



INFORME

DE POLÍTICA EDUCATIVA

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA CENTRADA EN LA ESCUELA

No. 17

Santo Domingo, República Dominicana

Fecha: Julio 2020

Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa - USEPE

INTRODUCCIÓN

El modelo de formación del profesorado centrado en el desarrollo concibe al docente “como un profesional activo y reflexivo capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento” (Vezub, 2013, p.105). Así mismo, la formación centrada en la escuela combina actividades de formación fuera del aula que incluyen el trabajo colaborativo y la socialización de experiencias innovadoras, secuenciaciones y otras propuestas curriculares (Vezub 2010).

En la República Dominicana existe toda una línea estratégica de formación docente, conocida como la Estrategia de Formación Continua desde el Centro, nombrada más tarde Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela, EFCCE, de la cual derivan la mayor parte de las actividades de formación continua dirigidas a los docentes y directivos que son ejecutadas por el gobierno en la actualidad.

Esta estrategia fue desarrollada por el Ministerio de Educación (MINERD) a través del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam)¹ y, actualmente, está siendo implementada en coordina-

ción con el Viceministerio de Asuntos Técnicos Pedagógicos del MINERD. Se concreta a través de módulos formativos, acompañamiento técnico a los docentes adaptados a su contexto educativo y acciones que conduzcan a la mejora continua de la práctica pedagógica (MINERD, 2019).

En el 2016, el Inafocam acogió, dentro de su visión, la formación continua desde el centro educativo como parte de los esfuerzos estratégicos que asumieron como institución. Esta Visión 2016 fue resultado de una consulta nacional en la que participaron directores de centros educativos, técnicos distritales, docentes y otras personas relacionadas con el ámbito educativo nacional.

El presente informe se acerca a los resultados que los centros educativos tuvieron a raíz de la implementación de la EFCCE. Este esfuerzo representa una exploración inicial de aspectos de la gestión y del acompañamiento a la práctica docente en los distritos educativos en donde se efectuó la EFCCE, en contraste con distritos educativos en donde no se llevó a cabo la estrategia. Para ello se utilizaron

las respuestas dadas, por docentes y directivos de centros educativos, en los cuestionarios aplicados durante la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Educación Primaria del MINERD.

En la primera parte de este informe se presenta una breve revisión de literatura y documentos oficiales, los cuales contienen ideas clave que sirven de punto de partida para la comprensión de la EFCCE. Posteriormente, se describe la EFCCE, abordando sus objetivos y su implementación, para luego pasar a la presentación de los resultados de un análisis exploratorio de las percepciones de docentes y directores de distritos acompañados por la EFCCE, en contraste con distritos que aún no han recibido este programa. Por último, se presentan algunas reflexiones finales y oportunidades de investigación identificadas producto de los resultados de este informe.

1. El Inafocam es un órgano descentralizado del MINERD cuya función principal es la coordinación de los programas de formación y capacitación continua del personal docente.

REVISIÓN DE LITERATURA

Desde la perspectiva histórico-cultural de Vygotski el aprendizaje se asocia directamente con las prácticas sociales y los contextos culturales y es, desde este mismo enfoque, que la educación cobra un papel protagónico en el concepto de desarrollo. Así mismo, para la teoría histórico-cultural, aprender es un proceso en donde se conjugan la experiencia del sujeto que aprende, el contexto sociocultural, la interacción con otros y la problemática de la realidad. En este proceso se van relacionando las experiencias de cada etapa del desarrollo y, unas con otras, van consolidándose desde la interacción de lo interno y lo personal con la experiencia de los otros sujetos en los diferentes contextos sociales en los que el ser humano se desenvuelve (Pérez, 2017).

Esta relación entre contexto, actividad práctica y aprendices se materializa con la teoría del Aprendizaje Situado, AS (Arias, 2002), teoría que postula que, para que el aprendizaje sea efectivo, debe existir un ambiente colaborativo en donde los contenidos y la naturaleza de la problemática sean planteadas en un diseño instruccional propuesto por un sujeto mediador (Young, 1993).

Del mismo modo, el docente, para el desempeño de su quehacer combina tanto lo aprendido durante los espacios de formación como lo aprendido en su experiencia práctica e integra las interpretaciones que da a las normas, al currículo, a los contenidos y a las políticas gubernamentales. Partiendo de esto se puede afirmar que, en el entorno escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje en gran medida dependen de lo que cotidianamente hacen los docentes.

ENFOQUES DEL DISEÑO CURRICULAR DOMINICANO

En la actualidad, el currículo de la República Dominicana asume tres enfoques teóricos. El primero, el enfoque histórico-cultural, donde “las funciones mentales propiamente humanas como la atención selectiva, la memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad y los sentimientos, se originan y evolucionan en el transcurso de actividades o prácticas socialmente mediadas e históricamente situadas” (Rodríguez, 2013, p.3).

El segundo, el enfoque por competencias se desprende del concepto de competencias aportado por el trabajo de Coll (2007) y Perrenoud (2004). Trabajo que alude a la integración de motivaciones, emociones y afectos que están vinculados con la actividad del sujeto y su capacidad de utilizar los conocimientos adecuados que le permitan

solucionar situaciones y problemáticas en contextos diferenciados (MINERD, 2016; Rodríguez, 2013).

