debate". *Revista de Investigación Educativa*. 14, 2, 73-94.
- Escudero, T. (1997). "Enfoques Modélicos y Estrategias En La Evaluación De Centros Educativos". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Volumen 3. Número 1.
- Esteve Zarazaga, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*., 340, 19-86.
- Estrategia Nacional de Desarrollo 2030-Ley no. 1-12.G.O. No. 10656 (2011).
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart, (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*. Agathon, New York, pp. 368-395.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2000). On making determinations of quality in teaching. Washington, DC: Board of Institutional Comparative Studies, national Academy of Science.
- Fernández March, A., MaiquesMarch, J., ÁbalosGarcerán, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. Disponible en: <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/344>
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Praxis*, 1, 4-8. Barcelona: Forum Europeo de Administradores de Educación.

- Fernández Pérez, M. (1989). Así enseña nuestra universidad. Salamanca: Hispagraphis.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. México: UNAM.
- Flores, M., (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones, en Carlos Marcelo (coord.) El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro.
- Fox, D. J. (1981). El proceso de investigación en Educación. Eunsa, Pamplona.
- Frankfort-Nachmias, C. y Nachmias, D. (2000). Research Methods in the Social Sciences, Nueva York, Worth Publishers.
- Freiberg, J. (2002). Essential Skills for New Teachers. *Educational Leadership* , 56-60
- Fuertes Camacho, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 – 258.
- Gabalán Coello, J., y Vásquez Rizo, F. E., (2008). Del otro lado de la pizarra: relación estudiante-profesor desde perspectivas disciplinares, *Educación y Educadores*: 11 (1), pp.103-126.
- Gairín, J. (2000). Cambio de Cultura y organizaciones que aprenden. *Revista Educar No.27*, p.31-85, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. (2011). La formación de profesores basada en competencias, Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108.
- Gajardo, M. (2012). Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. *Educación & Desarrollo*.
- García Valcarcel, A. (2001). Didáctica Universitaria, Madrid: La Muralla
- Gardner, H. (18 of July, 2011). To Improve U.S. education, it's to treat teachers as professionals. *The Washington Post* , pág. 5.
- Gatti, B., et al. (2011). Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte (Brasilia, UNESCO Brasil y Ministério da Educação).
- Gatti, B. y De Sá Barreto, E. (2009): Professores do Brasil: Impasses e Desafios. (Brasilia: UNESCO).
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A.
- Gibbs, G. (2002). Evaluation and improvement of Higher Education Teaching. Open University, England. Conferencia. Documento en medio magnético. En S. Brown y A. Glasner (Eds.). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-76). Madrid: Narcea.

- Gil Flores, F (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.1, págs. 231-248.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, España.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. Em A. Alliaud & L. Duschtaky (orgs). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. (pp.113-144) Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.
- Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Such, J., Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (1990). Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observados en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros del área de C.C. Humanas de la Universidad de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 681-688.
- González Such, J., Jornet, J. M., Pérez, A. y Ferrández, M. R. (1995). Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante. Documento presentado en VI Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Madrid, 23-25 de septiembre de 1995
- Guzmán J. L. (2013). *Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias Regionales*. Santiago, Chile: PREAL.
- Hannan, A, y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- Hart, L. (2002). Preservice teachers'beliefs and practice after participating in an integrated content/ methods course. *School Science and Mathematics*, Vol. 102-1.
- Hernández Sampieri, R (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana de México.
- Hernández Sampieri, R (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana de México.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2008). El paradigma mixto. Documento presentado en el 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Villahermosa, Tabasco, México.

Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50. Hernández Pina, F. (Coord.). (2002). Investigaciones en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20.

Hittleman, D. R., & Simon, A. J. (2006). *Interpreting educational research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Housell, D. (1996). Documenting and Assessing Teaching Excellence. En R. Aylett y K. Gregory: *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. (pp. 72-76). London: The Flamer Press.

Howell, A. J.; Symbaluk, D. G. (2001). Published student ratings of instruction: Revealing and deconciling the views of students and faculty. *Journal of Educational Psychology*, 93, 790-796.

Huerta, A. (2004). *Formación de Formadores. Fundamentos para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia*. México: Trillas.

