

PLANES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE LA EDD 2017



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



PLANES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, A PARTIR DE LOS RESULTADOS
DEL PROCESO DE LA EDD 2017

© De la Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) R.D.

© Del Instituto Dominicano de Evaluación
e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)

Directora OEI R.D.:
Catalina Andújar Scheker

Director IDEICE:
Julio Leonardo Valeirón

Comisión Técnica Ejecutiva de la EDD 2017:
Julio Santana, director general del gabinete del Ministro de Educación
Francisco Cáceres, director general de descentralización del MINERD
Yuri Rodríguez, director del Instituto Nacional de Bienestar Magisterial (INABIMA)
Vivian Báez, directora de Recursos Humanos del MINERD
Martha Lebrón, directora de Evaluación de Desempeño Docente del MINERD
Elsa Lucía Lugo, coordinadora de unidad de análisis de gabinete MINERD

Consultor responsable:
Elena Martín Ortega

El contenido de este informe es propiedad del Ministerio de Educación de República Dominicana. No se autoriza su reproducción total o parcial, sin la previa autorización del MINERD y las entidades ejecutoras.

Noviembre 2018
Santo Domingo, R.D.

ÍNDICE

Introducción	5
I. Supuestos básicos del desarrollo profesional docente	7
II. Consecuencias de la evaluación para las políticas de profesorado .	15
III. Estrategia de formación	19
Consideraciones previas	19
Actividades generales	20
Planes de Formación docente.....	21
Primera fase: Creación de un equipo responsable del Plan de Formación	22
Segunda Fase: interpretación de los resultados de la evaluación.....	22
Tercera Fase: Diseño de un Plan de Formación de Centro	24
Cuarta fase: Desarrollo de los Planes de Formación de Centro	26
Quinta Fase: Supervisión del desarrollo del Plan de Formación del Distrito	29
Actuaciones prioritarias.....	30
Referencias bibliográficas.....	33

INTRODUCCIÓN

Dice mucho de una Administración educativa que, a la vez que pone en marcha un proceso para evaluar el desempeño docente de su profesorado, implemente también un sistema de Desarrollo Profesional Docente para este colectivo, a partir de los hallazgos de la misma. En esta doble actuación se pone de manifiesto el convencimiento de que la función más importante de la evaluación del desempeño docente es la formativa, es decir, ayudar a los profesores y profesoras a mejorar su práctica a partir de los resultados de la evaluación recibida.

Un riesgo de los programas de evaluación del desempeño docente, que de hecho ha supuesto en ciertos casos su fracaso, es utilizarlos únicamente para su función acreditativa, estableciendo tan solo el correspondiente sistema de consecuencias para las condiciones laborales de los docentes (Darling-Hamond, 2012; Isoré, 2009; Vaillant, 2008). La función formativa y la acreditativa son compatibles en un mismo programa de evaluación del desempeño, aunque esta doble meta no esté exenta de tensión. Sin embargo, algunos gobiernos optaron en su momento solo por el segundo objetivo, desoyendo lo que hoy en días se considera un supuesto básico consensuado. En el primer informe McKinsey, ya se alertaba de este riesgo:

“Si bien algunas reformas incrementaron los mecanismos de rendición de cuentas o introdujeron incentivos basados en el desempeño para mejorar la motivación, lo hicieron sin brindar a los docentes oportunidades para darse cuenta de sus debilidades o conocer mejores prácticas” (Barber y Mourshed, 2007, p.27. Traducción propia).

Hay que recordar, no obstante, que este primer requisito de atender a las dos funciones de la evaluación de desempeño debe ir acompañado de la segunda exigencia: alinear la forma de llevar a cabo la evaluación y los resultados que con ella se obtienen con los principios del Desarrollo Profesional Docente (Goe, Biggers, Croft, 2012). El perfil docente y el modelo de enseñanza que sustente ambos procesos debe ser el mismo y tiene que hacerse explícito al profesorado.

El objetivo de este documento es precisamente presentar una propuesta de cómo organizar los planes de Desarrollo Profesional Docente en coherencia con la EDD 2017. Para ello el texto se organiza en tres apartados. En el primero de ellos se presenta una breve

revisión de las características que debe reunir un plan de Desarrollo Profesional Docente, a partir de la evidencia de la última década de estudios realizados en este ámbito educativo.

En el segundo se señalan algunas medidas que sería conveniente impulsar en las políticas de profesorado en República Dominicana a la luz de los resultados de la EDD 2017, como preámbulo al tercero en el que se aborda el tema central del documento: la propuesta de actividades de formación. En ella se distinguen actuaciones generales que ofrecerían recursos para todos los docentes del país y Planes de Formación de Distrito en los que se coordinarían los Planes de Formación de Centro, que a su vez incluirían los Planes Individuales de Formación de cada docente.

I. SUPUESTOS BÁSICOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Como hemos señalado en otro lugar (Martín, 2015), hoy en día, tanto entre los académicos como entre los responsables de la política educativa, existe un amplio consenso acerca de la crucial importancia del profesorado en la mejora de la calidad de la enseñanza (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; MacBeath, 2012; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; OCDE, 2017; UNESCO-OREALC, 2014, Schleicher, 2018), aunque, por desgracia, este acuerdo no siempre se traduce en el impulso de políticas coherentes con dicho convencimiento. Cuando se analizan determinados sistemas educativos que destacan por su compromiso con la innovación educativa, se identifica una serie de supuestos teóricos acerca del desarrollo profesional del profesorado sobre los que existe un amplio consenso (Avalos, 2011; Borko, 2004; Stigler & Hiebert, 2009; Darling-Hamond, Chung Wei & Andree, 2010; OCDE, 2018; Vaillant & Marcelo, 2015; Villegas-Reimers, 2003).

El primero de ellos se refiere al cambio profundo que implica concebir el aprendizaje y los cambios que los profesores y profesoras experimentan a lo largo de su carrera docente en términos de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) frente al concepto más tradicional de formación del profesorado. La concepción de un proceso centrado en la actualización de conocimientos ha dado paso a un enfoque en el que se trata de ofrecer al docente las condiciones para desarrollarse en todas las variadas y complejas dimensiones de su quehacer profesional. Un cambio que implica transformar, o por lo menos, reestructurar sus concepciones, valores, actitudes y, por supuesto, sus prácticas. De la misma manera que la cultura y la práctica de los sistemas educativos respecto a los procesos de acompañamiento y formación continua de los maestros.

Como señalan los expertos en este ámbito y los organismos educativos internacionales, se trata de un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida activa del docente. Esta forma de entender el DPD implica diseñar de forma conjunta y coherente las distintas etapas de la carrera docente, aunque cada una de ellas tenga identidad propia.

“Este desarrollo profesional de los docentes es un proceso que abarca todo un largo periodo que empieza en la formación inicial del profesor y finaliza con su jubilación. Habitualmente este amplio proceso se divide en etapas. La primera se refiere a la preparación de los docentes durante la formación inicial del profesorado, en la que aquellos que quieren ser profesores adquieren los conocimientos y destrezas básicas. La segunda etapa son los primeros pasos como docente, los primeros años de confrontación con la

realidad de ser profesor en una escuela. Esta fase se suele denominar de inducción. La tercera fase es la de desarrollo profesional continuo de aquellos docentes que han culminado con éxito los retos iniciales que implica convertirse en profesor”.