Por último, el enfoque sociocrítico aboga por una transformación social derivada de preguntas y cuestionamientos que utilizan el diálogo y la colaboración como principales herramientas para conocer y superar los problemas de la humanidad desde la misma comunidad educativa (Portela, 2012; Rodríguez, 2013; MINERD, 2016; Perreux-Hilton, 2018).

Partiendo de la diversidad de factores que, en base al currículo, se deben considerar para los procesos de aprendizaje, resulta desafiante mejorar la práctica docente ya que no es suficiente contar con un buen currículo, ni con materiales y asesores especializados. Hacen falta políticas integrales de largo plazo para la profesionalización docente, que consideren lo que los docentes necesitan para desempeñarse en el contexto particular en el que laboran y que también respondan a las metas del sistema educativo.

APRENDIZAJE SITUADO

Según Sarástegui (2004), “el Aprendizaje Situado es entendido genéricamente como una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria” (p.31). El Aprendizaje Situado, AS, deriva de una educación que, en la actividad, además de considerar los procesos cognitivos, considera la relación que se da con otros elementos (los recursos, percepciones, significados) y sus interacciones en un contexto dado. Lo define como el “resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad” (Sarástegui, 2004, p.31).

Este modelo requiere del diseño de situaciones de aprendizaje que sean semejantes a las formas del aprendizaje que se dan en la vida cotidiana. Situaciones auténticas y reales que expongan a los sujetos a interacciones con otros agentes humanos y no humanos, enmarcados en una cultura en donde se otorgue sentido al conocimiento. Las situaciones de aprendizaje deben estar organizadas según el nivel de desarrollo cognitivo de los participantes; la experiencia debe ser guiada y apoyada por otros y la formulación de la problemática debe considerar lo que durante el transcurso de la actividad pone en juego en cuanto a las racionalidades y subjetividades (Sarástegui, 2004).

En este mismo tenor y partiendo de la premisa de que los docentes aprenden en el contexto en donde se realiza su trabajo, bajo una situación escolar específica, junto a unos

estudiantes que pertenecen a un colectivo con características diferenciadas, se debería considerar la dimensión institucional, el contexto socio-comunitario y las condiciones de trabajo de los docentes cuando se diseñen y se planifiquen actividades para el desarrollo profesional docente. De este modo, se garantiza que los líderes y directores de las escuelas fomenten una cultura de colaboración que hace posible la participación democrática de los grupos de docentes, padres, administradores, especialistas, supervisores, otras instancias relacionadas con la escuela.

LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA CENTRADA EN LA ESCUELA (EFCCE) EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

DESCRIPCIÓN

La EFCCE consiste en módulos formativos, acompañamiento técnico a los docentes adaptados a su contexto educativo y acciones que deriven en la mejora continua de la práctica pedagógica (MINERD, 2019). Este acompañamiento fue concebido para realizarse por instituciones expertas considerando “los ámbitos de liderazgo y dirección, gestión curricular y pedagógica, didácticas, planificación y evaluación para el aprendizaje en Educación

Básica/Media, en Lenguaje, Matemática, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y ejes transversales del currículo” (INAFOCAM, 2013, p. 63).

De igual manera, el Marco de Formación Continua pauta las áreas, dimensiones, los ámbitos de mejora y los resultados esperados a raíz de los diagnósticos, la formación y el acompañamiento dado por las instituciones contratadas para la implementación de los planes de mejora diseñados por los centros educativos involucrados con la estrategia.

Según Inafocam (2013), la formación continua se concibe como perfeccionamiento que apunta a las deficiencias de la formación inicial del docente y como un proceso continuo a lo largo de la vida de un docente. Bajo estos supuestos “el Marco de Formación Continua está dirigido a actualizar a los docentes del sistema educativo dominicano, promoviendo la innovación, motivación y credibilidad en los centros educativos, a fin de propiciar espacios para el desarrollo de un proceso continuo y sistemático entre los maestros” (p. 37).

En la Tabla 1, a continuación, se muestran los objetivos de la EFCCE.

TABLA 1. OBJETIVOS DE LA EFCCE

1	Evaluar las condiciones de partida del centro educativo, en relación con sus resultados de aprendizaje y sus capacidades de enseñanza y convivencia.	4	Evaluar los avances del plan en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de las capacidades del personal docente.
2	Definir una estrategia y un plan de mejora a tres años, que involucre el crecimiento profesional del personal docente, a partir de las pautas nacionales definidas entre el Inafocam y las instancias de apoyo a la escuela.	5	Fortalecer la capacidad de acompañamiento efectivo del Distrito Educativo y del director y coordinador del centro.
3	Acompañar la implementación, seguimiento y monitoreo de la ejecución del plan.	6	Fortalecer la vinculación técnica del sistema educativo, en cada eje regional, con las instituciones capaces de brindar apoyo y acompañamiento experto a los centros educativos.