Housell, D. (1996). Documenting and Assessing Teaching Excellence. En R. Aylett y K. Gregory: *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. (pp. 72-76). London: The Flamer Press.

Ibáñez-Martín, J.A. (1990). "Dimensiones de la Competencia Profesional del Profesor de Universidad". *Revista Española de Pedagogía*. XLVIII, 186, pp. 240-255.

Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Barcelona, Graó.

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2012). *Modelo de Evaluación del Desempeño Docente Basado en Competencias en la República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (s/f). *Reseña Histórica del Instituto*. Recuperado de <http://www.isfodosu.edu.do/portal/page/portal/isfodosu/instituto/historia>.

Isbell, R. (2008). An Environment that Positively Impacts Young Children. Recuperado el 31 de agosto de 2015, de *Early Childhood News*: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=334.

Jackson, W. J. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jiménez, P. y Páez, R. (Comp.). (2008). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

- Kember, D. (2001). Beliefs about Knowledge and the process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 205-221.
- Kember, D. & Leung, D. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:4, 341-353.
- Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: McGraw-Hill
- Knight, P. (2006), El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Madrid: Narcea.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood (Fourth Edition ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Kyriacou, C. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 25, 2.
- Levi-Leboyer, C. (1997). La gestión de las competencias. Barcelona: Gestión.
- Ley General de Educación 66-97. (1997).
- Lindblom-Ylänne, S., K. Trigwell, A. Nevgi, and P. Ashwin (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education* 31: 285–98.
- Li-Ping, T.T., Chamberlain, M. (1997). Attitudes toward research and teaching: Differences between administrators and faculty members. *The Journal of Higher Education*, 68(2), 212-227.
- Liston, D.P., Zeichner, K.M. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- Llorens, Faraón (coord.). (2013). Tendencias Universidad. Nº 1. En pos de la educación activa. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Recuperado de: <http://www.guninetwork.org/resources/bibliography/tendencias-universidad.-no-1.-en-pos-de-la-educacion-activa#sthash.ZNqeG8wE.dpuf>
- López-Barajas, D., y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 2005, Vol. 23, n.º 1, págs. 57-84.
- Loredo Enríquez, J. (2000). Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior, Universidad Anáhuac. Editorial Porrúa, México.
- Loredo, E.J. (coordinador) (2000). Evaluación de la práctica docente en educación superior. México: Editorial Porrúa.

- Llàcer, V. (2008). Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO en X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Barcelona, 26 - 30 de mayo de 2008.
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>
- Malderez, A. (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzi, J.; P. Lacerna; L. Meckes e I. Ramos, (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?, informe final Fonide N° F511015. Santiago, Ministerio de Educación.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marín, V., Vázquez, A.I., Llorente, M.C. & Cabero, J. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *EduTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1-10. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutece_39_Marin_Vazquez_Llorente_Cabero.pdf
- Maroto, A. (2007). El uso de las nuevas tecnologías en el profesorado universitario. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 30, 61-72. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art308.htm>
- Marsh, H. W. (1984). Student's evaluation of university teaching. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H.W., y Dunkin, M. J. (1997). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 241-320). Nueva York: Agathon Press.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1991a). The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7, 9-18.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1991b). Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, 7, 303-314.
- Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 775-790.

- Martinet, M.; Raymond, D. y Gauthier C. (2004). Formación de docentes: Orientaciones, competencias profesionales. Québec: Ministerio de Educación de Québec.
- Martínez, M.; Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, 213-234.
- Mateo, J. (2000). “La evaluación del profesorado. Hacia un modelo comprensivo de la evaluación sistemática de la docencia”, en MATEO, J. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Cuadernos de Educación*, nº 33. Barcelona: ICE-HORSORI, Universitat de Barcelona, pp. 93-124.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J.G., & Rodríguez Espinar, S. (1996). La evaluación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 73-94.
- McKeachie, W. J. (1996). Students ratings of teaching. En J. England, P. Hutchings y W. McKeachie (Eds.), *The professional evaluation of teaching. American Council of Learned Societies*, Occasional Paper No. 33. Disponible en: www.acls.org/op33.htm
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Medaura, J. (1994). *Una didáctica para un profesor diferente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas.
- Medina, A. M. (2003). “Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias”. ISBN 84-7991-148-4, pp. 187-218
- Medina, A., Salvador, F., y Arroyo, R. (2009). *Didáctica General*. Editorial Pearson, Madrid, pp. 470.
- MESCyT.(2010). *Diagnóstico General de la Formación Docente* . Santo Domingo: MESCyT.
- MESCyT. (2010). *Estándares para la Formación Docente*. Santo Domingo: MESCyT.
- Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (2002). *Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. II vol*. Buenos Aires: MCyE.
- MINERD, (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de República Dominicana.
- MINERD, (2014). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación.
- MINERD, (2014). *Estándares profesionales y de desempeño para el desarrollo de la carrera docente*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