(Comisión Europea, 2010, p.3. Traducción propia)

Si bien en algunos países de América Latina hay docentes cuya experiencia docente se inicia en muchas ocasiones antes de ingresar a la carrera propiamente, se puede seguir afirmando, que, en cualquiera de estas etapas, el DPD tiene una meta común, que Avalos resume en garantizar la calidad del aprendizaje de los alumnos y alumnas, lo que requiere una actitud de revisión continua:

“El desarrollo profesional remite al aprendizaje de los docentes, a aprender cómo aprender y transformar su conocimiento en la práctica para promover el desarrollo de sus alumnos. El aprendizaje profesional de los docentes es un proceso complejo, que requiere la implicación cognitiva y emocional de los profesores, tanto individual como colectiva, la capacidad y la voluntad de examinar dónde se sitúa cada uno con respecto a las convicciones y creencias, y la lectura atenta y la puesta en marcha en la acción de alternativas adecuadas para la mejora y el cambio”.

(Avalos, 2010, p.10. Traducción propia)

Hoy en día existe una clara conciencia de la dificultad que conlleva ser un buen docente. Es innegable que el desarrollo profesional docente se ve afectado por los profundos cambios que conlleva la sociedad de la información (Castells, 2000). En ella, aprender a lo largo de la vida es una necesidad esencial y el reto de la escuela es por tanto intentar que todos los alumnos y alumnas adquieran la competencia de aprender a aprender antes de finalizar la escolarización. La incertidumbre es la característica más definitoria de las sociedades actuales y es preciso que los nuevos ciudadanos afronten el futuro con flexibilidad intelectual, y sabiendo controlar la ansiedad emocional que provocan las situaciones en gran medida impredecibles. Los espacios informales ganan peso en el aprendizaje; la escuela no es ya el único lugar donde se construye conocimiento, lo que obliga a repensar su papel y a resituar su posición entre los distintos contextos educativos (Coll, 2013; Ito et al. 2013). Enseñar es ahora una tarea distinta y ser docente requiere redefinir la función de la educación escolar y de quienes deben ayudar a los estudiantes a construir conocimiento.

El profundo cambio que se aprecia en la caracterización de la figura del docente y en las formas de apoyar su desarrollo no solo se explica por las transformaciones sociales sino también por las que se han producido en la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza. Los enfoques cognitivos se han enriquecido con la perspectiva sociocultural, como muestra

Avalos (2011) en su ilustrativa revisión. La influencia de la cultura en las prácticas sociales educativas, la mediación entendida como ayuda a la construcción activa del aprendiz o las tecnologías como artefactos semióticos esenciales para el aprendizaje son algunos de los constructos teóricos que ilustran esta evolución (Sawyer, 2008; Wells, 1999). Ser profesor tiene otro significado desde una concepción sociocultural. Remite a un perfil profesional mucho más complejo. Los docentes serían expertos capaces de resolver problemas abiertos en vez de afrontar los cambios con rutinas aprendidas previamente (Niemi, 2015) y capaces de enfrentarse con el esfuerzo emocional que requiere toda innovación (Zembylas, 2010).

Por otra parte, las metas de la escolarización se han ampliado significativamente. Las intenciones educativas no se limitan ya a los saberes disciplinares, sino que prestan especial atención a la educación para la ciudadanía. El objetivo es formar a los ciudadanos del siglo XXI, personas activas, capaces de marcar sus propios objetivos, aprendices seguros de sí mismos y comprometidos con el conocimiento, competentes tanto desde el punto de vista cognitivo y tecnológico, como en el ámbito emocional. Se trata de educar alumnos y alumnas que sean capaces de tomar decisiones con responsabilidad y de equiparles para ello con las denominadas competencias del siglo XXI (capacidad de pensar crítica y creativamente, de comunicarse y colaborar con otros, conscientes de los temas globales que afectan al conjunto de la humanidad, pero también de la importancia de las peculiaridades de las culturas) (Burnaford, Brown, Doherty, & McLaughlin, 2007). Ser docente en la actualidad implica trabajar por una escuela inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Echeíta, Simón, López y Urbina, 2014) en la que todos y todas puedan aprender lo más posible haciendo realidad la compleja tarea de alcanzar simultáneamente la excelencia y la equidad (Marchesi y Martín, 2014).

Por último, y no por ello menos importante, hay que tener en cuenta que la de maestro es una profesión con la que estamos todos o relativamente todos familiarizados desde muy temprana edad, a diferencia de la mayoría de las restantes profesiones. Lo que crea modelos de maestros, no necesariamente apegados a una práctica profesional docente efectiva. Arrastramos dichos modelos durante toda la vida. Siempre aparece en nuestra conciencia el nombre de la maestra o el maestro que nos impactó, tanto en la educación básica como profesional

Desempeñar una tarea tan compleja requiere desarrollar una amplia gama de competencias profesionales y personales (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009) que no son alcanzables desde un enfoque de formación permanente basando en actividades aisladas en el tiempo, basadas casi exclusivamente en cursos de actualización de conocimiento y realizadas en la mayoría de los casos de forma individual.

Podemos resumir las condiciones que debería reunir una adecuada planificación del Desarrollo Profesional Docente, siguiendo la caracterización de Bautista y Ortega-Ruiz (2015), en los siguientes requisitos.

1. Promover el desarrollo profesional implica en primer lugar **ajustar la ayuda que se presta al docente a sus conocimientos previos y su nivel de pericia** (Putnam & Borko, 2000). Supone asimismo tener en cuenta **sus intereses y necesidades**, sin que ello signifique que la formación deba olvidar las prioridades de la Administración Educativa. Para sentirse comprometido con un proceso de cambio, el docente necesita identificar adecuadamente la meta que se persigue y hacerla suya. Es fundamental, por tanto, apoyar al profesor o profesora en este primer paso, ayudándole a centrar su atención en aquellos aspectos de su práctica que la administración considera importantes, pero no imponiendo objetivos que no tengan sentido para el docente. Tomar en cuenta incluso sus propias teorías implícitas de lo que significa enseñar y aprender, que vienen de su experiencia personal, y que muchas veces, la formación inicial deja intactas.
2. La formación debe llevarse a cabo **a través de actividades que requieran exploración y reflexión**. No se trata de transmitir nuevos conocimientos, a partir de exposiciones teóricas sino de ofrecer una nueva mirada sobre la propia acción, que permita al docente dar un nuevo significado a su quehacer cotidiano. Como propone Schön (1982, 1987), los docentes deben ser profesionales reflexivos que sometan su actividad en el aula a revisión a partir de las posiciones teóricas que se quieran promover. La teoría se convierte así en una herramienta para analizar la práctica y modificarla. Las actividades de formación partirían por tanto de situaciones contextualizadas, tanto desde el punto de vista de las condiciones reales de la clase, como de las peculiaridades de las materias, ya que un mismo principio pedagógico toma forma distinta dependiendo de la asignatura a la que se aplique.
3. La formación que promueve un adecuado DPD tiene que realizarse, por tanto, a través de **actividades extendidas en el tiempo**. Cada año los gobiernos invierten una gran cantidad de dinero en actividades de formación tradicionales, como seminarios, charlas, talleres, conferencias. Actividades todas ellas esporádicas en las que los docentes suelen ser receptores pasivos de información. Este tipo de actividades han mostrado ser muy poco eficaces ya que están descontextualizadas, fragmentadas y desconectadas de la práctica del aula (Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim, & Santoro, 2010; Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007). Por el contrario, un adecuado DPD respondería a un plan de mejora a largo plazo que permita rediseñar, aplicar y evaluar los cambios que el docente se propone.
4. La formación debe llevarse a cabo **en contextos de colaboración entre docentes**. Se ha consolidado una clara toma de conciencia de que la clave de la calidad de la enseñanza no es el profesor sino el equipo docente. Un mismo alumno recibe influencia educativa de muchos profesores en un mismo curso y a lo largo de su escolaridad. Es

