

Guía Específica
Aplicación de los Estándares Profesionales y del
Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la
Carrera Docente



Formación
Inicial

© Ministerio de Educación de la República Dominicana

Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (VC-DCD)

***Guía Específica
Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para
la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente***

ISBN 978 – 99934 – 43 – 43 – 8

Febrero, 2016

Diseño y Diagramación
Cindy A. Abreu J.

Formación Inicial



Ministerio de Educación
R E P U B L I C A D O M I N I C A N A

Gestión de Gobierno

Lic. Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Lic. Carlos Amarante Baret
Ministro de Educación

Equipo Técnico

Saturnino de los Santos S., Ph. D.	<i>Viceministro de Educación, Encargado de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente</i>
Celeste Abreu	<i>Asesora</i>
Martha Lebrón Cruz	<i>Directora de Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación Docente</i>
Leandra de León	<i>Directora de Selección por Concurso y Gestión de Carrera Docente</i>
Rafael Luciano G.	<i>Director de Evaluaciones y Pruebas</i>
Nubia Pérez Cuevas	<i>Técnico Especialista Encargada de Gestión, Seguimiento y Actualización de Expedientes Docentes para la Certificación.</i>

Equipo de Apoyo

Martha Tejada Valerio	<i>Asistente – Encargada de Coordinación Intrainstitucional</i>
Edgar Vladimir Hernández	<i>Encargado del Sistema Informático y de Tecnología para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente</i>
Cindya A. Abreu J.	<i>Asistente Ejecutiva – Área Técnica</i>
Yahaira Peña Saldaña	<i>Asistente Ejecutiva – Área Técnica</i>
Flora Tejada Flores	<i>Encargada Administrativa</i>
Maribel Merán de los Santos	<i>Secretaria Ejecutiva – Área Administrativa</i>
Robert Hamlet Castillo	<i>Soporte Técnico</i>

INDICE

I. Preámbulo.....	1
II. Concepto de la Formación Inicial, Antecedentes y Aspectos Normativos.....	2
III. Aplicación de los Estándares en el Tramo de Formación Inicial	7
3.1 Plan de Estudio de las Ofertas de Formación.....	8
3.2 El Perfil de Ingreso y Permanencia.....	10
3.3 Práctica Docente en el Proceso Formativo	12
3.4 Perfil de Egreso.....	13
IV. Síntesis sobre el Rol de los Estándares según Componentes del Proceso de Formación Inicial	15
V. Consideraciones Finales.....	16

I. Preámbulo

Son diversas las opiniones que refuerzan la visión de que urge hacer un mayor énfasis en revalorizar y dignificar la profesión y quehacer docente en el país, teniendo como punto de partida la mejora de su formación. El establecimiento de los *Estándares Profesionales y del Desempeño* como referentes orientan y apoyan a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que identifiquen las necesidades relativas a los procesos de enseñar y aprender, mejoramiento de la formación profesional en términos de garantizar que los/as futuros/as docentes tengan las competencias requeridas para transformar los procesos en el aula, y sus resultados.

Esta guía se concibe como un recurso para orientar la aplicación operativa de los Estándares Profesionales y del Desempeño en el primer tramo del Sistema de Carrera Docente, según los componentes que definen el proceso formativo. La intención es contribuir a afianzar y coherenciar la formación inicial de los/las futuros/as docentes con los tramos subsiguientes de la carrera, siendo su objetivo último potenciar la capacidad para mejorar los aprendizajes de los/las estudiantes.

II. Concepto de la Formación Inicial, Antecedentes y Aspectos Normativos

En la actualidad, existe un consenso general respecto a la alta relevancia que tiene la formación inicial de docentes, como uno de los temas cruciales para hablar de calidad educativa (Informe Mundial UNESCO, 1996; Levine, 2006). En esto han coincidido, igualmente, organismos internacionales tales como la OCDE, OEI, OEA y MERCOSUR a partir de los resultados derivados de diferentes investigaciones, estudios, reuniones y ensayos publicados sobre el tema. Lo anterior ha permitido que, no obstante la diversidad de situaciones nacionales que se dan entre países de América Latina y el Caribe, se hayan identificado tendencias convergentes, entre las que se destacan (UNESCO, 2012):

- Escasos estímulos para que la profesión docente sea una de las primeras opciones de formación profesional.
- Dificultad para retener a los/las mejores maestros/as y profesores en la docencia.
- Condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración salarial e incentivos.
- Una alta proporción de maestros y profesores mal preparados.
- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha progresado ni actuado, por lo general, como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

A lo largo de la historia, la formación inicial de docentes ha estado a cargo de instituciones tradicionales (escuelas normales y universidades) que exhiben una gran heterogeneidad y variabilidad en América Latina (Medina y Carnicero, 2006; Pascual, 1999; Laínez, 2012).

Según Grünwald y Herrera (2012) y UNESCO (2013), desde el punto de vista político, histórico y teleológico las escuelas normales en América Latina y el Caribe, surgieron para responder a la necesidad de crear conciencia de identidad nacional, como la expresión de un largo camino recorrido para la construcción institucional del quehacer educativo y la formación profesional del docente normalista, siendo esta la base fundacional de la formación docente en la región.