- Mir, M.L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 235-255.
- Montero, C., Ames, P., Uccelli, F. & Cabrera, Z. (2005). Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. Resumen Ejecutivo. Cuadernos de Formación Continua N° 3, GTZ, Lima.
- Montes de Oca, G. (2009). La Competencia Docente como factor de calidad de las universidades. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Moreno Sánchez, E., Vélez González, J. E., Martín Berrido, M., Padilla Carmona, T. & Carrasco Macías, M. J. (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2(2). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224534103.pdf
- Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs Nécessaires á l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P., & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134.
- National Board for Professional Teaching Standards: Building a pipeline of teaching excellence. (2012). Proposal for the Investing in Innovation (i3) Development Grant.
- Navarrete, O. (1999). Esquema para la evaluación del desempeño del profesor universitario pertinente a la dirección por objetivos y complementario al sistema de evaluación vigente. *Revista IGLU*. (15) Oct. 115-134.
- NAEYC Standards for Initial and Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs (2010). NAEYC / National Association for the Education of Young Children.
- Nieto Martín, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Nieto, E., Callejas, A. I., & García, O. (2012). *Las Competencias Básicas: Competencias Profesionales Docente*. (U. d.-L. Mancha, Ed.) Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real.
- OCDE (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. París, Francia.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. París, Francia.
- OEI (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.
- OEI (2005). Competencias del docente universitario para la universidad del siglo XXI. Debate n° 76. *Revista Iberoamericana de Educación*. [on line]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/debates76.html>, oct. 2005.

- OEI Dominicana. (2010). Fortalecimiento de la Formación Docente: Concepto, Contexto y Propuestas. Santo Domingo: OEI Metas Educativas 2021.
- Oliart, P. (1996). ¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria. Documento de Trabajo, GRADE, Lima.
- Ortega, J. (2008). Formación docente y uso escolar de las TIC. *Boletín de Educación*, 1(39), 28-36.
- Orozco, M.A. (2013). Fundamentos y características de un programa de formación de docentes en servicio, centrado en la reflexión común sobre la práctica educativa. Cultura de Guatemala. Universidad Rafael Landívar. Cuarta Época: Año XXXIV, Vol. II.
- Ory, J. (2000). New Directions for Teaching and Learning. Volume 2000, Issue 83, pages 13–18, Autumn (Fall) 2000.
- Ory, J. C., and Ryan, K. (2001). “How do Student Ratings Measure up to a New Validity Framework?” In M. Theall, P. Abrami, and L. Mets (eds.), *The Student Ratings Debate: Are they Valid? How can we best Use Them?* New Directions for Institutional Research, no. 109, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030).
- Palomba, C. A. & Banta, T. W. (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines: pionnering approaches to assessment in higher education* (1st Ed.). Canada: Stylus Publishing.
- Palomero Pescador, J. E. (Ed.). (2010). Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 11-14.
- Paniagua, M. E. (2004). La formación y la actualización de los docentes: herramientas para el cambio en Educación. San José, Costa Rica.
- Páramo, P., (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente, *Educación y educadores*: 11 (1), 11-30.
- Pedraja-Rejas, L, Araneda C., Rodríguez E., Rodríguez J. (2012) Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas *Formación Universitaria*, pp. 15–26
- Peralta, M. (2008). Quality: Children's right to appropriate and relevant education. *Early Childhood Matters* (110), 3-12.
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre, en: *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* N° 68 (24,2). Zaragoza, España. pp. 17 – 36.
- Pérez Juste, R. (1981). *Pedagogía experimental*. Madrid: UNED.