esencial que exista una coherencia, que no significa homogeneidad, en la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica docente de quienes comparten alumnado. Por otra parte, el DPD se realiza en mejores condiciones cuando el docente se siente arropado en un proyecto de formación común con colegas con los que comparte contexto. El objetivo es por tanto crear comunidades de aprendizaje entre los docentes. En un reciente documento, el responsable de la OCDE, Andreas Schleicher (2018), plantea así esta línea de avance:

“La colaboración entre profesores es importante no solo para construir una relación interpersonal entre los miembros del equipo docente que se ha demostrado tiene un gran impacto en la percepción de autoeficacia y en la satisfacción, sino porque la colaboración es sí misma. Ha quedado claro a partir de los datos de TALIS que los profesores se benefician incluso de pequeñas experiencias de colaboración con sus colegas. Los datos muestran que participar en actividades de desarrollo profesional colaborativas o estar implicado en prácticas colaborativas cinco veces al año o más correlaciona positivamente tanto con la percepción de autoeficacia como con la satisfacción. Muchas de las prácticas colaborativas mencionadas en TALIS como observar las clases de otros profesores y ofrecer retroalimentación, o enseñar junto con otros profesores en equipo a una misma clase podrían – y deberían- introducirse en las escuelas. Los líderes de las escuelas deberían, por ejemplo, elaborar horarios más flexibles que permitieran formar equipos. Estas actividades contribuyen a varios objetivos, entre ellos promover el desarrollo profesional de los profesores allí donde trabajan y ofrecerles otra fuente de retroalimentación sobre su tarea” (Schleicher, 2018, p.111. Traducción propia).

5. Durante todo el proceso de formación, es necesario **ofrecer al docente retroalimentación constructiva sobre el proceso**. El hecho de que las actividades de formación se hagan en colaboración con otros colegas no quita que sea necesario que el docente cuente con una guía durante el proceso. Es fundamental ofrecerle retroalimentación que le permita confirmar y consolidar determinados cambios y seguir avanzando en la reestructuración de otros aspectos de su práctica. Es necesario que las mejoras que se vayan introduciendo estén guiadas por conocimiento experto fundamentado. Este provendrá unas veces de los propios colegas, pero se necesitará también el asesoramiento de un responsable con más experiencia. Esta figura puede ser el propio director o directora del centro o un coordinador pedagógico externo a la escuela. Como señala Niemi (2015), al analizar la situación en Finlandia, uno de los aspectos más valiosos de su política de profesorado es la supervisión que la dirección de las escuelas hacen de los planes de mejora de sus docentes. Es fundamental que la retroalimentación

que se brinda al docente sea constructiva y sin repercusión acreditativa. Se trata de un proceso de formación para el desarrollo profesional y no de una actividad de evaluación del desempeño y es importante que el docente tenga clara la meta.

6. Si bien las actividades de apoyo al DPD deben tener identidad propia, lo que conlleva realizar una planificación que concretaría sus objetivos, tareas y secuencia de realización, es necesario **ofrecer un seguimiento sostenido al acabar el programa**. Los cambios en las prácticas docentes asentadas son difíciles y la tendencia del ser humano es volver a las rutinas que exigen menos esfuerzo consciente y ofrecen más seguridad. Por ello, es importante, prever en las actuaciones de DPD una fase de seguimiento que permita mantener la tensión de la mejora hasta que esta se convierta en rutina. Una vez más a esto contribuye que las innovaciones no son individuales sino colectivas y vayan impregnando la cultura del centro.

Es importante destacar, por último, la importancia de buscar la coherencia entre las iniciativas para promover las distintas fases del DPD y, a su vez, la relación de las políticas de profesorado con el resto de las decisiones de política educativa (Martín, 2015). La calidad de la formación en servicio siempre se ha visto afectada por el resto de las políticas de profesorado, pero esta dependencia se ve mucho más clara desde un enfoque de desarrollo profesional que entiende este concepto como una evolución a lo largo del proceso de construcción de la identidad y las competencias del docente. La forma de entender qué significa ser profesor y la importancia otorgada a la reflexión conjunta sobre la práctica deberían informar el curriculum de la formación inicial. La necesidad de una fase de inducción responde a estos mismos supuestos y es un ejemplo paradigmático de las borrosas fronteras entre formación inicial y permanente. Asimismo, las decisiones de evaluación del profesorado (función meramente formativa o con consecuencias para la carrera); el papel de los equipos directivos; los estándares de acreditación repercuten directamente en el DPD (Darling-Hammond, 2012). Una clave del éxito en el diseño del DPD sería, por lo tanto, cuidar la coherencia en el diseño de estas políticas globales de profesorado, lo que implica hacer claramente explícito el modelo por el que se está optando (Villegas-Reimers, 2003).

Esta coherencia debe, no obstante, ir más allá del ámbito del profesorado. Otras decisiones de estructura y funcionamiento del sistema educativo tienen también una clara incidencia sobre la viabilidad de poner en marcha un determinado modelo de DPD. El diseño del curriculum es sin duda una de ellas. ¿Qué concepción de aprendizaje se transmite en él? La enseñanza no puede organizarse al margen de lo que se quiere que los alumnos aprendan y de cómo se concibe el conocimiento y el aprendizaje. Existe, o debería existir, una relación directa entre las competencias docentes y el curriculum escolar. Por estas mismas razones, es necesario revisar con sumo cuidado las opciones relativas a la evaluación externa del rendimiento de los alumnos. Las decisiones que influyen en la cultura y organización de las escuelas resultan

igualmente importantes. ¿Se promueve en la normativa y en las políticas un liderazgo distribuido y alejado del estilo burocrático (OCDE, 2009)? ¿Existen los tiempos y las estructuras para que los docentes puedan reunirse con otros colegas del centro? ¿Se tiene en cuenta en el reparto de responsabilidades la competencia de los docentes? ¿Se impulsan programas de mentoría? ¿Se tiene en cuenta la voz de los estudiantes? Estos indicadores, que caracterizan el grado en que una escuela tiene una cultura innovadora, dependen en parte de la gestión del propio centro, pero en último término responden a decisiones de política educativa de las administraciones que permiten o no las condiciones necesarias para una enseñanza de calidad, impartida por docentes competentes en su desempeño. La manera cómo se organiza la escuela en función de los aprendizajes, debe estar apegada a la concepción misma del currículo de lo que significa enseñar y aprender, al mismo tiempo que propicie prácticas pedagógicas de conformidad.

II. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN PARA LAS POLÍTICAS DE PROFESORADO

Antes de pasar a las propuestas de formación para el DPD de los docentes evaluados, consideramos importante señalar algunas ideas sobre las políticas de profesorado que se derivan de los resultados de la EDD 2017.

Ciertamente, la rica experiencia de esta primera edición de la EDD ofrece un panorama muy interesante no solo de la situación de los docentes sino de otros elementos del sistema educativo que habría que tener en cuenta para seguir apoyando el DPD de este colectivo.

Tomando como referente el Informe ejecutivo de la primera fase de la EDD 2017, hecho público a comienzos del año 2018, y teniendo en cuenta las características del sistema educativo de la República Dominicana, pueden extraerse algunas sugerencias que se exponen a continuación:

1. Los resultados de la evaluación hacen pensar que la **formación inicial** de un porcentaje muy elevado de los docentes evaluados no ha servido para garantizar una adecuada competencia en la planificación y desarrollo de la práctica en el aula. Sería conveniente revisar la situación de las instituciones de Educación Superior responsables de la formación inicial del profesorado. Algunas de las medidas que convendría considerar serían las siguientes:
 - Elevación de las exigencias de los requisitos de ingreso.
 - Programas de becas y otros beneficios para los mejores egresados de la enseñanza media.
 - Acreditación obligatoria de las carreras pedagógicas en todas las universidades que forman docentes.
 - Fortalecimiento de los programas de la práctica pre-profesional y del componente investigador en la formación inicial docente.
 - Diseño e implementación de un sistema de evaluación del desempeño de los formadores de formadores y con ello, su certificación como formadores de maestros, según determinados estándares.
 - Elaboración de estándares para la formación inicial pedagógica.

2. Sería muy adecuado **establecer una etapa de inducción**, en la que los docentes recién ingresados a la docencia fueran asesorados y supervisados por profesores y profesoras más expertos y con capacidad para tutelar a profesionales noveles. Los sistemas de mentoría son costosos, pero también son sumamente productivos. Esto implicaría que tutor y docente novel tendrían horas laborales de trabajo conjunto más allá de las lectivas, que tendrían por tanto que disminuir en ambos casos. La selección de los mentores y su papel en la evaluación final del profesor novel son piezas clave del éxito de esta fase, junto con la garantía de no dejar continuar en la carrera docente, sin medidas estrictas de formación inicial, a aquellas personas que no demuestren una capacidad básica para ejercer la docencia. Deben ser diseñados métodos y protocolos que aseguren la efectividad de estos procesos.
3. Sería necesario **establecer las condiciones en los centros educativos que permitan un DPD situado en la escuela**. De acuerdo con todo lo señalado en el apartado anterior, la escuela es el escenario clave para promover comunidades de aprendizaje docentes. En el documento elaborado por el INAFOCAM, Marco de Formación continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad, ya se destaca la importancia de una formación situada tanto desde el punto de vista del contexto físico como desde la realidad de la materia. Ello implicaría favorecer en las escuelas tiempos, espacios y liderazgos para articular equipos de trabajo. Y estipular e impulsar actividades de reflexión sobre la práctica a las que se otorgue tanta importancia como a las actividades lectivas. Dentro del contrato mismo de los maestros deben ser especificadas las horas de docencia, como aquellas que tienen que ver con las reuniones de estudios e intercambio de experiencias, así como la planificación de su gestión de procesos en las aulas.
4. Todo ello requiere a su vez el **refuerzo de los equipos directivos y de coordinadores pedagógicos**. Es bien conocido el papel clave que desempeñan los equipos directivos de los centros, y en general las figuras de liderazgo, en la calidad del DPD. La EDD 2017 ha puesto de manifiesto que en algunos casos los profesionales que están al frente de las escuelas no tienen el suficiente conocimiento ni compromiso para ejercer una función de liderazgo pedagógico de calidad. Sería necesario revisar su formación inicial, sistema de acceso, condiciones laborales y evaluación de su tarea para establecer una política de apoyo a la función directiva. Por otra parte, la EDD también ha mostrado la carencia de suficientes coordinadores pedagógicos que puedan apoyar y supervisar a las escuelas. Sin esta figura es muy difícil fortalecer a los centros educativos y promover un adecuado DPD.

4. Por último, la política de profesorado debería articularse en la **propuesta de Carrera Docente** del sistema educativo en República Dominicana, que diera coherencia a las distintas medidas que se han ido señalando para el DPD y a los procedimientos de evaluación del desempeño que ya se han puesto en marcha, ofreciendo un marco claro y estimulante para el profesorado.

III. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN

CONSIDERACIONES PREVIAS

Los resultados de la evaluación del desempeño docente han puesto de manifiesto que los niveles de competencia del profesorado son muy diversos. Por lo tanto, la oferta de actividades formativas que podrían realizar los profesores y profesoras también debe serlo y ajustarse con ello a su nivel de competencia y a las condiciones de su centro escolar y su distrito.

Junto con estas variables personales y de organización territorial, es fundamental tener en cuenta los ámbitos de la práctica docente que la evaluación ha puesto de manifiesto que necesitan ser reforzados, ya que todos los instrumentos utilizados, incluida la valoración de los propios docentes, señalan que no se están llevando a cabo con un mínimo de calidad.

De acuerdo a lo señalado en el primer apartado del documento, es necesario planificar las actividades de formación con una duración temporal suficiente para que se puedan producir cambios sustanciales en el desarrollo profesional de los docentes. No se trata de modificar aspectos triviales de su quehacer sino elementos nucleares de su actividad que requieren por tanto tiempos dilatados para poder asentar y consolidar las nuevas prácticas.

Debemos recordar que la responsabilidad de estos cambios es compartida por el docente y por la administración educativa. El profesorado deberá realizar el esfuerzo que supone todo cambio, pero, como ya se ha señalado, este solo será posible en la medida en que se garanticen las condiciones que lo hagan posible, y estas dependen fundamentalmente de las medidas que la administración tome para apoyar el programa que se ponga en marcha y, más en concreto, el plan de formación de cada docente. En este sentido, es importante que, con el fin de garantizar la equidad, se pueda dar prioridad a aquellos docentes y distritos que han mostrado niveles más bajos de calidad en el desempeño de su actividad docente. La regional de Bahoruco, con todos sus distritos, constituye una prioridad desde este punto de vista, así como los distritos de Haina, Sabana del Mar, Consuelo, Villa Bisonó (Navarrete), Villa Mella, El Mamey, Villa Isabela, Higüey, Miches y Santo Domingo Sur – Central.

En el ciclo recursivo que supone un proceso de mejora, la evaluación del desempeño es la primera pieza, que guía los cambios que se persiguen a través de las actividades de formación, que a su vez tendrán que ser evaluadas para conocer el nivel en el que se ha avanzado y las metas que todavía requieran continuar la formación. No debe concebirse por tanto este primer ciclo de evaluación-formación como un proceso que se cierra en sí mismo sino como la primera fase de ciclo continuo de mejora del desarrollo profesional docente y de la calidad de la educación que ello conlleva. Por otra parte, al tratarse de una iniciativa que se lleva a cabo por primera vez, deberá evaluarse su desarrollo con el fin de ir introduciendo los ajustes que se considere necesarios.