En lo que respecta a la República Dominicana, la formación inicial de docentes tuvo su inicio en el 1880 con las escuelas normales, y a nivel superior a partir del 1965 al crearse el Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. En años posteriores, otras

instituciones de educación superior integran a su oferta curricular la formación en educación (Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018).

Por otra parte, debido a la crisis del sistema educativo producto de los grandes cambios socioeconómicos y políticos a nivel mundial, y particularmente en los países de esta región del mundo, entre las décadas 70, 80 e inicio de los 90, las instituciones formadoras (en educación) registraron poca evolución en sus ofertas. Los referidos acontecimientos han obligado al país a introducir cambios sustantivos en la formación del personal docente y de gestión de la educación (Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018).

Derivado de lo anterior, en la actualidad existen 25 instituciones formadoras de docentes a nivel superior en la República Dominicana. En su estudio de casos, Arancibia y Contreras (2010) señalan que hay desarticulación en términos de contenidos, procesos y objetivos en la formación docente, y en tal sentido, la formación inicial no estaría respondiendo al perfil diseñado y esperado por los ministerios de educación de la región latinoamericana y caribeña.

Asimismo, el diagnóstico del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2010) revela que el sistema de formación inicial de docentes en el país tiene una alta diversidad en sus ofertas en cuanto a requisitos de acceso, duración, pertinencia de los programas formativos, modelo institucional, condiciones de oferta, enfoque pedagógico, entre otros aspectos. Esa realidad tiene como resultado la incapacidad de estas ofertas para formar docentes que contribuyan a impulsar las transformaciones que la sociedad está exigiendo a los centros educativos.

El actual sistema nacional de formación y desarrollo del personal docente en el país tiene su base normativa en la Ordenanza 5'97, que dio lugar a la posterior creación y puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), mediante la Ordenanza 1'2004. En base a estas iniciativas se logró consensuar un nuevo plan de estudio para la formación inicial del docente y elevar las escuelas normales a Instituto Superior de Formación Docente (Decreto 427-00), con igual categoría que otras instituciones de educación superior.

La formación inicial universitaria constituye el primer requerimiento formal para ingresar a la carrera docente. En ese sentido, el Artículo 4 de la Ordenanza 5'2004, dispone que “para ejercer la profesión docente es obligatorio haber egresado de un programa de formación a nivel superior (licenciatura). La formación inicial de docentes es un compromiso histórico del Estado Dominicano, establecido en la Ley Orgánica de Educación 2909 y

ratificado en los artículos 126 y 127 de la Ley General de Educación 66'97. Con la ley 139-01 se crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que establece los dispositivos legales para su funcionamiento, incluyendo los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman.

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa, en su numeral 5, sobre la dignificación y desarrollo de la carrera docente, establece específicamente que se requiere una formación integral que impacte el pensamiento y la práctica profesional, y le habilite para la construcción de conocimientos y la generación de experiencias creativas de enseñanza-aprendizaje de forma individual y con sus pares.

En este sentido, se destacan las siguientes condiciones indispensables para garantizar una mejora sustantiva de la práctica docente en el aula:

- a) Garantizar ofertas programáticas de formación inicial de alta calidad, considerando las recomendaciones realizadas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) a partir del Diagnóstico General para la Formación Docente de 2010.
- b) Acreditación de los programas de formación docente impartidos por las instituciones de educación superior, como parte del conjunto de las políticas orientadas a impulsar la calidad de la educación del país.
- c) Prueba de ingreso con carácter de obligatoriedad, para evaluar la vocación, los conocimientos, las habilidades para lograr una formación docente relevante. Esta condición será aplicable para todas las instituciones que imparten la carrera de educación y, para los casos de estudiantes que presenten debilidades en el área de conocimientos, deberá preverse la oferta de asistencias remediales según corresponda en cada caso.
- d) Aplicación del requerimiento de exequátur para el ejercicio de la profesión docente, previa aprobación de un examen de competencias profesionales¹.

La Política 6 del Plan Decenal de Educación 2008-2018 prevé que, disponer de recursos humanos de calidad es un elemento fundamental para el desarrollo de la educación. Por esa razón, se ha asumido el propósito de captar personal joven y de altas potencialidades para la educación general del país, a través del mejoramiento integral de la formación universitaria y continua del personal docente. Propone también medidas y acciones para el

¹ Véase Ley No. 111 del 3 de noviembre de 1942 que exige el exequátur para todas las profesiones que requieran el título universitario para su ejercicio.

desarrollo profesional del personal contratado e incentivar su permanencia en el sistema. Entre ellas está el establecimiento de los Estándares Profesionales y del Desempeño con la Resolución 17-2014, y su efectiva aplicación en los diferentes tramos garantiza y configuran el Sistema de Carrera Docente en República Dominicana.

Las Metas Educativas 2021 contemplan fortalecer la profesión docente del país, lo que incluye mejorar la formación inicial de quienes serán maestros/as de los niveles inicial, primario, secundario, subsistemas y modalidades, así como favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

La Estrategia Nacional Desarrollo 2030, en la línea de acción 2.1.1.4, estableció “fortalecer la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y los formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlo de destrezas y habilidades para impartir una formación de calidad”.