- Perrenaud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela . Santiago: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2007). Diez Nuevas Competencias para Enseñar. México: Ediciones Graó.
- Perrenoud, P (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.
- (2004a). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Graó.
 - (2004b). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.
- Powell, R. &Rightmyer, E. (2011). Literacy for all students: an instructional framework for closing the gap. New York: Routledge.
- PREAL (2008). ¿Qué dice la literatura internacional sobre la efectividad del desempeño docente?. Inter-American Dialogue/CINDE.
- PREAL (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Inter-American Dialogue/CINDE.
- PREAL (2015). Informe de seguimiento PREAL: República Dominicana. El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones. Inter-American Dialogue/EDUCA.
- Prieto, C. (1997). Prólogo. En C. Levi-Leboyer (Ed.), *La gestión de las competencias*, 2000 (pp. 8-10). Barcelona: Gestión.
- Proyecto Tuning (2004 – 2007). Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> Consultado: 3 septiembre de 2015.
- Pruzzo, V. (1999). Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje. Buenos Aires: Espacio.
- Putnam, R.T. &Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *EducationalResearcher*, 29 (1), 4-15.
- Quisqueya Empieza Contigo. (2013). Lineamientos del Plan Nacional de Protección y Atención a la Primera Infancia. Santo Domingo: GIGPEP.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.
- Reglamento de estatuto docente. Decreto 63903. (2003).
- Ramírez Garzón, M., Montoya Vargas, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU.Revista de Docencia Universitaria*.
- Roa Várelo, A. (2004). Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf, noviembre 15.

- Rocha Chávez, R.,(2012).La docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores, *Innovación Educativa*: 12(58), pp. 91-118.
- Rodés, V. (2011). Análisis de procesos de cambio tecnológico y organizacional para la integración de TIC en la universidad de la república. XIII Congreso Internacional de Educación a Distancia CREAD/ MERCOSUR/SUL 2009-UDEC. Santiago de Chile.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1993). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En Sevillano, M.L. y Martín Molero, F. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. UNED: Madrid.
- Rodríguez, S. (1993). “Experiencias Españolas de Evaluación de la Enseñanza Universitaria y Nuevas Perspectivas: otro Punto de Vista”, en III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 113-132.
- Rodríguez, S. (2004). “Una apuesta institucional por la evaluación contextualizada de la actividad docente del profesorado”. Contribución a la mesa redonda: Prácticas de Evaluación de la Docencia en la Universidad: Lecciones aprendidas y nuevas perspectivas. III Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Ruiz, F. A. y Schumacher, C., (2008).Evaluación del aprendizaje universitario, *Educación y Educadores*:11(2), p. 91-105.
- Ruiz, J. M. (2008). Aplicación de Estrategias Metodológicas de Aprendizaje para la Formación de Competencias Profesionales mediante la Enseñanza en Pequeños Grupos. Madrid: Universidad Complutense.
- Samper, J. d. (2013). Cómo diseñar un currículo por competencias. Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2001). Revisiting Academics’ Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.
- Santamaría Mariscal M., San Martín Gutiérrez, S., López Catalán, B. (2014). Perfiles de alumnos según el uso deseado de las TIC por el profesor universitario Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, núm. 45, julio-diciembre, pp. 37-50 Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Scriven, M. (1994). “Duty of the teacher”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 2, 151-184.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Secretaría de Estado de Educación. (2008-2018). Plan Decenal de Educación. Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa. Santo Domingo: SEE.
- SEESCyT (s/f). Situación y Perspectivas de la Formación y la Capacitación de Docentes, p.4.

- SEESCyT (2004). Reglamento de las Instituciones de Educación Superior (IES). Santo Domingo: Editora Tele 3.
- Sevillano, M. L. (1995). Estrategias de enseñanza – aprendizaje con medios y tecnologías. Madrid ECERA
- Sierra Bravo, R. (1988). Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios. Editorial Paraninfo, Madrid, España, 5 ed.
- Singer, E.R. (1996). Espoused Teaching Paradigms of College Faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659-679.
- Soriano, E. (2000). Métodos de investigación en educación. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stake, R.E. y E.J. Cisneros-Cohernour (2000). “Situational Teaching Evaluation of Teaching on Campus”, *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 83, pp.51-72.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata
- Stronge, J., Ward, T., Tucker, P. y Hindman, J. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*; 20: 165-184.
- Stake, R. E., Contreras P., G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia. Paper presented at the III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá.
- Stake, R. E., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). Situational evaluation of teaching on campus. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 83. p. 51-72.
- Tagle, T. (2011). El Enfoque Reflexivo En La Formación Docente. *Calidad en la Educación*. N.º 34, pp. 203-215.
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/ Ministério da Educação, Brasília, 12/07/2002.
- Tejada Fernández, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Torres, R. M. (1999). Aprender para el futuro. Madrid: Santillana.
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel A. y Prada S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, 115-124. doi: 10.3916/c33-2009-03-002.

- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Tejedor, F. J. (1990). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. *Revista española de Pedagogía*, 86, 337-362.
- Tierno, J. M^a. y Jiménez, B. (2003). La opinión de los responsables universitarios sobre la valoración de la docencia por parte de los alumnos. En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp. 1147-1153). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE
- Tejedor Tejedor, F.J. (2003): Un modelo de evaluación del profesorado universitario, *RIE*, vol. 21- 1, (p. 157- 181).
- Theall, M. y Franklin, J. (2000). Creating responsive student ratings systems to improve evaluation practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 95- 107.
- Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (1965). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*.
- Tierno, J. M^a. y Jiménez, B. (2003). La opinión de los responsables universitarios sobre la valoración de la docencia por parte de los alumnos. En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp. 1147-1153). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE
- Tirado Segura, F., Miranda Díaz, A., y Sánchez Moguel, A., (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. *Reporte de una experiencia, Perfiles educativos*: 29 (118), pp. 7-24.
- Trillo Alonso, F. y Porto Currás, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París. UNESCO.
- UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. 5-9/10/1998. Paris. [on line]. Disponible en: <http://www.unesco.org/education>, dic. 2002.
- UNESCO. (2012): *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (Paris, UNESCO).
- UNESCO-OREALC. (2013). *Caracterización general de los docentes y sus organizaciones en América Latina y el Caribe Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* .Santiago: UNESCO-OREALC.
- Ur, P. (2006). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (1998). *Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata OCSs N° 690/93 y N° 351/98*.

- Valcárcel Cases, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Proyecto EA 2003-0040, 33-56.
- Valverde, A. (1990). "Reflexiones sobre la metodología y didáctica de la enseñanza universitaria" Ponencia presentada a la Segunda Reunión Nacional de Didáctica Universitaria. Universidad de Alicante, Mayo.
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. París. UNESCO
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas. In: Schwartzman, S.; Cox, C. (Ed.). Políticas educativas y cohesión social en América Latina. Santiago de Chile: UQBAR. pp. 131-178.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. Pensamiento Iberoamericano, 7, pp. 113-128.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, 0(22), 185-206.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?, Narcea, Madrid.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (s/f). ¿Quién Educará a los Educadores? Teoría y Práctica de la Formación de Formadores. Montevideo: ANEP, OEI y Presidencia República Uruguay.
- Vaillant, D., (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento PREAL N° 31.
- Valliverdú, J. (2002). Buenos profesores versus profesores bien valorados. El tribunal de las encuestas en la Universidad. II Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Tarragona.
- Vargas, D. (2010). Al paso de los sabios senderos de la filosofía. Editora Alfa y Omega: Santo Domingo. República Dominicana.
- Venegas, M. E. (2009). ¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? San José: CECC/SICA.
- Vera Noriega, J., Torres Moran, L., Martínez García, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*. N° 44. Enero 2014. ISSN: 1133-8482. E-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.010>
- Veres, E. (2002). Los nuevos planes de estudio y su incidencia sobre la edad de finalización de los estudios superiores. El caso de la Universidad de Valencia. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1),. Recuperado el 6 de junio 2015, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_3.htm
- Villa, A. (1993): La Evaluación del Profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos. Estudios y Documentos, n° 14. España: Gobierno Vasco.