El apoyo a la formación de los docentes se organizaría en dos niveles de distintos. Por una parte, deberían ponerse en marcha algunas actividades generales de alcance nacional a la que tendrían acceso todos los centros. Por otra, se organizaría un Plan de Formación de cada centro escolar, que incluiría los Planes Individuales de Mejora de cada docente, y que a su vez estaría coordinado con el Plan de Formación del Distrito.

ACTIVIDADES GENERALES

El análisis de los indicadores de desempeño en los que los docentes de cada etapa educativa han mostrado tener más dificultades ha puesto de manifiesto los ámbitos prioritarios en los que debe centrarse la formación. Como se resume en el Informe Ejecutivo de la EDD 2017:

“La planificación de las clases es la más afectada de las competencias evaluadas en este proceso evaluativo, en general. El principal defecto que presentan las planificaciones de los docentes evaluados es que en un 93% de estas “la evaluación no responde a los indicadores de logro de la asignatura”. Además, en el 66% de ellas “la evaluación no se corresponde con las intenciones educativas de la clase” y en el 56% de las mismas “la evaluación no está contemplada en la planificación”.

(Informe Ejecutivo de la EDD 2017, p. 57)

Sería necesario, por tanto, **elaborar un curso sobre planificación y evaluación de los aprendizajes curriculares en clase**, en un formato digital que permita por tanto su acceso a todo el profesorado, y que podría, en su caso, apoyarse también a través del canal educativo de la Televisión.

Asimismo, sería conveniente **crear un repositorio de videos de buenas prácticas** donde se ilustrarán, para los distintos niveles educativos y las diferentes materias curriculares, los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de las clases. Este repositorio incluiría una selección de los muchos materiales que ya existen en la Red (véase como ejemplo el proyecto “My teacher partner”), pero debería ir incorporando secuencias de docentes dominicanos que hayan sido evaluados en la categoría de excelentes. Los videos de estas buenas prácticas serán especialmente valiosos al reflejar las actividades de enseñanza de colegas que comparten la realidad de los docentes a los que se quiere formar.

Sería conveniente también **desarrollar cursos de formación sobre evaluación de centros y desempeño docente**, que permitan ir contando con un grupo amplio de profesionales expertos en este campo. Sería importante becar para estas actividades de formación una selección de pares evaluadores y docentes evaluados en la categoría de “excelente” en la EDD 2017, de manera que ellos sean la fuente principal de recursos humanos de donde se nutra el Departamento de evaluación del desempeño docente del MINERD. Además, de manera prioritaria es necesario impulsar una estrategia de acompañamiento, tanto de los propios coordinadores y directores de los centros, como de los técnicos distritales y regionales.

Con esta misma finalidad de formar a quienes deben desempeñar un papel esencial en la mejora de la calidad del desempeño de los docentes, es imprescindible **organizar un plan de formación de los equipos directivos de las escuelas en los procesos evaluación y formación docente**. Como se señala a lo largo de todo el documento, los equipos directivos deben ejercer un auténtico liderazgo pedagógico que permita convertir sus centros en comunidades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes que lo componen.

ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN

Los recursos citados en el apartado anterior, más todos aquellos otros disponibles, servirían de apoyo a los docentes en su Plan de Formación Individual, que se integraría en el Plan de Formación del Centro, que, a su vez, formaría parte del Plan de Formación del Distrito.

La puesta en marcha de este proceso de diseño de los distintos niveles de elaboración de la estrategia de formación para la mejora del desempeño profesional a partir de la EDD 2017 se desarrollaría en un periodo de tres años, hasta el momento en que se volviera a realizar la siguiente EDD, y se organizaría en cinco fases.

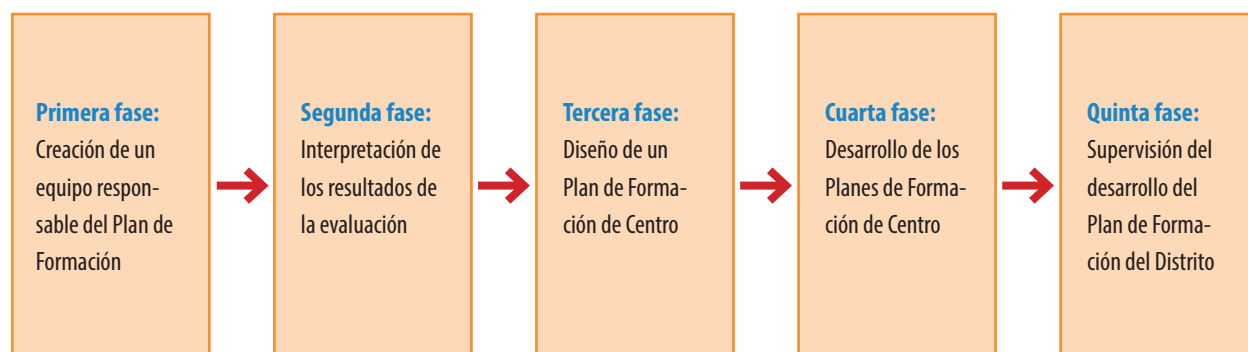
Primera Fase: Creación de un equipo responsable del Plan de Formación

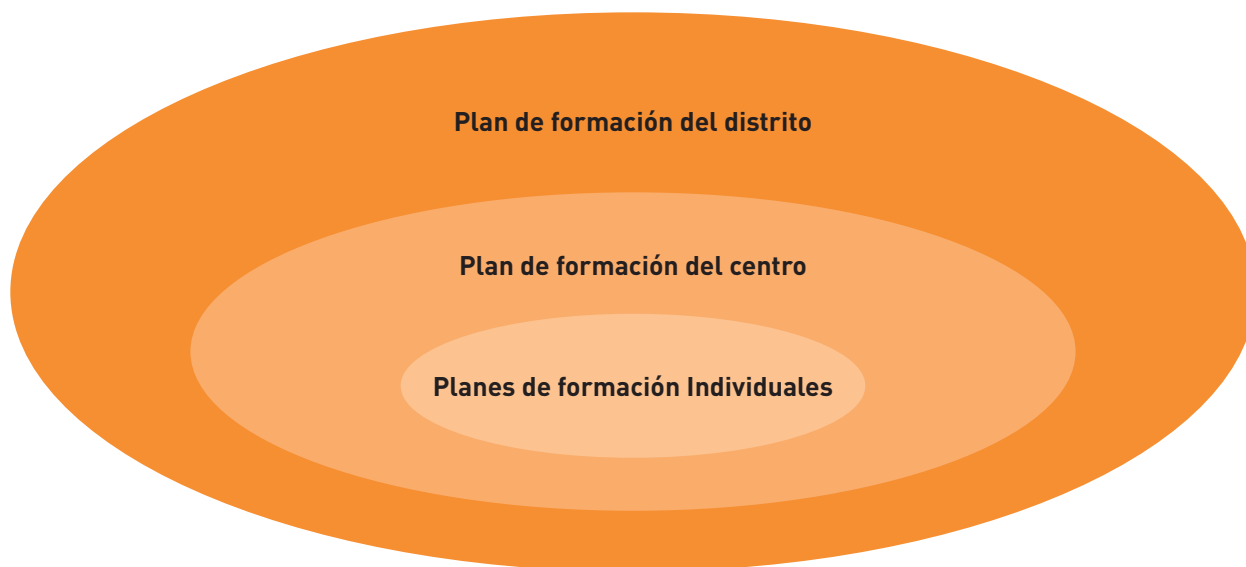
El MINERD debería organizar un equipo de expertos para impulsar y supervisar el Plan de Formación. Se trataría de profesionales que, a ser posible, hubieran participado en la evaluación EDD 2017 o que, sin hacerlo, comprendieran bien la meta de esta, sus procedimientos y resultados, y sus implicaciones para la formación. Su perfil incluiría asimismo experiencia en la supervisión de las escuelas.