Según lo define el Artículo 2 de la Ordenanza 5'2004 que Establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, la formación es el “conjunto de experiencias y procesos diversos que posibilitan adquirir las competencias adecuadas que requieren los distintos actores educativos, en sus diferentes roles y etapas dentro de su desempeño, todo ello concebido y articulado bajo los paradigmas y enfoques asumidos por el Sistema Educativo Dominicano” (pág.14).

De igual forma, en los Artículos 6 y 7 de la Ordenanza 8'2004 estipulan que “la formación del docente se concibe como un proceso continuo de desarrollo humano y profesional, dentro de un marco de principios que permiten el enriquecimiento de oportunidades y de acciones que benefician a los docentes, desde la etapa de formación inicial hasta el término de sus labores” (pág.15).

En el marco de esta Guía Específica, se asume la formación del docente como un proceso dirigido, integral y sistemático orientado a dotar a los/as aspirantes a docente de conocimientos (declarativos y procesuales), destrezas (aptitudes, habilidades, prácticas, acciones, procedimientos), y disposiciones críticas (actitudes, valores, reflexiones) que garantizan el desempeño eficiente y eficaz en la práctica que se desarrolla en el aula y otros contextos de su ejercicio profesional.

La formación y visión a que aluden los párrafos anteriores están dirigidos a impulsar la superación de una tradición formativa obsoleta de personal

docente, que, según *Gimeno y González, (2003)* está centrada en una amalgama de contenidos poco articulada con el currículo del sistema escolar del país, y muy desvinculada de la realidad del aula, lo que se traduce en serias dificultades de desempeño en el trabajo con los/las estudiantes. Debe garantizar, asimismo, la consecución de un perfil docente comprometido con el cambio, la investigación e innovación, y de una actitud reflexiva sobre sus funciones, capacidades y competencias para un desempeño efectivo en el contexto del siglo XXI.

En efecto, se refiere a una formación intencionada y orientada a garantizar al país un personal docente dotado de las requeridas competencias para que contribuyan a darle el sentido de seguridad y motivación para aportar todo su potencial en el aula y empeñarse en la labor de construir un/una nuevo/a ciudadano/a con capacidad crítica, propositiva y transformadora.

En tal sentido, y considerando que en la actualidad la sociedad dominicana está compelida a mejorar sustancialmente su sistema educativo, que se evidencie en mayores y mejores resultados en los aprendizajes de los/las estudiantes, la formación inicial de docentes se enfrenta a una inevitable reformulación que responda efectivamente a las necesidades y demandas de la sociedad.

En referencia a lo anterior, las Metas Educativas 2021, plantean la necesidad de una revisión del currículo como un reto para la formación inicial de los/las docentes, así como para lograr la articulación entre el saber disciplinar, saber pedagógico y los nuevos saberes que traen maestros/as y estudiantes al aula.

Esto implica que se habrán de generar espacios de diálogo y colaboración entre actores relevantes, para unificar criterios y estrategias conducentes a la aplicación de los Estándares de Formación Docente (2010) en armonía con los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (2014) en el entendido de que ambos orientan la formación, el desempeño profesional y la evaluación docente.

III. Aplicación de los Estándares en el Tramo de Formación Inicial

En diversos contextos educativos (California, Australia, Estado de Queensland, Reino Unido, Escocia, Finlandia, Canadá, Holanda, Suecia, Puerto Rico, Chile, Brasil, Perú, México, entre otros) los sistemas de formación docente han definido y adoptados algún tipo de parámetros, indicadores, criterios, competencias o estándares como elementos clave para el aseguramiento de la calidad del servicio y los logros educativos.

El Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) en procura de responder a la urgente necesidad de impulsar el desarrollo del Sistema de Carrera Docente, instituyó los Estándares Profesionales y del Desempeño, cuya aplicación tiene como punto de partida la formación inicial de docentes.

Para la articulación de la formación inicial con el Sistema de Carrera Docente, en esta *Guía Específica* se identifican los componentes relacionados con el proceso formativo. Al respecto, Wechsler et al., citados por Vaillant (2010) identifican cuatro momentos del proceso formativo en que se evidencian las fortalezas y debilidades de los/las potenciales docentes; estos incluyen la admisión, el período en que se desarrolla la formación, las prácticas como parte del proceso formativo y la evaluación que da cuenta de su desempeño académico.

En este sentido, el establecimiento de altos estándares de calidad constituye un elemento clave para superar las debilidades y ampliar las fortalezas de los programas formativos. Desde esta perspectiva, la aplicación de los Estándares en la formación inicial permite garantizar las disposiciones actitudinales, conocimientos esenciales y destrezas requeridas para mostrar el profesionalismo docente. En los argumentos de Canales (2012) estos contribuyen a proyectar el desempeño profesional docente en contextos específicos.