- Villa, A. (2008). La Excelencia Docente. *Revista de Educación*. Número Extraordinario, pp. 177-212.
- Villar, L. (1989). "Evaluación de la Conducta Docente y del Clima Psicosocial de Clase", en Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Informes de Investigación Evaluativa, nº1. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 31-50.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villa, A. y Villardón, L. (1998). La evaluación docente a través de los alumnos como evaluación formativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario 1998, 389-406.
- Villar Angulo, L. M. (1990). El profesor como profesional: formación y desarrollo personal. Granada: Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L. M. (1991, 23-26 de septiembre). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Villa, A. (2008) La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 177-212.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Wallace, M. (2002). Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walls, R., Nardi, A., von Minden, A. & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective an ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*.
- Watts, F. y García-Carbonell, A. (2006). La evaluación compartida: investigación multidisciplinar. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: ICE de la UD. *Cuadernos monográficos del ICE*, núm. 12.
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, número de monográfico 1º.
- Zabalza, M. (2002). La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002). La Enseñanza Universitaria. El Escenario y Sus Protagonistas, Narcea, Madrid.

- Zabalza, M.A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- ZabalzaBeraza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. Ponencia presentada en el IV Congreso de Formación para el Trabajo.
- Zabalza, M. (2005). “Competencia docente en la universidad y la docencia en el mundo de hoy”. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Zapata, M. (2004). La autoría y la acreditación de la identidad en los trabajos personales en Educación a Distancia. Una experiencia. RED, 10.
- Zaslow, M. & Martínez – Beck, I. (2006). Early Childhood Professional Development [El desarrollo de los profesionales de la primera infancia]. Washington: Brookes Publishing.
- Zeichner, K., & Dahlstrom, L. (Eds.). (1999). Democratic teacher education reform in Africa: The case of Namibia. Boulder, CO: Westview Press. (paperback edition published in 2001 by Gamsburg Macmillan).
- Zeichner, K. (1999). Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum. *International Journal of Practical Experiences in Professional Education* (Australia) , 3(1), 1-26.
- Zúñiga, R. (1997). La evaluación en la acción docente. En P. Apodaca y C. Lobato (eds) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*(pp. 175-193).Barcelona: Laertes.

ANEXOS

Evaluación Práctica Docente

Instrumento Acompañante

Estamos realizando un estudio acerca de la práctica docente de la carrera de Educación Inicial. El objetivo es conocer más acerca del desempeño y preparación de los docentes dentro del aula de clases, para esto proponemos una escala con las características a evaluar del docente.

Asignatura: _____

Favor seleccionar el número que se corresponda con la respuesta elegida:

(1) Nada de acuerdo (2) Poco de acuerdo (3) Medianamente de acuerdo (4) Bastante de acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

Ítem	Escala				
	1	2	3	4	5
1. El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar la clase.					
2. El profesor tiene una agenda o planificación que comparte con los alumnos al inicio de la clase.					
3. El profesor comunica los objetivos de la clase a los alumnos.					
4. Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.					
5. Las actividades de aprendizaje desarrolladas se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.					
6. El profesor muestra dominio de los contenidos de la asignatura.					
7. El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema tratado.					
8. El profesor establece relaciones entre teoría y práctica en la clase.					
9. El profesor contextualiza el contenido de la clase.					
10. El profesor promueve que sus alumnos realicen preguntas durante la clase.					
11. El profesor reconoce y valora las aportaciones de sus alumnos en clase.					
12. El profesor estimula y refuerza la participación activa, manteniendo interés de sus alumnos.					
13. El profesor se muestra entusiasmado y dinámico durante la clase.					
14. El profesor se expresa con claridad.					
15. El profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.					
16. El profesor inicia con puntualidad la clase.					
17. El profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.					

18. El profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.					
19. El profesor crea clima de confianza en clase.					
20. La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.					
21. En el desarrollo de la clase el profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.					
22. El profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.					
23. El profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.					
24. Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.					
25. Al finalizar la clase se establecen acuerdos y el profesor explica las tareas para la próxima clase.					
26. El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.					
27. El profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.					
28. El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva					
29. El profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.					

Observaciones adicionales del acompañante:

Evaluación Práctica Docente

Instrumento Autoevaluación

Estamos realizando un estudio acerca de la práctica docente de la carrera de Educación Inicial. El objetivo es conocer más acerca del desempeño y preparación de los docentes dentro del aula de clases, para esto proponemos una escala con las características a evaluar del docente.