Se trataría de identificar un coordinador de distrito, o unidades geográficas más pequeñas si el distrito se considera demasiado amplio, que coordinará a los directores de los centros y buscará la posibilidad de coordinar los recursos de los distintos centros para hacer actuaciones de apoyo en red.

Segunda Fase: interpretación de los resultados de la evaluación.

Difundir los informes generales de la EDD 2017 no garantiza que los docentes los lean y mucho menos que interpreten adecuadamente los resultados ni puedan extraer las consecuencias que de ellos se podrían derivar. Es preciso por tanto planificar y lleva a cabo una segunda fase del proceso de formación en la que se realice una actividad de explicación del informe y de reflexión conjunta con los docentes. Esta actividad podría llevarse a cabo en cada centro o reuniendo a varios de ellos, que pertenezcan a un mismo distrito o unidad territorial más reducida.





La situación ideal sería la de un centro en el que la dirección se siente capacitada para liderar el proceso de diseño de los planes de formación a partir de la EDD 2017. Como se ha señalado a lo largo del documento, el centro escolar es la unidad clave de los sistemas educativos y la mejora de la calidad requiere avanzar en los proyectos educativos de centro, que permiten establecer metas conjuntas entre los docentes y un funcionamiento de estos como comunidades de aprendizaje.

En la creación de estos equipos docentes cohesionados, el liderazgo de los equipos directivos es una pieza esencial, entre otras razones por su papel como agente evaluador en la EDD, pero también por su responsabilidad en favorecer una adecuada comprensión de la capacidad de la evaluación para producir mejoras en la práctica del profesorado del centro. Los directivos deben tener la preparación adecuada para poder desentrañar el proceso y los resultados de la EDD y leerlos desde la perspectiva de la formación. Es decir, traducirlos a necesidades formativas de los docentes. La nueva figura de Coordinador Pedagógico, con la que ya cuentan muchos centros, sería un apoyo importante en esta tarea.

Por lo tanto, el MINERD deberá analizar si los equipos directivos de los centros cuentan con esta capacitación y, en aquellos casos en que no sea así, llevar a cabo acciones formativas para dotarles de esta competencia. Mientras tanto, esta tarea de interpretación de los resultados de la EDD 2017 tendrían que realizarla responsables de la administración que hayan estado involucrados en el proceso de evaluación y cuenten con el conocimiento necesario. Esto implicaría hacer reuniones de reflexión más amplias, en las que se agrupara a los docentes de varios centros, para reducir el número de expertos que se necesitarían.

Es importante recordar que la meta de estas sesiones no es simplemente describir los resultados sino promover la reflexión de los docentes sobre los mismos. Por ello, deberían utilizarse dinámicas que permitieran a los profesores y profesoras trabajar en grupo en tareas que impliquen el análisis de los resultados y sus consecuencias para la formación.

Tercera Fase: Diseño de un Plan de Formación de Centro

El equipo directivo de la escuela sería el responsable de diseñar una estrategia de formación para los docentes de su centro a partir de los resultados de la evaluación. Para ello, el director debería conocer cómo han sido categorizados sus profesores y profesoras para poder planificar los distintos apoyos que deberían brindarse y valorar en qué medida cuenta con recursos internos que pudieran asumir procesos de mentoría de algunos de los colegas o buscar las ayudas fuera del centro.

La función de los profesores y profesoras en los Planes de Formación de Centro sería diferente dependiendo de la categoría que hayan alcanzado en la EDD 2017. El papel de los docentes que han obtenido el nivel de Destacado, Satisfactorio, Básico e Insuficiente. Es bien sabido que, al desempeñar esta tarea de mentoría, el profesor con mayor nivel de competencia también aprende y avanza por tanto en su desarrollo profesional. No obstante, además de realizar esta tarea, los docentes de estas dos categorías más altas de la evaluación deberían poder optar, por supuesto, a otras ofertas de formación con las que cuente la administración y podría valorarse la posibilidad de becarles en estas actividades, como compensación a su colaboración en los Planes de Formación de Centro.

Si tomamos como ejemplo el informe de retroalimentación de los resultados de la EDD 2017 entregado al centro educativo, podemos ver que el equipo directivo cuenta con una información muy valiosa. En primer lugar, la comparación de sus datos con el distrito, la región y el país, le ayudará a contextualizar los resultados y a plantear unas expectativas ajustadas a su punto de partida. Por otro lado, el informe le ofrece datos relativos a las dimensiones de la práctica pedagógica en las que la escuela ha quedado mejor valorada y aquellas en las que por el contrario debería centrar su plan de mejora.

Por su parte, los profesores y profesoras valorados en las categorías “Básico” o “Insuficiente” deberían elaborar un Plan Individual de Formación, en el que se identifique el compromiso de cambio que el docente va a asumir. Este documento partiría del análisis de los resultados recogidos en el *Reporte Individual de retroalimentación* que se hace llegar a cada profesor evaluado en la EDD 2017. En él se señalarían los objetivos de mejora, qué transformaciones supondrían estos cambios en las planificación y desarrollo de las clases, y un cronograma de la secuencia en la que se irían introduciendo y consolidando los cambios en la práctica.

También en este caso podemos tomar como ejemplo el informe individual de retroalimentación al docente. Lo más importante de este documento es el análisis pormenorizado que el docente puede hacer de los distintos aspectos de su práctica docente, identificando aquellos en los que debe centrar su plan de mejora. La categoría general en la que se ha clasificado su desempeño es demasiado genérica para elaborar un plan de mejora. Sin embargo, los datos del informe especifican de manera pormenorizada los distintos elementos del quehacer cotidiano en el aula, a partir de los cuales el profesor o profesora deberá establecer las prioridades de su plan de mejora.

Algunos de los instrumentos utilizados en la EDD 2017 serían de utilidad para elaborar este Plan Individual, en especial la *Matriz para retroalimentar la práctica pedagógica*. Esta guía de indicadores, junto con el *Reporte individual de retroalimentación* que se entrega a cada docente tras la EDD 2017, deberían ser el punto de partida para elaborar el Plan Individual de Formación.

Cada docente entregaría este Plan a la dirección del centro que lo revisaría y hablaría con él o ella para concretar la propuesta, una vez que el directivo responsable hubiera podido supervisar todos los planes individuales de los profesores y profesoras de la escuela. Como ya se ha señalado, el informe de centro le será de gran ayuda en este proceso.

Para llevar a cabo el Plan Individual de Formación, el docente contaría con los siguientes apoyos:

1. Los recursos generales recogidos en el epígrafe anterior:
 - Curso sobre planificación y evaluación de los aprendizajes curriculares y cualquiera de las otras actividades de formación que se ofrezca desde las universidades y diversas instancias dedicadas a esta tarea
 - Repositorio de buenas prácticas
2. El apoyo de los colegas de mayor competencia, de las categorías “Destacado” y “Satisfactorio”. Estos mentores colaborarían en la fase de elaboración del Plan Individual, en su desarrollo y en su evaluación.