En sentido general, esta guía identifica y presenta indicadores para que las Instituciones de Educación Superior (IES) establezcan el perfil de ingreso y de egreso de la formación inicial, tomando en cuenta los Estándares Profesionales y del Desempeño, lo que implica redefinir los planes de estudios y mejorar la práctica docente en el proceso formativo, en correspondencia con la realidad contextual. Vista la utilidad de los Estándares en el tramo de la formación inicial, su aplicación en términos operativos se concretiza en los siguientes componentes del proceso:



Figura 1: Componentes del Proceso de Formación Inicial

3.1 Plan de Estudio de las Ofertas de Formación

En relación con el tema Fullan (1998) planteó que para transformar la formación docente es necesario, por una parte, ampliar la base de conocimiento sobre la docencia y, por otra, atraer estudiantes con mayor capacidad, diversidad y compromiso con la profesión. Agregaba que para lograr esos objetivos, habría que rediseñar planes y programas de formación, fortaleciendo la relación entre teoría y práctica, mejorar las condiciones de trabajo en las escuelas, desarrollar y monitorear la aplicación de estándares externos en su desarrollo y vincularla a un dinámico y riguroso proceso de investigación.

Sobre el tema, la OREALC/UNESCO (2013) se refiere a la prevalencia de una débil calidad de los programas y procesos de formación docente, e identifica la generalizada insuficiencia de contenidos programáticos que garanticen una sólida comprensión de las disciplinas curriculares y sus correspondientes didácticas específicas, mientras existe un posible sobre-énfasis en contenidos pedagógicos generales.

Respecto al Sistema Educativo Superior de la República Dominicana, las IES se amparan en las normativas y orientaciones de formación docente establecidas por el MESCyT, dirigidas a lograr una formación inicial de

calidad. En este contexto institucional, el MINERD respalda dichos lineamientos con la aplicación de los Estándares y sus respectivos indicadores, en coherencia con los fundamentos filosóficos, teórico-prácticos y metodológicos del currículo de la educación preuniversitaria que sirven de base a las ofertas programáticas de las IES, que refuerzan y afianzan el proceso formativo de docentes. Para el/la aspirante a docente esto supone la adquisición de destrezas teórico-prácticas para el efectivo despliegue de las competencias profesionales en el desempeño de funciones docentes.

Según Ravitch, citada por Ávalos (2004), los contenidos curriculares de programas de formación, describen lo que se espera que aprendan y sean capaces de enseñar los/las futuros/as docentes. No obstante, se reconoce la existencia de una gran diversidad, dispersión y fragmentación de los currículos de formación docente entre países de la región latinoamericana, problemática frente a la cual la aplicación de estándares puede resultar especialmente útil.

En atención a lo antes expuesto, los Estándares y sus indicadores (disposiciones actitudinales, conocimientos esenciales y desempeño) orientan la especificación de los objetivos del plan de estudio de formación inicial, contenidos curriculares de los programas de formación general, de especialidad y la práctica docente en el proceso formativo.

Los tres tipos de indicadores ayudan especialmente a seleccionar y estructurar las áreas disciplinares generales y especializadas, componentes teóricos y prácticos, estrategias didácticas, así como la evaluación del proceso formativo.

Específicamente, los Estándares Profesionales y del Desempeño contribuyen a:

- Fomentar las competencias profesionales, asegurando los conocimientos científicos, pedagógicos, didácticos e investigativos.
- Garantizar la disposición y el compromiso profesional respecto a la mejora continua como docente, así como para valorar la conducta ética, la identidad cultural del país y fomentar una cultura de paz.
- Definir de manera precisa el proceso mediante el cual se propiciará una educación de calidad progresiva y la formación docente requerida, fomentar el desarrollo humano de las presentes y futuras generaciones.
- Orientar la organización y desarrollo de pasantías, acompañamientos, y de prácticas docentes que permitan ampliar, consolidar, verificar y afianzar los conocimientos, habilidades y destrezas para un efectivo desempeño docente.
- Guiar el proceso de formación, con especial atención a los enfoques pedagógicos-didácticos y al desarrollo de los aprendizajes.

- Contribuyen al diseño de evaluaciones para cada componente del proceso formativo de los/las docentes del sistema educativo preuniversitario.

El cuadro que aparece a continuación presenta los indicadores que aplican en el Plan de Estudio de los programas formativos de la *Formación Inicial*.

Cuadro 1: Estándares y Correspondientes Indicadores para la Elaboración del Plan de Estudio de la Formación Inicial