Fuente: INAFOCAM, 2013, pp. 52-53 y 55. 155

IMPLEMENTACIÓN

La EFCCE se ha ido implementado en tres fases. En la primera fase (2014) estuvieron involucrados dos (2) distritos educativos de dos regionales distintas; en la segunda fase (2017) participaron nueve (9) distritos educativos de seis regionales distintas y en la tercera fase están involucrados 31 distritos de 11 regionales distintas.

En la Tabla 2 se presentan las cantidades de centros educativos, docentes, directores, estudiantes, coordinadores y técnicos que fueron beneficiados por la EFCCE en sus dos primeras etapas, por distrito.

TABLA 2. DISTRITOS DONDE SE IMPLEMENTÓ LA FASE 1 Y 2 DE LA EFCCE

	REGIONAL	DISTRITO	CENTROS DE PRIMARIA	DOCENTES DE PRIMARIA	DIRECTORES/AS DE PRIMARIA	ESTUDIANTES	COORDINADORES	TÉCNICOS/AS DISTRITALES
1RA FASE	10- Santo Domingo II	01-Villa Mella	64	1,753	62	40,949	84	-
	15-Santo Domingo III	04-Cristo Rey	36	1,487	36	41,592	60	63
2DA FASE	03-Azua	01-Azua	93	1,064	115	48,517	61	32
		02-San José de Ocoa	88	484	55	9,826	12	22
		03-Padre de las Casas	98	724	98	14,938	42	38
		04-Baní	82	1,399	82	29,720	61	38
	04-San Cristóbal	03-San Cristóbal Sur	76	909	62	19,335	37	35
	13-Monte Cristi	01-Monte Cristi	37	432	31	6,933	8	25
	14-Nagua	02-Cabrera	45	468	38	5,118	11	31
	16-Cotuí	02-Fantino	50	501	50	6,424	30	45
	17-Monte Plata	02-Monte Plata	65	884	65	10,343	24	19
	Total			11	734	10,105	694	252,662

Fuente: Información suministrada por INAFOCAM, diciembre 2019.

En total participaron en la EFCCE 10,105 docentes de 734 centros educativos públicos de primaria, los cuales ofrecen docencia a 252,662 estudiantes. De esas escuelas, participaron además 694 directores y 430 coordinadores. Los distritos con mayor cantidad de docentes beneficiados en las dos primeras fases fueron Villa Mella y Cristo Rey, en Santo Domingo, y los Distritos Azua y Baní en la Regional de Azua.

ANÁLISIS DE DATOS

Utilizando los datos de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria (2017) del MINERD, se realizó un ejercicio comparativo partiendo de la percepción que tienen los docentes y directores en sus respectivos centros educativos sobre las áreas de Liderazgo Escolar y Gestión del Currículo y la Enseñanza. Se consideran las dos áreas mencionadas debido a que corresponden a los ámbitos de mejora y a los resultados esperados planteados en el marco de la EFCCE, a raíz de los diagnósticos, la formación y el acompañamiento dado por las instituciones contratadas para la implementación de los planes de mejora diseñados por los centros educativos involucrados en la estrategia.

Se verificó si existía alguna diferencia entre lo reportado por los directores y docentes de distritos educativos en los que se desarrolló la EFCCE y aquellos en los que aún no se había implementado la EFCCE. Se realizó una prueba de diferencia de medias para determinar si las diferencias encontradas tienen significancia estadística. Se identifican con asteriscos (*) las diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 99% (***), de 95% (**) y de 90% (*) respectivamente.

MUESTRA

Fueron consideradas las respuestas en los cuestionarios de docentes y directores provenientes de los cinco distritos educativos de las cinco regionales en donde se desarrolló la EFCCE en fechas que anteceden o coinciden con el año en que se realizó la Evaluación Diagnóstica, correspondientes a la fase 2, según se muestra en la Tabla 2. También se tomaron las respuestas correspondientes al resto de los distritos educativos de estas cinco regionales, en los cuales no hubo intervención de la EFCCE con fines comparativos.

Se excluyeron las regionales de Santo Domingo, 10 y 15, debido a que, según las informaciones ofrecidas por INAFOCAM, la intervención en estas fue considerada como fase piloto.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS DISTRITOS DE LA MUESTRA

REGIONAL	GRUPO	% DISTRITOS
4	SINEFCCE	78.99
	CON EFCCE	21.01
13	SINEFCCE	85
	CON EFCCE	15
14	SINEFCCE	91.21
	CON EFCCE	8.79
16	SINEFCCE	83.63
	CON EFCCE	16.37
17	SINEFCCE	86.43
	CON EFCCE	13.57

LIMITACIONES

Se destaca que los resultados presentados a raíz de los contrastes y las comparaciones realizadas con las respuestas seleccionadas no pretenden proporcionar información suficiente y estadísticamente válida para valorar

de forma integral y profunda los efectos que la EFCCE pudo tener en los centros educativos en donde fue desarrollada. Para hacer una evaluación de impacto de la estrategia sería necesario, en primer lugar, contar con datos específicos de los centros educativos y docentes que fueron intervenidos por el programa, así como con información sistematizada sobre el diagnóstico hecho a los centros educativos antes de iniciar la intervención. Igualmente, resulta indispensable contar con datos que permitan construir los indicadores asociados a la totalidad de objetivos que persigue la estrategia. Para los fines de este estudio, se contó únicamente con las cantidades totales de escuelas, estudiantes y docentes beneficiados en cada distrito.