Si un centro escolar no cuenta con docentes que puedan llevar a cabo esta tutela, habría que estudiar la posibilidad de buscar en otros centros del distrito.

El apoyo de estos mentores podría organizarse en algunos casos de forma colectiva, cuando los Planes Individuales respondan a objetivos comunes. En este

supuesto, el mentor podría apoyar a varios docentes, que además se enriquecerían del trabajo colaborativo con otros colegas.

3. Los recursos de formación del MINERD, de las Universidades o de otras instituciones educativas dedicadas a la formación del profesorado.

Para llevar a cabo una estrategia de formación como la que se propone, sería necesario encontrar momentos en los que coincidieran los profesores en formación y los mentores. Sería conveniente contar con una o dos horas de trabajo conjunto cada quince días. Esto supondría que los equipos directivos de los centros tendrían que hacer una reorganización de los horarios para que los docentes (tanto los mentores como los tutelados) no tuvieran actividad lectiva en estos periodos.

Esta primera fase finalizaría con una revisión, por parte del Coordinador de Planes de Formación del Distrito, de los planes de formación de los centros. Esta revisión permitiría garantizar que todas las escuelas han hecho una elaboración adecuada a la realidad de su centro, planificar de forma integrada los recursos del conjunto del distrito y apoyar a los equipos directivos en este proceso. Una vez más, los informes de centro, como el que se recoge en el Anexo 1, serán de gran utilidad para que los responsables del distrito tengan una visión general que les permita ajustar esta planificación, por lo que es esencial que estos coordinadores reciban todos los informes de sus escuelas. Esta fase debería estar finalizada al terminar el curso 18-19.

Es muy importante que aquellos indicadores que se identifiquen para la mejora por parte del docente se constituyan en indicadores de seguimiento y retroalimentación parte del equipo directivo o el coordinador pedagógico.

Cuarta fase: Desarrollo de los Planes de Formación de Centro

Esta cuarta fase se extendería a los dos cursos siguientes (19-20; 20-21), con el fin de que los docentes puedan realizar un proceso tranquilo de mejora, como se requiere cuando se abordan cambios relevantes. El final de ésta vendría marcado por el momento en que se realizara la siguiente EDD.

Aunque cada docente es responsable de su Plan Individual de Formación, que habrá definido con el equipo directivo, sería muy importante planificar las actividades de formación del conjunto de los profesores y profesoras de la escuela desde un enfoque de comunidades de aprendizaje. Como se ha señalado en el primer apartado del documento, el desarrollo profesional de los docentes no puede plantearse como una actividad solitaria. Muy por el contrario, el trabajo colaborativo con los colegas es la principal fuente de conocimiento y

de impulso para mantener una actividad que resulta muy difícil y más estéril realizar de forma aislada. Los compañeros y compañeras del propio centro constituyen un primer nivel de trabajo conjunto, pero no hay que descartar la posibilidad de crear grupos de trabajo con docentes de otras escuelas que compartan objetivos semejantes de mejora.

Desde esta perspectiva, el enfoque de las *Lesson Study* (*Estudio de lecciones*) es un ejemplo de cómo organizar la formación en colaboración. La experiencia de las *Lesson Study* comenzó como un proceso de desarrollo profesional docente que los maestros y maestras japoneses utilizaban para mejorar su práctica educativa y actualmente se ha extendido por la mayoría de los sistemas educativos. Como es sabido, consiste en el estudio colaborativo de las prácticas de los docentes implicados a través del análisis y reelaboración de lo que desde este enfoque se denomina una lección, pero que podría también corresponderse con una unidad didáctica que incluyera varias lecciones o clases. Los profesores y profesoras diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas focalizando la atención sobre todo en el efecto que tienen en el aprendizaje de los alumnos y alumnas de la clase.

Los docentes revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado, y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que ellos y ellas están haciendo. Este proceso se organiza en las siguientes etapas:

1. Definir el problema,
2. Diseñar cooperativamente una “lección experimental”,
3. Enseñar y observar la lección,
4. Recoger las evidencias y discutir,
5. Analizar y revisar la lección,
6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia.

El éxito de esta estrategia de DPD reside en su naturaleza colaborativa y en el hecho de centrarse en el análisis de la práctica en clase. En el primer caso, las razones son tanto de tipo cognitivo como emocional. Dos mentes piensan mejor que una sola. La complementariedad de los conocimientos de varios docentes, la riqueza del contraste entre perspectivas, la formalización del pensamiento que supone tomar conciencia de lo que uno piensa al tener que exponerlo y defenderlo ante otros, la posibilidad de profundizar en los conocimientos que supone tener que argumentar el propio punto de vista, son los mecanismos cognitivos que explican por qué analizar y reelaborar una lección ayuda a aumentar la competencia docente.

Por otra parte, no hay que olvidar los elementos emocionales. Cambiar implica superar la inseguridad que produce abandonar las rutinas profesionales que nos hacen sentirnos cómodos en clase. Supone afrontar la ansiedad que produce siempre la incertidumbre. Cuando esto se aborda en grupo, el esfuerzo emocional es menor. El docente se siente más protegido y acompañado. Es una tarea colectiva y las dificultades se enfrentan entre todos.

La otra clave de las *Lesson Study* es centrar la formación en la reflexión sobre la práctica y no meramente en una actualización de conocimientos. Como ya se ha señalado, el conocimiento profesional se adquiere sobre todo cuando el docente analiza su actividad. No basta con hacer mucha práctica, ni con adquirir muchos conocimientos nuevos. Es preciso “leer” la propia práctica a la luz de esos conocimientos e ir dándole progresivamente otro significado que permita introducir modificaciones en la misma.

La metodología de las *Lesson Study* tiene la ventaja de tratarse de un procedimiento estructurado que se ha investigado en profundidad y del que existe por tanto mucho conocimiento acumulado. Sin embargo, no se trata de aplicar rígida y acríticamente este modelo. Lo importante es reconocer en él los factores que explican los beneficios que se observan para los docentes y las escuelas, y fundamentar en ellos los procesos de desarrollo profesional acomodándolos a la realidad de la escuela dominicana.

Aunque las actividades de formación deban realizarse siempre que sea posible dentro de este enfoque colectivo y colaborativo, es importante que cada docente vaya elaborando un portafolio en el que documente su proceso de mejora. Esta reflexión individual se nutrirá por supuesto del trabajo conjunto con sus colegas, pero contribuye a profundizar en los avances y dificultades encontrados a lo largo de los dos años y supone un marco de actividad que ayuda a mantener la disciplina de pensamiento necesaria, más cuando sabemos que existe tan poco tiempo para pararse y reflexionar en la profesión docente.