ESTÁNDARES	Plan de Estudio de los Programas Formativos		
	INDICADORES		
	Disposiciones Críticas	Conocimientos Esenciales	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.7, 1.1.8, 1.1.9 1.1.10	1.1.4, 1.1.5, 1.1.6	1.1.2
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.11	1.2.7, 1.2.8, 1.2.9, 1.2.10, 1.2.11	1.2.2, 1.2.3, 1.2.4 1.2.5, 1.2.6
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.13, 1.3.14	1.3.8, 1.3.9, 1.3.10 1.3.11	1.3.1, 1.3.2, 1.3.5 1.3.6, 1.3.7
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.13, 2.1.14, 2.1.15 2.1.16	2.1.8, 2.1.11, 2.1.12	2.1.1, 2.1.3, 2.1.5, 2.1.6 2.1.7
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.18, 2.2.19	2.2.9, 2.2.10., 2.2.11 2.2.13, 2.2.16	2.2.4, 2.2.6
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.18, 3.1.19, 3.1.20 3.1.22, 3.1.23	3.1.11, 3.1.12, 3.1.15, 3.1.17	3.1.1, 3.1.2, 3.1.4 3.1.8
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.14, 3.2.15, 3.2.16	3.2.8, 3.2.9, 3.2.11	3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.15	3.3.10, 3.1.11, 3.3.12, 3.3.13, 3.3.14	3.3.2, 3.3.5, 3.3.6, 3.3.7, 3.3.8, 3.3.9
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.13, 4.1.14, 4.1.15 4.1.16, 4.1.17	4.1.7, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.10 4.1.11	4.1.1, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5, 4.1.6
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.10, 4.2.14, 4.2.15	4.2.9, 4.2.11	4.2.4, 4.2.5, 4.2.6, 4.2.7
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.17, 4.3.18, 4.3.20 4.3.22, 4.3.23, 4.3.24	4.3.2, 4.3.3, 4.3.4, 4.3.9, 4.3.10, 4.3.11	4.3.2, 4.3.3, 4.3.4 4.3.9, 4.3.10, 4.3.11.

NOTA: Se aclara que la referencia de los indicadores en esta Guía se hace mediante la etiqueta numérica asignada en la matriz operativa del documento de los Estándares Profesionales para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (2014). Por ejemplo: **3.2.16.**, donde:

3 = Corresponde a la Dimensión

2 = Corresponde al Estándar

16 = Corresponde al Indicador

La correcta lectura de la etiqueta es: *Indicador no.16 del Estándar no.2 de la Tercera Dimensión.*

3.2 El Perfil de Ingreso y Permanencia

En este componente se describen las características generales indicativas, en términos de las disposiciones actitudinales, conocimientos mínimos y

destrezas básicas requeridas a los/las aspirantes como condición para su admisión y permanencia en un programa de formación inicial. Estos requerimientos son elementos imprescindible en la selección de candidatos/as idóneos/as y competentes para ingresar a los programas de formación inicial. Los Estándares Profesionales y del Desempeño, proveen orientaciones a las IES para la definición de dicho perfil, y además proporcionan información valiosa sobre el progreso del/la aspirante a docente, a través evaluaciones realizadas en su trayectoria formativa, que determinan la permanencia o no en el programa formativo.

Los indicadores de disposiciones críticas aportan orientaciones puntuales que servirán a las IES para elaborar el perfil del/la aspirante, enfatizando entre otros aspectos lo concerniente a liderazgo, ética, trabajo en equipo y resolución de problemas que se requieren para asumir la docencia como una carrera de vida, con sentido humanista y conciencia del rol que desempeñará en el desarrollo la sociedad. En el cuadro que se presenta a continuación se identifican los indicadores que aplican en este componente de la formación inicial.

Cuadro 2: Estándares y Correspondientes Indicadores para el Perfil de Ingreso y Permanencia en el Proceso de Formación Inicial

ESTÁNDARES	Perfil de Ingreso y Permanencia		
	INDICADORES		
	Disposiciones Críticas	Conocimientos Esenciales	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.9, 1.1.10		1.1.9
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.12, 1.2.13	1.2.10	
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.15, 1.3.16	1.3.11	1.3.6, 1.3.7
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.13, 2.1.15		
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.17, 2.2.18	2.2.11, 2.2.12, 2.2.13, 2.2.15	2.2.2, 2.2.7
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.23	3.1.11	3.1.9
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.13		3.2.5
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.16	3.3.13, 3.3.14	
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.15, 4.1.16	4.1.7, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.10, 4.1.11, 4.1.12.	4.1.6
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.14, 4.2.16	4.2.8, 4.2.10, 4.2.12.	4.2.6, 4.2.7.
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.18, 4.3.20, 4.3.21 4.3.22, 4.3.23, 4.3.24	4.3.12, 4.3.14, 4.3.15, 4.3.16.	4.3.3, 4.3.5, 4.3.6. 4.3.7, 4.3.10, 4.3.11

3.3 *Práctica Docente en el Proceso Formativo*

En lo que concierne al componente de la práctica docente en el proceso de la formación inicial, los Estándares proveen indicadores contentivos de los elementos de preparación práctica que anticipan o simulan la forma como habrá de desempeñar sus funciones el futuro docente en formación. Dichos elementos se incluyen de manera indicativa en el plan de estudio, y se especifican en los correspondientes programas de las disciplinas y cursos según cada institución formadora configure su oferta.

No obstante, resulta insuficiente la redefinición de los planes de estudios en cuanto a actitudes, conocimientos y destrezas que se espera aprendan a desarrollar los/las futuros/as docentes en el ejercicio de la profesión. En ese sentido, se deben elaborar programas de formación con un diseño curricular coherente y suficientemente integrado (OREALC/UNESCO, 2014); es decir, los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aunque son fundamentales, no determinan cual es la práctica docente adecuada para cada contexto (Ball y Cohen, 1999), lo que sugiere incluir los aspectos referidos a la adquisición de destrezas prácticas para el efectivo desarrollo de las competencias profesionales en el desempeño en su función como docente.