VARIABLES

Se realizó una selección de los ítems que podrían ofrecer información relacionada a los resultados esperados de la EFCCE. En la Tabla 4 se presentan los ámbitos con sus respectivos resultados.

TABLA 4. CATEGORIZACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

VARIABLE	CATEGORÍAS	RESULTADOS	CUESTIONARIO DOCENTE	CUESTIONARIO DIRECTOR	
Liderazgo y Gestión del Equipo Directivo del Centro Educativo	Gestión del Currículo y la Enseñanza	Equipo de gestión con capacidad de orientar la acción docente para producir aprendizajes efectivos.	✓	✓	
		Director y coordinador que acompañan de forma pertinente a los docentes en su desempeño de aula.	✓	✓	
		Existencia de espacios de reflexión, cooperativa de los docentes, centrados en el quehacer de aula y en la efectividad en el logro de aprendizajes.	✓	✓	
	Liderazgo Escolar	Equipo con capacidades para fortalecer la vinculación del centro educativo con la comunidad y entorno.			✓
		Existencia de instancias de reflexión e integración de los ejes transversales a los procesos educativos formales.	✓	✓	✓
		Aprendizajes a partir de la observación y análisis de buenas prácticas de gestión.			✓

Fuente. Elaboración propia usando los datos proporcionados por INAFOCAM, 2013.

Se ha considerado como variable a contrastar el ámbito de mejora: Liderazgo y Gestión del Equipo Directivo del Centro Educativo. Como categorías se seleccionaron dos de las áreas que debieron considerarse al momento de realizar el plan de mejora: el Liderazgo Escolar y la Gestión del Currículo y la Enseñanza. Se han agrupado por categorías los resultados específicos esperados, planteados en el ámbito de mejora. Se tomará el porcentaje del grupo CON EFCCE para resaltar si hubo diferencia y, si la hubo, se especificará con una flecha si la diferencia representa un incremento o una disminución en comparación con el grupo SIN EFCCE.

CATEGORÍA DE GESTIÓN DEL CURRÍCULO Y LA ENSEÑANZA

Indicador 1: Equipo de gestión con capacidad de orientar la acción docente para producir aprendizajes efectivos.

Los ítems seleccionados para el indicador 1 se tomaron de las respuestas de los docentes en cuanto a la frecuencia con la que estos recibieron acompañamiento y las respuestas de los directores con relación a su satisfacción con aspectos del centro educativo.

En la Tabla 5, el porcentaje representa el incremento o disminución que docentes y directores del grupo CON EFCCE presentaron a diferencia del grupo SIN EFCCE en las actividades descritas.

TABLA 5. ÍTEMS DEL INDICADOR 1

		DIFERENCIA (%)		CATEGORÍAS DE RESPUESTAS
DOCENTES	Retroalimentación de las evaluaciones que usted hace a los estudiantes de su curso.	7.7**	▲	Una o más al mes
	Dan sugerencias efectivas a la práctica docente para solucionar problemas y mejorar los resultados.	4.2***	▲	De acuerdo
	Realización de talleres de capacitación para los docentes.	30.3	▲	Una o más al mes
	Dan seguimiento a los acuerdos para garantizar que se cumplan.	2.9	▲	De acuerdo
	Se mantienen informados del rendimiento de los estudiantes.	5.3	▲	De acuerdo
	Se mantienen al tanto del trabajo que realizan los docentes del centro.	2.7***	▲	De acuerdo
	Revisión de sus planificaciones.	14.5**	▲	Una o más al mes
	Revisión de las evaluaciones que usted hace a los estudiantes de su curso.	8.5	▲	Una o más al mes
	Retroalimentación de sus planificaciones	8.4	▲	Una o más al mes
DIRECTORES	El nivel de aprendizaje de los estudiantes del centro	0.1**	▲	Satisfacción
	La calidad de la enseñanza de los docentes	-1.98	▼	Satisfacción
	Revisión de evaluaciones y trabajos de estudiantes	-0.1	▼	Al menos 1 o 2 a semana
	Análisis de los resultados de evaluaciones de los estudiantes	1.3	▲	1 o 2 al mes
	Seguimiento a los acuerdos realizados	-5.7	▼	1 o 2 al mes
		-8.9	▼	Al menos 1 o 2 a semana

Llama la atención que, según las respuestas ofrecidas, en el grupo CON EFCCE un 30.3% (52.6%) de docentes por encima del porcentaje de los docentes del grupo SIN EFCCE considera que la realización de talleres se da con una frecuencia de una o más veces al mes. También, con la misma frecuencia, un 14.5% (70.2%) de docentes por encima del porcentaje de los docentes del grupo SIN EFCCE considera que el coordinador docente o el equipo de gestión revisa sus planificaciones de una o más veces al mes.

Así mismo, un 1.3% (67.2%) de directores del grupo CON EFCCE por encima del porcentaje de los directores del grupo SIN EFCCE, respondió que una o dos veces al mes analiza los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.