1. Sexo:

2. Edad: _____ **3. Estado civil:** Soltero/a Unión Libre Casado/a
años

Separado/a Divorciado/a Viudo/a

4. Años experiencia como docente: _____ años

5. Años experiencia en el área de su asignatura: _____
años

6. Nivel educativo más alto: (seleccione solamente uno):

Licenciatura en Educación mención: _____

Maestría: _____

Doctorado: _____

Si posee un título universitario diferente a Educación, especifique cuál:

Licenciatura o Ingeniería en:

¿Hizo una Habilitación Docente?: Si _____ No _____

Favor seleccionar el número que se corresponda con la respuesta elegida:

(2) Nada de acuerdo (2) Poco de acuerdo (3) Medianamente de acuerdo (4) Bastante de acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

Ítem	Escala				
	1	2	3	4	5
1. El aula y los materiales estaban preparados antes de iniciar mi clase.					
2. Tengo una agenda o planificación que comparto con los alumnos al inicio de la clase.					
3. Comunico los objetivos de la clase a mis alumnos.					
4. Se evidencian los objetivos de la agenda del día durante la clase.					
5. Las actividades de aprendizaje que desarrollo se corresponden con los objetivos planteados y comunicados.					
6. Tengo dominio de los contenidos de la asignatura.					
7. Destaco los aspectos fundamentales de cada tema tratado.					
8. Establezco relaciones entre teoría y práctica en la clase.					
9. Contextualizo el contenido de la clase.					
10. Promuevo que mis alumnos realicen preguntas durante la clase.					
11. Reconozco y valoro las aportaciones de mis alumnos en clase.					
12. Estímulo y refuerzo la participación activa, manteniendo interés de mis alumnos.					
13. Me muestro entusiasmado y dinámico durante la clase.					
14. Me expreso con claridad.					
15. Explico claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.					
16. Inicio con puntualidad la clase.					
17. Muestro buen manejo de la distribución del tiempo de clase.					
18. Trato con cordialidad y respeto al alumno.					
19. Creo un clima de confianza en clase.					
20. Inicio la clase con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.					
21. En el desarrollo de la clase incorporo actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.					
22. Formulo preguntas y promuevo resolución de problemas.					
23. Promuevo la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.					
24. Realizo un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.					
25. Al finalizar la clase se establecen acuerdos y explico las tareas para la próxima clase.					

26. Ofrezco retroalimentación a las respuestas de mis alumnos.					
27. Demuestro profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.					
28. Aprovecho las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva.					
29. Utilizo recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.					

Observaciones adicionales sobre el docente:

14. Mi profesor se expresa con claridad.					
15. Mi profesor explica claramente las dudas o dificultades que se presentan en la clase.					
16. Mi profesor inicia con puntualidad la clase.					
17. Mi profesor muestra buen manejo de la distribución del tiempo de clase.					
18. Mi profesor trata con cordialidad y respeto al alumno.					
19. Mi profesor crea clima de confianza en clase.					
20. La clase inicia con una dinámica o actividad de recuperación de conocimientos previos.					
21. En el desarrollo de la clase mi profesor incorpora actividades y estrategias donde el alumno tiene oportunidad de participar.					
22. Mi profesor formula preguntas y promueve resolución de problemas.					
23. Mi profesor promueve la aplicación de los aprendizajes en la práctica a través de proyectos, ejercicios, casos, otros.					
24. Se realiza un cierre con aclaraciones y conclusiones de lo tratado al finalizar la clase.					
25. Al finalizar la clase se establecen acuerdos y mi profesor explica las tareas para la próxima clase.					
26. El profesor ofrece retroalimentación a las respuestas de los alumnos.					
27. Mi profesor demuestra profesionalidad ante una respuesta errónea del alumno, reorientándole hacia la respuesta correcta.					
28. Mi profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizándolos de manera efectiva					
29. Mi profesor utiliza recursos tecnológicos vinculándolos a los objetivos y contenidos de la asignatura.					