La práctica docente en el proceso formativo es el factor que más explica el valor agregado de la formación, en términos de su relevancia y efectividad para propiciar el aprendizaje estudiantil (Boyd et.al., 2009), y es determinante para definir la calidad de un programa de formación inicial

En este sentido, se confirma que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los/as futuros(as) docentes(as) más que un simple período de tiempo para demostrar que saben aplicar conocimientos previamente aprendidos (Zeichner, 1996, 2010); sin embargo, en general, la vinculación entre la teoría y la práctica suele ser el punto más débil e insuficiente de la formación a lo largo del proceso formativo que se desarrollan en la región latinoamericana y caribeña (OREALC/UNESCO, 2013, 2014).

Consecuentemente, los Estándares a través de sus tres tipos de indicadores fortalecen la práctica docente en el proceso de formación inicial y permiten establecer la conexión entre teoría y práctica que vinculan a los/as futuros/as docentes con los contextos sociocultural específicos donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente cuadro muestra los indicadores que aplican en este componente:

Cuadro 3: Estándares y Correspondientes Indicadores para la Práctica Docente del Proceso Formativo

ESTÁNDARES	Práctica Docente del Proceso Formativo		
	INDICADORES		
	Disposiciones Críticas	Conocimientos Esenciales	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.8, 1.1.10	1.1.4, 1.1.6	1.1.1, 1.1.2, 1.1.3
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.10, 1.2.11, 1.2.12 1.2.13	1.2.7, 1.2.8, 1.2.9, 1.2.10, 1.2.11	1.2.1, 1.2.2, 1.2.3 1.2.4, 1.2.5, 1.2.6
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.14, 1.3.15, 1.3.16	1.3.9, 1.3.15	1.3.1, 1.3.2, 1.3.5 1.3.6, 1.3.7
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.16, 2.1.17., 2.1.19	2.1.10 2.1.11	2.1.4, 2.1.5, 2.1.6
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.17, 2.2.18, 2.2.19	2.2.13, 2.2.16	2.2.4, 2.2.6
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.18, 3.1.19, 3.1.20 3.1.21, 3.1.23	3.1.1, 3.1.12, 3.1.14, 3.1.15, 3.1.17	3.1.2, 3.1.3
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.14, 3.2.15, 3.2.17	3.2.8, 3.2.10, 3.2.11	3.2.2
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.15, 3.3.16	3.3.10, 3.3.12, 3.3.13	3.3.6, 3.3.9
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.14, 4.1.15, 4.1.16	4.1.7, 4.1.10, 4.1.11	4.1.1, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.6
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.13, 4.2.14, 4.2.15 4.2.17	4.2.9, 4.2.11	4.2.5, 4.2.6, 4.2.7
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.18, 4.3.19, 4.3.20 4.3.21, 4.3.22, 4.3.23 4.3.24	4.3.12, 4.3.15	4.3.2, 4.3.3, 4.3.4 4.3.7, 4.3.9, 4.3.11

3.4 Perfil de Egreso

El perfil profesional del egresado de la formación inicial tiene como punto de referencia aspiraciones que implican conocimientos, disposiciones, destrezas que se previeron desarrollar como parte del programa formativo, el cual, por lo general, es definido por las entidades formadoras de acuerdo con su declaración de misión, visión y proyecto institucional.

Es un componente clave para todos/as los/as actores/as que intervienen en el proceso formativo, especialmente los/as formadores/as y los/as responsables de proveer los recursos necesarios (insumos, materiales, instrumentos y procedimientos normativos) que se combinan en la ejecución de las ofertas programáticas específicas y valorar en qué medida se han logrado y desarrollado los conocimientos, actitudes y destrezas de los profesionales egresados durante el proceso de formación.

De acuerdo con lo reportado en el Informe McKinsey (2007), los sistemas educativos con mejor rendimiento cuentan con instituciones formadoras que han otorgado gran importancia a la adquisición de habilidades prácticas durante el proceso de formación inicial (Barber y Mourshed, 2007, 2010).

Los Estándares permiten redefinir el perfil de egreso de acuerdo con los requerimientos y exigencias del profesional demandado por el proyecto educativo nacional, con el objeto de entregar al sistema educativo preuniversitario un/una egresado/as con las potencialidades aspirada por la sociedad.

El cuadro que sigue presenta los indicadores que aplican a este componente.