Por otro lado, se observa que la satisfacción de los directores de los centros en distritos CON EFCCE está ligeramente por debajo de la satisfacción que sienten los directores de los centros en distritos SIN EFCCE con la calidad de la enseñanza de los docentes. De igual forma, con relación al seguimiento de los acuerdos realizados por parte de los directores, se obtiene que los directores de CON EFCCE lo hacen al menos una o dos veces por semana y una o dos veces por mes en menor proporción que los del grupo SIN EFCCE.

Indicador 2: Director y coordinador que acompañan de forma pertinente a los docentes en su desempeño de aula.

En el cuestionario de docentes, el resultado de la pregunta “9. ¿Cuán satisfecho se encuentra usted con los siguientes aspectos?” arrojó que más del 90% de los docentes de ambos grupos CON EFCCE y SIN EFCCE aseguraron sentirse satisfechos o muy satisfechos con el apoyo recibido para la planificación y desarrollo de sus clases y con la capacitación y acompañamiento recibido para la implementación del currículo.

La Tabla 6 indica la diferencia en los valores de las respuestas que dieron los docentes con relación a la frecuencia con la que recibieron acompañamiento en las actividades descritas, además de las respuestas que dieron los directores sobre la frecuencia con la que realizan actividades en el centro educativo.

TABLA 6. ÍTEMS DEL INDICADOR 2

		DIFERENCIA (%)		CATEGORÍAS DE RESPUESTAS
DOCENTES	El apoyo recibido para la planificación y desarrollo de sus clases	3.1	▲	Satisfacción
	Observación de sus clases.	13.4***	▲	1 o más al mes
	Retroalimentación y reflexión acerca de sus clases.	10.7**	▲	1 o más al mes
	Realizan acompañamiento continuo apoyando al docente en el aula.	3.2	▲	De acuerdo
	Estoy satisfecho con la supervisión y acompañamiento pedagógico que realiza este centro educativo.	6.4	▲	De acuerdo
DIRECTORES	Planificar el trabajo del centro	0.1**	▼	Satisfacción
	Observar la práctica pedagógica	-1.98	▼	Satisfacción
	Revisión de planificaciones de los docentes	-0.1	▲	Al menos 1 o 2 a semana
	Observación y retroalimentación de clases	1.3	▲	1 o 2 al mes

Para el indicador número dos se evidencia que un 3.6% (18.5%) de los directores de los centros en distritos educativos CON EFCCE por encima del porcentaje de los directores de los distritos educativos SIN EFCCE dice que las revisiones a las planificaciones docentes son realizadas una o dos veces a la semana. En ambos grupos (CON EFCCE y SIN EFCCE) más del 50% de los directores respondieron que la frecuencia con la que revisan las planificaciones a sus docentes es una o dos veces al mes.

De igual forma, un 8.7% (32.9%) de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE por debajo del grupo SIN EFCCE asegura que se realizan observaciones a la práctica pedagógica una o dos veces a la semana. Sin embargo, este porcentaje se puede contrastar con el porcentaje de un 37% de los docentes de CON EFCCE (11.5% por encima del porcentaje de los docentes de los distritos educativos SIN EFCCE) que aseguran que observan su práctica pedagógica tres o más veces al mes.

Un 16.8% de los directores CON EFCCE (2.9% por debajo del porcentaje de los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE) dice que la planificación del trabajo en el centro se realiza una o dos veces a la semana.

Por otro lado, al contrastar las respuestas que docentes y directores ofrecieron sobre la retroalimentación acerca de las clases, emerge que un 21.4% de directores CON EFCCE (6.1% por encima del porcentaje de los directores de los distritos educativos SIN EFCCE) respondieron que observan y retroalimentan las clases de sus docentes una o dos veces a la semana, mientras que más del 60% de los docentes de ambos grupos, CON EFCCE y SIN EFCCE (con una ventaja de 10.7% a favor del grupo CON EFCCE), aseguran que reciben retroalimentación y reflexionan acerca de sus clases con el coordinador o el equipo de gestión una o más veces al mes.

Indicador 3: Existencia de espacios de reflexión cooperativa de los docentes, centrados en el quehacer de aula y en la efectividad en el logro de aprendizajes

Más del 88% de directores y docentes de ambos grupos respondieron que se sentían satisfechos o muy satisfechos con los procesos de capacitación y acompañamiento recibidos para la implementación del nuevo currículo.

TABLA 7. ÍTEMS DEL INDICADOR 3

		DIFERENCIA (%)		CATEGORÍAS DE RESPUESTAS
DOCENTES	La capacitación y acompañamiento recibido para la implementación del nuevo currículo.	5.7	▲	Satisfacción
	Reuniones con los docentes para discutir estrategias pedagógicas.	2.3	▲	1 o más al mes
	Presentación de clase modelo	11.9***	▲	1 o más al mes
	Están abiertos a recibir sugerencias de los docentes.	3.5*	▲	Muy de acuerdo
	En este centro educativo se considera mi opinión en las decisiones que afectan la enseñanza.	1	▲	Muy de acuerdo
DIRECTORES	La capacitación y acompañamiento recibido para la implementación del nuevo currículo.	3.5	▲	Muy satisfecho
	Realizar reuniones con docentes	0.4	▼	1 o 2 al mes
		-1.1	▼	1 o 2 a semana
	Señale la frecuencia con que visitan los Técnicos del Distrito las aulas del Primer Ciclo de Educación Primaria.	3.9	▲	2 o más veces al mes

En cuanto a la capacitación y acompañamiento recibido para la implementación del nuevo currículo, la percepción de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE quedó 3.5% por encima del porcentaje de la percepción de los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE.