Por otra parte, este documento será de mucha utilidad para otra de las actividades esenciales de esta cuarta fase: la revisión con el equipo directivo. Es conveniente que, al acabar cada uno de los dos cursos de este periodo, el profesor o la profesora contraste el Plan de Formación que se había propuesto con el directivo responsable de su seguimiento. Esta supervisión debe plantearse desde una función formativa. Es decir, desde la ayuda que supone exponer y contrastar un complejo proceso de cambio. Por una parte, se promueve la exigencia del propio docente, pero por otra, se debe analizar también en qué medida este profesional ha contado con los apoyos y las condiciones que estaban previstas en el plan. Este análisis conjunto permitirá reajustar dentro de lo posible el proceso en una lógica recursiva, como lo es siempre el desarrollo profesional.

Sería conveniente que los equipos directivos de las escuelas mantuvieran también una reunión con el coordinador del distrito que permitiera tener una perspectiva de la evolución global del Plan de Formación del Distrito.

El MINERD tendría que tener previsto el procedimiento que habría que seguir con aquellos docentes que durante este periodo cambien de centro escolar. Sería preciso articular la forma en que los equipos directivos de la antigua y la nueva escuela se comunicaran para poder facilitar la continuidad del Plan de Formación Individual del docente en cuestión.

Quinta Fase: Supervisión del desarrollo del Plan de Formación del Distrito

Es fundamental que al acabar este primer ciclo de impulso del desarrollo profesional docente derivado de la EDD 2017 se lleve a cabo una evaluación de este. Ello implica diseñar este proceso tanto desde el punto de vista de los indicadores que se utilizarán y las fuentes de información que permitirán obtener los datos necesarios, como desde la planificación de los recursos humanos y materiales necesarios.

Parece lógico que el proceso pivotara sobre los coordinadores de distrito y que los equipos directivos de las escuelas tuvieran un importante papel en la evaluación. No obstante, habría que garantizar que la valoración incluyera la perspectiva de los docentes para evitar sesgos indeseables. En este sentido, sería importante contar con la opinión tanto de los profesores y profesoras de mayor nivel de desempeño, que habrían realizado el papel de mentores, como de aquellos que habrían desarrollado su Plan de Formación Individual.

En este final del primer ciclo es preciso definir cómo se va a integrar la información sobre el nivel de avance en el Plan de Formación Individual en la EDD 2021. La nueva evaluación de Desempeño Docente responderá básicamente a los procedimientos que se han utilizado en la de 2017, con los cambios que los informes realizados aconsejan. No obstante, sería conveniente que un porcentaje de la puntuación de cada docente respondiera al nivel de logro de su Plan de Formación. Para ello, habría que pedir a los equipos directivos que valoraran estos planes estableciendo un rango de categorías de logro y sus correspondientes indicadores. En el caso de los docentes que han obtenido la categoría de “Excelente” o “Muy Bien” en la EDD 2017, se les daría una puntuación alta que podría no obstante serlo aún más si hubieran desempeñado una función de tutela o mentoría o si hubieran realizado alguna actividad de formación, aunque esta no estuviera incluida en el Plan de Formación del Centro.

Es muy importante tomar conciencia de que esta propuesta supone un cambio muy significativo en las condiciones actuales de los centros. Es preciso que los docentes tengan

tiempo para reunirse en equipos que puedan reflexionar sobre su práctica. La jornada extensiva no contribuye a garantizar estas condiciones, ni la alta rotación de los docentes. Una formación situada, que es la que se privilegia desde el INAFOCAM, sería muy coherente con este enfoque siempre que se ajuste a estos principios.

Por otra parte, implica contar con personas que puedan hacer ese acompañamiento desde la escuela misma, desde el distrito o la regional, o incluso, desde lo territorial, y articular todas estas instancias y responsables.

ACTUACIONES PRIORITARIAS

Además de lo señalado anteriormente, en los distritos con peores resultados (más de un 40% de profesorado en la categoría de “insuficiente”), habría que llevar a cabo una actuación especial. Para poder diseñar un plan ajustado a estas escuelas convendría analizar a qué se atribuyen estos resultados tan negativos, ya que es posible que algunas de las causas trasciendan las razones estrictamente educativas y se requiera por tanto de actuaciones en otros ámbitos de la política. No obstante, habría que poner en marcha con urgencia algunas medidas como las que se señalan a continuación:

- 1.** Para apoyar los planes de Formación de centro, y teniendo en cuenta que será más difícil encontrar docentes en las categorías de “Destacado” y “Satisfactorio” que puedan realizar la función de mentores de sus compañeros, el MINERD debería buscar profesionales expertos en otros ámbitos de la administración educativa o en las universidades de prestigio que puedan realizar esta función. Estos expertos deberían también apoyar a los equipos directivos de las escuelas. Asimismo, las reuniones conjuntas que se proponen para los mentores y los tutelados deberían realizarse en estas escuelas con una frecuencia menor que en el resto de los centros, para hacer un seguimiento y apoyo más intenso.
- 2.** Elegir con especial atención a quienes vayan a desempeñar la función de Coordinador de distrito para la evaluación y la formación, asegurándose de que se trata de profesionales con un alto nivel de competencia, aunque ello pueda suponer desplazarlos de otras regiones y remunerar adecuadamente este esfuerzo en su dedicación.
- 3.** Reforzar las actividades de los Planes de Formación de Centro con un apoyo de las instancias de formación del MINERD y de las universidades de prestigio que permita a los docentes de estas escuelas adquirir conocimientos básicos que parece no ha garantizado su formación inicial, dentro de un plan de formación a largo plazo.

4. Plantear la posibilidad de considerar las plazas de los docentes de estas escuelas, o al menos las de los equipos directivos, como “puestos de especial dificultad” y poder con ello mejorar sus condiciones laborales con el fin de hacerlos más atractivos para los profesores y profesoras.

Somos conscientes del esfuerzo que estas actuaciones suponen para el MINERD, pero también sabemos que el Ministerio es consciente de la necesidad de afrontarlas para mantener el principio de equidad en el sistema educativo dominicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bautista, A., & Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía de educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid: Fuhem/OEI.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2014). Educación inclusiva. Sistemas de relaciones, coordinadas y vértices de un proceso dilemático. En A. Verdugo y R. Shalock. (Coords.). *Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., & Andree, A. (2010). How high-achieving countries develop great teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief*, 1-8.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford University, CA: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L. (2012). Evaluating and supporting effective teaching: Developing a systemic approach. *Pensamiento Educativo*, 49(2), 1-20.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263.
- Ford, T. G., Urick, A., & Wilson, A. S. P. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U.S. teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives*, 26(59).
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-389.
- Hagger, H., McIntyre, D., & Wilkin, M. (Eds.) (2013). *Mentoring: perspectives on schoolbased teacher education*. London: Routledge.
- Hart, L. C., Alston, A., & Murate, A. (Eds.) (2011). *Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sef-ton-Green, J. & Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial
- Martín, E. (2015). Caminos se consolidan en el desarrollo profesional docente. ¿Están presentes en España?, *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3), 443-458.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge and Educational International Research Institute.
- McKernan, J., & McKernan, J. (2013). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. París OCDE.

- OCDE (2018). *Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS*. París OCDE.
- Pérez Gómez, A. y Soto Gómez, P. (2011). Lesson study: la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Poggi, M. (2013). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- UNESCO-OREALC (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession*. París: OCDE.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008 - Volumen 1, Número 2, 8-22.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. París: International Institute for Educational Planning.
- Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reform. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) *Second International Handbook of educational change* (pp. 221-236). London: Springer.