Cuadro 4: Estándares y Correspondientes Indicadores para el Perfil de Egreso del Proceso de Formación Inicial

ESTÁNDARES	Perfil de Egreso		
	INDICADORES		
	Disposiciones Críticas	Conocimientos Esenciales	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.7, 1.1.8, 1.1.9, 1.1.10	1.1.4, 1.1.5, 1.1.6, 1.1.8	1.1.1, 1.1.2
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.10, 1.2.11, 1.2.12, 1.2.13	1.2.7, 1.2.8, 1.2.9, 1.2.10	1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.2.5, 1.2.6
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.12, 1.3.13, 1.3.14, 1.3.15, 1.3.16.	1.3.8, 1.3.9, 1.3.10, 1.3.11, 1.3.15	1.3.1, 1.3.2, 1.3.5, 1.3.6, 1.3.7
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.13, 2.1.14, 2.1.15, 2.1.16	2.1.8, 2.1.9, 2.1.10, 2.1.12.	2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.1.6, 2.1.7
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.18, 2.2.19	2.2.9, 2.2.10, 2.2.11, 2.2.12, 2.2.14, 2.2.16	2.2.3, 2.2.6, 2.2.8
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.19, 3.1.22, 3.1.23	3.1.12, 3.1.13, 3.1.14, 3.1.15, 3.1.17.	3.1.2, 3.1.5, 3.1.7.
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.13, 3.2.14, 3.2.15, 3.2.16.	3.2.7, 3.2.8, 3.2.9, 3.2.10, 3.2.11.	3.2.2, 3.2.3, 3.2.5.
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.15, 3.3.16, 3.3.17.	3.3.10, 3.3.11, 3.3.13, 3.3.14	3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.7, 3.3.8, 3.3.9
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.13, 4.1.14, 4.1.15, 4.2.16.	4.1.7, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.10, 4.1.11, 4.1.12.	4.1.1, 4.1.4, 4.1.5
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.13, 4.2.14, 4.2.15, 4.2.16, 4.2.17, 4.2.18.	4.2.8, 4.2.9, 4.2.10, 4.2.11, 4.2.12	4.2.1, 4.2.2, 4.2.5, 4.2.6, 4.2.7
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.17, 4.3.18, 4.3.19, 4.3.20, 4.3.21, 4.3.22, 4.3.23, 4.3.24.	4.3.12, 4.3.13, 4.3.14, 4.3.16.	4.3.2, 4.3.3, 4.3.4, 4.3.7, 4.3.8, 4.3.10, 4.3.11

IV. Síntesis sobre el Rol de los Estándares según Componentes del Proceso de Formación Inicial

Plan de Estudio de Formación Docente

- Orientan a las IES a la especificación de los objetivos del plan de estudio, contenidos curriculares de formación general, de especialidad.
- Ayudan a seleccionar y estructurar las áreas disciplinares generales y especializadas, componentes teóricos y prácticos y estrategias didácticas.
- Posibilitan el diseño de los programas de formación en atención al docente que aspira recibir el Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano.

Perfil de Ingreso y Permanencia

- Contribuyen al diseño de la evaluación de las habilidades y destrezas que deben caracterizar a un(a) aspirante al ingreso de la profesión.
- Proveen orientaciones a las IES para definir la idoneidad y competencias requeridas en los/las aspirantes a ingresar.
- Orientan a las IES para la elaboración del perfil del/la aspirante, enfatizando entre otros aspectos lo concerniente a liderazgo, ética, trabajo en equipo y resolución de problemas.
- Proporcionan información valiosa sobre el progreso del/la aspirante a docente, a través evaluaciones realizadas en su trayectoria formativa, que determinan la permanencia o no en el programa.

Práctica Docente en el Proceso Formativo

- Fortalecen y proveen elementos que refuerzan la práctica docente en el proceso formativo.
- Anticipan o simulan la forma como habrá de desempeñar sus funciones el/la futuro docente.
- Posibilitan la articulación de la práctica docente del proceso formativo al plan de estudio.
- Vinculan el saber y saber hacer (teoría-práctica) de los/as futuros/as docentes en contextos directos donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Orientan el diseño de las prácticas y pasantías, acompañamiento y tutelaje en el proceso formativo.

Perfil de Egreso

- Definen el perfil profesional del/la docente, tomando como base las cuatro dimensiones de los Estándares (El/la Estudiante y su Aprendizaje, Contenido Curricular, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Compromiso Personal y Profesional).
- Establecen las pautas para evaluar la oferta formativa (plan de estudios, áreas de formación general y especializada, así como sus componentes teóricos y prácticos)
- Orientan el desarrollo del proceso de formación y la evaluación de los conocimientos, disposiciones actitudinales y destrezas que se espera muestre un(a) egresado/a de la formación inicial.
- Facilitan la valoración de capacidades y competencias de que está dotado/las egresados/as.
- Orientan a las IES acerca de los conocimientos, disposiciones actitudinales, habilidades y destrezas que debe manejar y aplicar el/la egresado/a de la formación

Figura 6: Síntesis del Rol de los Estándares en el Proceso de Formación Inicial

V. Consideraciones Finales

En la actualidad el Estado Dominicano implementa un conjunto de políticas dirigidas a impulsar una revalorización y dignificación de la profesión docente como condición básica para viabilizar las mejoras progresivas y sostenibles de la calidad de esos profesionales en el país.