Aunque los docentes de distritos educativos CON EFCCE quedaron 11.9% por encima del porcentaje de los docentes de distritos educativos SIN EFCCE en el ítem “presentación de clase modelo, una o más veces al mes”, se observa que en ambos grupos el porcentaje no excede el 39%. En cuanto a las reuniones con docentes una o dos veces al mes, los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE quedaron 0.4% por debajo del porcentaje de los docentes de distritos educativos SIN EFCCE, lo que parece indicar que la frecuencia de reuniones entre directores y equipos es prácticamente la misma en ambos grupos.

Sorprende conocer que, según las respuestas de los directores de ambos grupos, los técnicos del distrito que visitan las aulas dos o más veces al mes no exceden el 34%.

Teniendo los técnicos de distritos educativos CON EFCCE un 3.9% por encima del porcentaje de los técnicos de distritos educativos SIN EFCCE. También sorprende que, según estos datos, el 14% de los técnicos de distritos de ambos grupos sólo visita las aulas una o dos veces al año.

CATEGORÍA DE LIDERAZGO ESCOLAR

Indicador 4: Equipo con capacidades para fortalecer la vinculación del centro educativo con la comunidad y entorno.

Para el indicador 4 se tomaron como fuente las respuestas del cuestionario de directores relacionadas a la satisfacción que tienen los directores con algunos aspectos del centro educativo y la frecuencia con la que estos se reúnen con los órganos de cogestión: equipo de gestión, grupo pedagógico, junta descentralizada de centro, APMAE, comités de curso, asamblea de maestros, reuniones con padres, madres y familias. Igualmente, se tomaron los datos de las respuestas en cuanto a la frecuencia con la que el director realiza actividades en el centro educativo.

TABLA 8. ÍTEMS DEL INDICADOR 4

		DIFERENCIA (%)		CATEGORÍAS DE RESPUESTAS
1	La relación y participación de la familia	-1.9	▼	Satisfacción
2	Las transferencias a la junta de centro y uso de los recursos financieros	-6.5	▼	Satisfacción
3	Equipo de Gestión	0.8	▲	1 o más al mes
4	Grupo Pedagógico	1.4	▲	1 o más al mes
5	Junta Descentralizada de Centro	8.9***	▲	4 al año
6	Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE)	5.5***	▲	1 o 2 al año
7	Comités de cursos	-8.2	▼	1 o más al mes

		DIFERENCIA (%)		CATEGORÍAS DE RESPUESTAS
8	Asamblea de Maestros	-1.2	▼	1 o más al mes
9	Reuniones con padres, madres, familias	7.4**	▲	2 o 3 semestre
10	Asistir a reuniones en el Distrito	5.3*	▼	2 o 3 semestre
11	Reuniones con comités que tiene el centro	0.3	▲	1 o 2 al mes
12	Participar en actividades de la comunidad	-3.5	▼	2 o 3 semestre

La satisfacción con la relación y participación de la familia de ambos grupos resulta por encima del 80%. Los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE (81.9%) presentan una ventaja de 1.9% por encima del porcentaje de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE (80%).

En el mismo orden, los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE (77.7%) están 1.4% por encima del porcentaje de los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE (76.3%) en cuanto a realizar reuniones con grupos pedagógicos una o más veces al mes. También, con frecuencia de una o más veces al mes, los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE están 0.8% por encima del porcentaje de los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE en cuanto a realizar reuniones con el equipo de gestión.

Por otro lado, las reuniones, con una frecuencia de cuatro veces al año con la Junta descentralizada de centro, fue la opción que más del 47% de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE seleccionó, esto en contraste con la respuesta que dio el 38.4% de directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE (un 8.9% por debajo). La Asamblea de maestros se realiza con una frecuencia de cuatro veces al año en los centros educativos dirigidos por el 22.7% de directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE (un 1.2% por debajo del porcentaje de los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE).

Más del 40% de los directores de ambos grupos asiste a reuniones en el distrito con una frecuencia de una o dos veces al mes. También, el 35.2% de los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE respondieron que asisten a reuniones en el distrito dos o tres veces al semestre, quedando un 5.3% por encima de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE (40.5%).

Indicador 5: Existencia de instancias de reflexión e integración de los ejes transversales a los procesos educativos formales.

Este indicador se compone de las respuestas de los directores con relación a los documentos con que cuentan sus respectivos centros educativos al momento de realizarse el cuestionario de directores. Podemos observar que los directores dentro del grupo CON EFCCE aseguró contar con una mayor parte de los documentos listados, en contraste con un menor porcentaje de parte de los directores pertenecientes a los distritos SIN EFCCE. Se incluyen también las respuestas de los docentes sobre realización de planes de mejora con la participación de todos los actores en los centros educativos.