DESARROLLO DE GRUPO FOCAL PROFESORES Y COORDINADORES

Preguntas de la guía:

1. ¿Cómo está diseñado el plan de estudio?
2. ¿Cuál es el perfil deseado de docente del Nivel Inicial?
3. ¿Considera usted que los objetivos de las asignaturas del plan de estudio aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil deseado?
4. ¿Los contenidos son desarrollados y profundizados por el docente? ¿Qué contenidos deben agregarse o reducirse en el programa?
5. ¿Los docentes poseen la preparación necesaria para la asignatura que imparten?
6. ¿Los contenidos de las asignaturas impartidas aseguran el dominio teórico y práctico para el trabajo como educadora del Nivel Inicial?
7. ¿Las estrategias implementadas por los docentes, permiten el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para los alumnos? Justifique su respuesta.
8. ¿Qué recursos de apoyo utilizan los docentes con frecuencia y como han aportado los mismos a la formación?
9. ¿Cuál fue la actitud asumida por los docentes en función de la relación profesor-alumno?
10. ¿El horario fue cumplido por los docentes y por los estudiantes? ¿Se respetaba el horario de entrada y de salida, así como en los recesos?
11. ¿Cuál es la motivación de las estudiantes para ingresar a la carrera de Inicial?
12. ¿Qué opinión le merece el sistema de evaluación de los aprendizajes y del desarrollo de competencia por parte de las estudiantes?
13. ¿Considera usted que los docentes deben ser evaluados para constatar su nivel de conocimiento o preparación? ¿Cómo, con qué criterios y procedimientos?
14. ¿Los docentes propician la vinculación de los estudiantes con el Sistema Educativo público y privado? ¿Cómo lo hacen?
15. ¿Existe algún programa de seguimiento a los alumnos que bajan su rendimiento o que deben retirarse por situaciones particulares?
16. ¿Los docentes dan seguimiento a los alumnos de bajo rendimiento?
17. ¿Satisfacción por los servicios ofrecidos por la universidad? ¿Qué servicios, instancias, recursos con los que cuenta la universidad para fortalecer la formación?

DESARROLLO DE GRUPO FOCAL ALUMNOS

Preguntas de la guía:

1. ¿Qué valoración general harían de la carrera y de las metodologías llevadas a cabo por los docentes?
2. ¿Al entrar en la carrera pudieron tener una visión general de las materias, la estructura del plan de estudio, los objetivos planteados, el enfoque y el plan de trabajo?
3. ¿Consideran que los objetivos de las asignaturas cursadas hasta el momento en la licenciatura se han logrado por completo?
4. ¿Los contenidos de la licenciatura fueron desarrollados y profundizados por el docente, en que caso esto no ocurrió así?
5. ¿Los docentes poseen la preparación necesaria para la asignatura que imparten?
6. ¿Los contenidos de las asignaturas cursadas hasta el momento aseguran el dominio teórico y práctico para el trabajo como educadora del Nivel Inicial? ¿Qué agregarías o quitarías del programa?
7. ¿Las estrategias implementadas por los docentes, permiten el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para los alumnos? Justifique su respuesta.
8. ¿Qué recursos de apoyo utilizan los docentes con frecuencia y como han aportado los mismos a tu formación?
9. ¿Cuál fue la actitud asumida por los docentes en función de la relación profesor-alumno?
10. ¿El horario fue cumplido por los docentes y por los estudiantes? ¿Se respetaba el horario de entrada y de salida, así como en los recesos?
11. ¿Cuál fue el motivo que le llevo a realizar esta licenciatura?
12. Considerando la formación en su conjunto ¿qué tipo de docente piensan que se plantea y se hace posible por el desarrollo de los contenidos y las actividades formativas?
13. ¿Qué opinión le merece el sistema de evaluación de las asignaturas cursadas (del aprendizaje del alumnado en cada una de las asignaturas)?
14. ¿Considera usted que los docentes deben ser evaluados para constatar su nivel de conocimiento adquirido?
15. ¿Los docentes propician la vinculación de los estudiantes con el Sistema Educativo público y privado?
16. ¿Existe algún programa de seguimiento a los alumnos que bajan su rendimiento o que deben retirarse por situaciones particulares?
17. ¿Los docentes dan seguimiento a los alumnos de bajo rendimiento?
18. ¿Satisfacción por los servicios ofrecidos por la universidad? ¿Qué servicios, instancias, recursos con los que cuenta la universidad para fortalecer la formación?