Un producto y a la vez insumo concreto de esas iniciativas son los *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente* concebidos como el marco de referencia general para orientar y dar coherencia a la profesionalización del servicio y propiciar el desarrollo de la Carrera Docente. El fin estratégico de estas iniciativas es contribuir a elevar la calidad de la Formación Inicial, y como resultado de ello lograr una mejora sustancial en los aprendizajes de los y las estudiantes del Sistema Educativo Preuniversitario.

Finalmente, estos Estándares proveen un lenguaje común para diseñar y desarrollar la formación inicial de docentes, así como para propiciar cambios cualitativos progresivos, en cuanto a enfoque, contenido y proceso de esta formación.

Referencias

- Arancibia, M., Soto, C. P., & Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las TIC asociada a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23-51.
- Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). *Toward a practice-based theory of professional education. Teaching as the Learning Profession* San Francisco: Jossey-Bass.
- Barber, M. y M. Mourshed, (2007). How the best performing school systems come out on top. Reporte de McKinsey & Co. Disponible en https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Barber, M., & Mourshed, M. (2010). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. Recuperado de <http://epa.sagepub.com/content/31/4/416.short>
- Canales, (2012). PROPUESTA DE ESTÁNDARES PARA LOS EGRESADOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. [en línea] [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/267FE9CCDC89756105257AFD0071C15B/\\$FILE/Estandares_y_perfil_profesional.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/267FE9CCDC89756105257AFD0071C15B/$FILE/Estandares_y_perfil_profesional.pdf)
- Decreto Núm. 427- 00, que denomina las Escuelas Normales, Instituto Universitarios de Formación Docente.
- Fullan, M. (1998). *Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency*. *Educational leadership*, 55, 6-11.
- Gaceta Oficial/MESCYT (2001). Ley 139-01 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Santo Domingo, Rep. Dom.
- Grünwald, M. Z., & Herrera, S. L. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de educación. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (11), 17-44.
- Laínez, D. O. S., (2012). Tesis de Maestría Elementos que inciden en el desempeño pedagógico en las prácticas realizadas por los estudiantes de III de Educación Magisterial de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico con sede en Tela, Atlántida. Tegucigalpa
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Education Schools Project.
- Ley Orgánica de Educación 2909 de 1951. Gaceta Oficial 7302, Santo Domingo, Rep. Dom.
- Ley 1-12, que establece la estrategia nacional de desarrollo 2030
- McKinsey, C. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. Recuperado de http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

- Medina, J. L. y Carnicero, P. (2006): "La Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en la Región Centroamericana y El Caribe. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional". Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana: San José, Costa Rica. http://www.oei.es/pdf2/la-formacion-inicial-de-docentes_educacion-primaria-en-la-reg-ca-rd.pdf
- MESCyT (2010). Diagnóstico de la Educación Superior en la República Dominicana. Santo Domingo.
- MESCyT (2010). Estándares para la Formación Docente en la República Dominicana.
- Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. OEI, Santo Domingo. Rep. Dom.
- MINERD (2004). Ordenanza 1'2004, que establece el Currículum de la Licenciatura en Educación Básica, Santo Domingo, República Dominicana.
- MINERD (2014). RESOLUCIÓN 17-2014, que establece los Estándares Profesionales y del Desempeño, Santo Domingo, República Dominicana.
- MINERD/INAFOCAM (2011). Estándares del Perfil del Desempeño Docente en la República Dominicana.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). McKinsey & Company. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better.
- OREALC/UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- OREALC-UNESCO. (2014) Catastro de experiencias relevantes de líticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa EN LA REPÚBLICA DOMINICANA (2014-2030)
- Pascual, E. (1999). Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. Revista Iberoamericana de educación, (19), 229-270.
- Plan de Gobierno 2012-2016 del Presidente de la República Danilo Medina.
- Ravitch, D. (1996). National Standards in American Education: A Citizen's Guide. Brookings Institution, 1775 Massachusetts Ave., NW, Washington, DC 20036.
- Secretaría de Estado de Educación (2008). Plan Decenal de Educación 2008/2018. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1997). Ley General de Educación No. 66-97. Editora Taller. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación/INAFOCAM (1997). Ordenanza 5'97, que establece la creación y funcionamiento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación/INAFOCAM (2003). Ordenanza N° 14' 2003 que establece el currículo de la Licenciatura en Educación Básica para docentes que cursaron el profesorado. Documentos institucionales 2. Santo Domingo.
- Secretaría de Estado de Educación/INAFOCAM (2004) Ordenanza N° 1' 2004 que establece el currículo de la Licenciatura en Educación Básica. Documentos institucionales 3. Santo Domingo.

- Secretaría de Estado de Educación/INAFOCAM (2004). Ordenanza 5'2004, que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación Docente.
- UNESCO (2012). Informe Regional de Monitoreo del Progreso Hacia una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco.
- UNESCO (2012). Informe Regional de Monitoreo del Progreso Hacia una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco.
- UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. OREALC-UNESCO,
- UNESCO, (1996). The State of Education in Latin America and the Caribbean, 1980-1994. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2012). Situación Educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación de calidad el 2015. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. Presente y futuro de la educación iberoamericana.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. Currents of reform in preservice teacher education, 199-214.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. Journal of teacher education, 61(1-2), 89-99.