A continuación, en la Tabla 9 se muestra la diferencia entre los valores que indicaron las respuestas de los docentes y directores cuyos centros educativos contaban con los documentos listados.

TABLA 9. ÍTEMS DEL INDICADOR 5

		DIFERENCIA (%)		CATEGORÍAS DE RESPUESTAS
DOCENTES	Realizan planes de mejora involucrando a todos los actores.	7.7**	▲	Muy de acuerdo
DIRECTORES	Diseño curricular del primer ciclo de educación primaria.	-6**	▼	Posee
	Proyecto educativo de centro.	-7.8**	▼	
	Proyecto curricular del centro.	-9.2	▼	
	Plan anual de centro.	-10.5***	▼	
	Plan de mejora.	-3.2***	▼	
	Memoria anual.	-10.2	▼	
	Autoevaluación del centro.	-9.4***	▼	
	Manual o reglamento de convivencia.	-9.2***	▼	
	Mantener todas las documentaciones necesarias requeridas por cualquier instancia del MINERD.	6.6***	▲	Todos los días
Instrumentos o fichas para observación de clases y seguimiento.	-2.9	▼	Posee	

Más del 90% de los docentes de ambos grupos (SIN EFCCE Y CON EFCCE) respondieron que en sus respectivos centros educativos realizan planes de mejora involucrando a todos los actores, quedando el grupo CON EFCCE 7.7% por encima del grupo SIN EFCCE.

Es importante notar que los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE expresaron en menor medida que poseen los documentos del centro en comparación con los directores de los distritos educativos SIN EFCCE.

Por otro lado, un 60.5% de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE dice que todos los días se dedica a mantener todas las documentaciones necesarias requeridas por cualquier instancia del MINERD lo que contrasta con el 53.9% de los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE que asegura realizar la misma actividad con la misma frecuencia.

Indicador 6: Aprendizajes a partir de la observación y análisis de buenas prácticas de gestión.

		DIFERENCIA (%)		CATEGORÍAS DE RESPUESTAS
DIRECTORES	Realizar actividades para la evaluación del centro.	-5.3 *	▼	1 o 2 al mes

El único ítem para el indicador seis, evidencia que tanto el 27.3% de los directores de centros de los distritos educativos CON EFCCE como el 32.6% SIN EFCCE realizan actividades para la evaluación del centro una o dos veces al mes. Estando los distritos educativos SIN EFCCE 5.3% por encima de los de los directores de distritos educativos CON EFCCE.

CONCLUSIONES

En esta sección se destacan los principales hallazgos de este análisis exploratorio y algunas reflexiones finales en torno a los resultados anteriormente presentados. Todo con el propósito de motivar la continuación de esfuerzos de investigación tendientes a profundizar en la EFCCE, como política fundamental vigente para la formación de los docentes del sector público en el nivel primario.

Llama la atención observar que un 34.5% de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE haya respondido que su centro educativo no cuenta con diseño curricular de primer ciclo de educación primaria. Esto lleva a preguntarse ¿cómo se ocupan de concretar y cumplir los lineamientos allí pautados? Por otro lado, considerando que los planes de mejora son un elemento fundamental de la EFCCE, es curioso que el 35% de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE respondió que no tiene este documento en su centro educativo, a pesar de haber sido parte del programa.

Otro aspecto por resaltar es que más del 8% de los directores de ambos grupos asegura no tener Junta descentralizada de centro. Del mismo modo, más del 5% de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE respondió que en sus centros no existen consejos de curso ni consejo estudiantil o gobierno escolar.

En otro tenor, el 90.9% de los directores de los centros en los distritos CON EFCCE y el 84.2% de los directores de los centros en los distritos SIN EFCCE respondió que se dedica a observar y retroalimentar las clases al menos una vez al mes. Esto es contradictorio ya que el 39.6% de los directores de los centros en los distritos educativos CON EFCCE y el 36.6% de los directores de distritos educativos SIN EFCCE dice no contar con instrumentos o fichas para la observación de clases o seguimiento. De ahí cabe cuestionarse ¿Cuál es la base que sustenta el seguimiento? ¿Cuáles son los lineamientos que orientan la observación y el seguimiento? ¿Cómo se hace la retroalimentación que el 71.8% de los docentes de distritos educativos SIN EFCCE y el 61.1% de los docentes de distritos educativos CON EFCCE asegura que el coordinador o el equipo de gestión realiza una o más veces al mes? Esto podría indicar la ausencia de protocolos que orienten el seguimiento a los docentes en ambos grupos de centros.

Se observa que un alto porcentaje de los centros educativos carece de varios documentos que resultan imprescindibles para la Gestión del currículo y la enseñanza. Por ejemplo, al preguntar sobre los documentos con los que cuentan los centros educativos, el 31.8% SIN EFCCE y el 42.3% CON EFCCE reportó no contar con el Plan Anual de Centro, el cual se considera un documento primordial para gestionar todas las acciones del centro educativo durante todo el año escolar. En una proporción mayor, 38.1% para SIN y 47.3% para CON, los directores tampoco dijeron contar con manual o reglamento de convivencia. Esto lleva a preguntarse si el ambiente del entorno escolar favorece el aprendizaje del estudiantado. Con relación al Proyecto Curricular del Centro, más del 50% de ambos grupos manifestó no tenerlo.

Partiendo de las respuestas dadas en las categorías identificadas, se puede apreciar que, de forma general y tomando en consideración las limitaciones de este análisis, la percepción de los docentes y los directores de los centros en los distritos CON EFCCE coloca a sus respectivos centros educativos en una posición más favorable que la percepción que tienen los docentes y los directores de los centros en los distritos educativos SIN EFCCE.

OPORTUNIDADES DE INVESTIGACIÓN

Se recuerda que los datos utilizados para contrastar la realidad educativa de los distritos educativos en donde se implementó la EFCCE con los distritos educativos en donde no se implementó la EFCCE fueron levantados con otro propósito. Es por esto por lo que se requiere hacer investigaciones que permitan realizar otros ejercicios para la profundización del objeto de estudio y que ayuden a conocer más del cómo.

La inversión que se destina a la implementación de la EFCCE es cuantiosa. No sólo se habla del dinero, sino también de todo el tiempo, el esfuerzo y la energía que el sistema educativo nacional pone con la esperanza de ver cambios positivos en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas dominicanos. ¿Están los docentes reflexionando acerca de su experiencia y la experiencia de los demás? ¿Cómo impactan las actividades formativas derivadas de la EFCCE a la innovación y el crecimiento profesional de los docentes y de toda la comunidad?

La EFCCE es una medida de alto alcance, prometedora y ambiciosa. Está sustentada sobre premisas y fundamentaciones teóricas que responden al diseño curricular nacional vigente. La valoración del impacto que ha tenido la EFCCE debe ser una de las acciones priorizadas por el Inafocam; diseñar una evaluación sistemática y continua que incluya indicadores en todos los aspectos y elementos que integran la Estrategia y que los resultados sirvan como insumos para ir reajustando frecuentemente aquellos puntos en donde sea necesario.

Quedaría por conocer si existe una relación entre los resultados de aprendizaje de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Educación Primaria y la presencia o no de EFCCE en los centros educativos; ¿Cómo se relacionan los resultados de aprendizaje de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Educación Primaria y la implementación de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela? ¿Cuál es la diferencia que reflejan los resultados de aprendizaje de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Educación Primaria de los distritos educativos en donde se implementó la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela y distritos educativos en los que no? Las respuestas las dejaremos para un próximo espacio.

BIBLIOGRAFÍA:

- Arias, I. (2002). El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo. Universidad Simón Bolívar. [en línea][Fecha de consulta: 8 de agosto de 2013] Disponible en: < [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles P, 1](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P,1).
- Arrúe, C., & Elichiry, N. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria. Anuario de Investigaciones, XXI,65-73. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369139994006>
- INAFOCAM. (2013). Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. – Santo Domingo: Inafocam, 2013. – (Serie Institucional No. 1).
- MINERD (2016). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Santo Domingo: MINERD.
- MINERD (2019). Guía Teórica Para La Enseñanza De La Matemática: matemática 1er ciclo primaria 2016-2020. Santo Domingo: MINERD. p. 14
- Pérez, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. Glosa Revista de Divulgación, 5(8). Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5a55564e-652dea613b15c150/1515542096177/Articulo+aprendizaje+situado.pdf>
- Perreux-Hilton, Niles (2018). De la Evaluación para el Aprendizaje a la Evaluación Socioformativa: Propuesta para la Educación Dominicana. En J. M. Vazquez-Antonio (Coordinador), Reflexiones sobre la Evaluación Socioformativa. México: Centro Universitario CIFE (www.cife.edu.mx).
- Portela Guarín, Henry (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. Hallazgos, 9(18),79-96. [fecha de Consulta 1 de Marzo de 2020]. ISSN: 1794-3841. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4138/413835216005>
- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11 (1), 1-36.
- Rodríguez, W. C. (2013). Proyecto revisión y actualización y del currículo vigente: Análisis de la coherencia entre el constructivismo sociocultural y el enfoque de competencias adoptado en el proceso de revisión y actualización curricular. República Dominicana: Ministerio de Educación. Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos. Recuperado de <http://sitios.educando.edu.do/revisiuncurricular/data/uploads/texto-de-integracion.-wandarodriguez.pdf>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (24), 30-39.
- Vezub, L. F. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Towards a pedagogy of teacher professional development. Models of continuing education and teachers' needs for training. Páginas de educación, 6(1), 97-124.
- Young, M. (1993). Instructional design for situated learning. Educational Technology Research and Development, 41(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/BF02297091>

CRÉDITOS

Antonio Peña Mirabal
Ministro de Educación

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo IDEICE

Julio César Mejía
Dirección de Evaluación e Investigación

Claudia Curiel
Encargada de la USEPE

Julián Álvarez Acosta
Francisco Martínez Cruz
Divulgación Científica

Roque Santos
Corrección de estilo

Yeimy R. Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias
Diagramación

Elaborado por:

Islen Elba Rodríguez Rosario
Investigadora

Claudia Curiel
Encargada de la USEPE